

**АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
«ACADEMY OF NATURAL HISTORY»**

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ЖУРНАЛ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**INTERNATIONAL JOURNAL
OF EXPERIMENTAL
EDUCATION**

Учредители —
Российская
Академия
Естествознания,
Европейская
Академия
Естествознания

123557, Москва,
ул. Пресненский
вал, 28

ISSN 1996-3947

АДРЕС ДЛЯ
КОРРЕСПОНДЕНЦИИ
105037, Москва,
а/я 47

Тел/Факс. редакции –
(841-2)-56-17-69
edition@rae.ru

Подписано в печать
24.08.2011

Формат 60x90 1/8
Типография
ИД «Академия
Естествознания»
440000, г. Пенза,
ул. Лермонтова, 3

Усл. печ. л. 19,63
Тираж 500 экз.
Заказ МЖЭО 2011/10

© Академия
Естествознания

№ 10 2011
Научный журнал
SCIENTIFIC JOURNAL

Журнал основан в 2007 году
The journal is based in 2007
ISSN 1996-3947

Электронная версия размещается на сайте www.rae.ru

The electronic version takes places on a site www.rae.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
д.м.н., профессор М.Ю. Ледванов

EDITOR
Mikhail Ledvanov (Russia)

Ответственный секретарь
к.м.н. Н.Ю. Стукова

Senior Director and Publisher
Natalia Stukova

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
Курзанов А.Н. (Россия)
Романцов М.Г. (Россия)
Дивоча В. (Украина)
Кочарян Г. (Армения)
Сломский В. (Польша)
Осик Ю. (Казахстан)

EDITORIAL BOARD
Anatoly Kurzanov (Russia)
Mikhail Romantzov (Russia)
Valentina Divocha (Ukraine)
Garnik Kocharyan (Armenia)
Wojciech Slomski (Poland)
Yuri Osik (Kazakhstan)

В журнале представлены материалы

Международных научных конференций:

- «Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза и колледжа», *Санкт-Петербург, 4-7 июля 2011 г.;*
- «Европейская интеграция высшего образования», *Хорватия, 25 июля-1 августа 2011 г.;*
- «Инновационные технологии в высшем и профессиональном образовании», *Коста дель Азаар (Испания), 2-9 августа 2011 г.;*
- «Высшее профессиональное образование. Современные аспекты международного сотрудничества», *Испания (Майорка), 16-23 августа 2011 г.;*
- «Проблемы качества образования», *Турция (Анталья), 16-23 августа 2011 г.;*
- «Проблемы и опыт реализации болонских соглашений», *Черногория (Будва), 11-18 сентября 2011 г.;*
- «Актуальные проблемы образования», *Греция (Лутраки), 2-9 октября 2011 г.;*
- «Управление производством. Учет, анализ, финансы», *ОАЭ (Дубай), 16-23 октября 2011 г.;*

дополнительные материалы Международных научных конференций:

- «Актуальные вопросы науки и образования», *Россия (Москва), 18-20 апреля 2011 г.;*
- «Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники», *Голландия, Германия, Дания, Норвегия, Шотландия, Франция, Англия (борту круизного лайнера Costa Magica), 9-19 июня 2011 г.;*
- «Проблемы современного экономического образования», *Австралия, 26 марта-6 апреля 2011 г.;*
- Аннотация издания, представленного на Общероссийскую научную конференцию «Актуальные вопросы науки и образования», *Москва, 11-13 Мая 2010 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Медицинские науки

- ИЗМЕНЕНИЯ РЕОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ КРОВИ У ПАЦИЕНТОВ С ТРАВМАМИ СЕЛЕЗЕНКИ И ПЕЧЕНИ В БЛИЖАЙШЕМ ПОСЛЕОПЕРАЦИОННОМ ПЕРИОДЕ
Масляков В.В., Киричук В.Ф., Барсуков В.Г. 9

Педагогические науки

- ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ
Волянюк Д.С., Мустафин Р.Г. 13
- ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА АГРАРНОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
Невидомская И.А. 17
- ОЦЕНКА ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ
Репринцева Ю.С. 20

Технические науки

- ПОТРЕБЛЕНИЕ ЭЛЕКТРОЭНЕРГИИ В БЫВШЕМ СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ БЕЗ ДИВЕРСИФИКАЦИИ И НОРМАЛИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВА
Мазуркин П.М. 24

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ НАУЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ

«Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза и колледжа», Санкт-Петербург, 4-7 июля 2011 г.

Педагогические науки

- ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КВАЛИФИКАЦИЯ ВЫПУСКНИКА
Асаул А.Н. 32
- К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ ШКАЛЫ ЕДИНОЙ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИК ОЦЕНИВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ СОТРУДНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
Бочкарева А.А. 34
- ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Вараксин В.Н. 35
- КОНСТРУКТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
Воронцова З.А. 38
- ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ БИОМЕХАНИКИ)
Дзержинская Л.Б., Луцук И.В. 39
- СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К КОНТРОЛЮ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИКЕ В ВУЗЕ
Добро Л.Ф., Парфенова И.А., Омельченко А.Н. 40
- МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АСПЕКТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
Долозова О.Н. 41
- РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ
Кундозёрова Л.И., Чириков А.Г., Бабушкин М.М. 42
- КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ ПО ПРОФИЛЮ ПОДГОТОВКИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЖИМА И НАДЗОРА В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ»
Кундозёрова Л.И., Чириков А.Г., Шестаков М.П. 44
- ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ИНСТИТУТОВ ФСИН РОССИИ ДЛЯ РАБОТЫ В КОЛОНИЯХ-ПОСЕЛЕНИЯХ НОВОГО ТИПА
Кундозёрова Л.И., Чириков А.Г., Новоселова Е.В. 46
- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ – ОСНОВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Ларичева В.В. 48

| | |
|---|----|
| РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА <i>Лемешко Е.Ю.</i> | 49 |
| ВИРТУАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ БИОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ <i>Лозовская М.В., Нестеров Ю.В., Макаренко А.Ю.</i> | 51 |
| АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ БОЛЕЗНИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА <i>Макарова В.И., Макаров А.И.</i> | 54 |
| КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ <i>Овчинникова Л.П.</i> | 56 |
| К ВОПРОСУ О МОДЕЛЬНОМ ПОДХОДЕ КАК ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ <i>Петрова Н.Ф.</i> | 57 |
| ОБ ОДНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ <i>Прокопьев В.П.</i> | 59 |
| О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ <i>Сальникова М.Г.</i> | 59 |
| ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В РЕШЕНИИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПРОБЛЕМНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ <i>Семенова Е.В.</i> | 61 |
| ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА <i>Сивцкая Л.А., Полонская М.С.</i> | 62 |
| ИННОВАЦИОННО-КРЕАТИВНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Цедринский А.Д.</i> | 63 |
| ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА <i>Штагер Е.В., Пыиной А.М.</i> | 66 |
| Технические науки | |
| ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ <i>Архипова А.И., Черных А.И., Шапошникова Т.Л.</i> | 67 |
| Экономические науки | |
| РАЗВИТИЕ АВТОМАТИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ <i>Белюсова Т.И., Пляс П.А.</i> | 69 |
| СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ КАК ВИД ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА <i>Белюсова Т.И.</i> | 71 |
| «Европейская интеграция высшего образования», Хорватия, 25 июля – 1 августа 2011 г. | |
| Педагогические науки | |
| ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧА – ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА <i>Зинкевич Е.Р.</i> | 72 |
| ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК КОМПОНЕНТ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА <i>Зинкевич Е.Р., Кульбах О.С.</i> | 74 |
| МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЭКСПОРТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ, ДЕЙСТВУЮЩИХ ВНЕ СИСТЕМЫ «УЧАЩИЙСЯ – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ» <i>Казарин Б.В., Кобелева Е.Е.</i> | 75 |
| РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕР НАКАЗАНИЯ УСЛОВНО-ДОСРОЧНО ОСВОБОЖДЕННЫМ ЛИЦАМ <i>Чириков А.Г., Кундозерова Л.И., Остряков И.А.</i> | 77 |

Психологические науки

- МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНЫХ ИГР
Иванова В.А. 79

**«Инновационные технологии в высшем и профессиональном образовании»,
Коста дель Азаар (Испания), 2-9 августа 2011 г.**

Педагогические науки

- ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ГИСТОЛОГИИ
Гуляева Н.И., Березина Е.А., Лебединская О.В. 80
- WEB-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
Иванова Л.А., Песоцкая П.С. 81
- ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Керова Т.М. 82
- РОЛЬ ОЛИМПИАДЫ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ В ПОДГОТОВКЕ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ВЫПУСКНИКА
Косолапова С.А., Калиновская Т.Г., Свизева Т.А. 83
- БЫТЬ ТОЛЕРАНТНЫМ: ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ
Перетягина Н.Н. 84
- ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ
Филисюк В.Г., Филисюк Н.В. 86
- МЕТОДИКА ИНТЕГРАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ АБИТУРИЕНТОВ
Хадарцев А.А., Хрупачёв А.Г., Седова О.А., Митюшкина О.А. 87

Экономические науки

- К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ
Гончарова М.А., Гончарова Н.А. 88

**«Высшее профессиональное образование. Современные аспекты международного
сотрудничества», Испания (Майорка), 16-23 августа 2011 г.**

Медицинские науки

- НОВЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МОРФО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕРЕБРАЛЬНОЙ
СОСУДИСТОЙ И ЛИКВОРОСОДЕРЖАЩЕЙ СИСТЕМ ЧЕЛОВЕКА С ПРИМЕНЕНИЕМ
СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК МАГНИТНО-РЕЗОНАНСНОЙ ТОМОГРАФИИ
Тулупов А.А. 89
- ФАРМАКОЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ И ФАРМАКОЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ОКАЗАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ПАЦИЕНТАМ С ПОЛИМОРБИДНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ
Турсунов Б.Ш., Маль Г.С. 90

Педагогические науки

- ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
Агафонова Ю.А. 91
- АКТУАЛИЗАЦИЯ АФФЕКТИВНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ КАК СРЕДСТВО ИЗБАВЛЕНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ
Вараксин В.Н. 92
- ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ЗАДАЧИ
ИХ ГАРМОНИЗАЦИИ
Горовая В.И., Петрова Н.Ф. 95
- МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ВУЗА
Милованов В.Ф. 98
- ЭФФЕКТИВНОСТЬ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 7-12 ЛЕТ С ЗПР
Мурафа С.В. 99

| | |
|--|-----|
| К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ <i>Нахман А.Д., Севостьянов А.Ю.</i> | 103 |
| Социологические науки | |
| СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И МОТИВИРУЮЩЕЕ ДАВЛЕНИЕ ОБЩЕСТВА <i>Муртузалиев М.М., Бакаев А.Б.</i> | 104 |
| Экономические науки | |
| ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО И БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ И РАЗЛИЧИЯ СОДЕРЖАНИЯ, ТЕХНОЛОГИЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ <i>Василенко Н.В.</i> | 105 |
| МЕНЕДЖМЕНТ В ПИЩЕВОЙ БИОТЕХНОЛОГИИ <i>Зайнутдинова Т.К., Зайнутдинов Р.Р.</i> | 106 |
| ЗНАЧЕНИЕ ЛОГИСТИКИ В РАЗВИТИИ ПИЩЕВОЙ БИОТЕХНОЛОГИИ <i>Зайнутдинова Т.К., Зайнутдинов Р.Р.</i> | 107 |
| | |
| «Проблемы качества образования», Турция (Анталья), 16-23 августа 2011 г. | |
| Медицинские науки | |
| КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Чиженкова Р.А.</i> | 108 |
| Педагогические науки | |
| ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА <i>Горовая В.И., Петрова Н.Ф., Шибяева Л.М.</i> | 108 |
| ОЛИМПИАДА – ОДНА ИЗ ФОРМ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ <i>Емелина Л.П., Воронцова С.А.</i> | 111 |
| РЕЙТИНГ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФПОДГОТОВКИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ <i>Епифанцев А.В., Епифанцева А.А.</i> | 112 |
| К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ <i>Калиновская Т.Г., Косолапова С.А., Туман С.Х.</i> | 113 |
| РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОЦЕССОВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ МОНИТОРИНГА ПРОЦЕССОВ СМК МИТХТ ИМ. М.В. ЛОМОНОСОВА <i>Колотилова А.А., Хомутова Е.Г.</i> | 115 |
| ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕУСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ <i>Краснова Г.Г., Логинова М.Н., Немыкина Т.И., Ярославцева Н.А., Ярославцев А.С.</i> | 115 |
| | |
| «Проблемы и опыт реализации болонских соглашений», Черногория (Будва), 11-18 сентября 2011 г. | |
| Медицинские науки | |
| ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ <i>Доника А.Д., Засядкина И.В., Трофименко С.Ю.</i> | 118 |
| Педагогические науки | |
| АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Васильева В.С.</i> | 119 |
| БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРАН – УЧАСТНИЦ <i>Горовая В.И., Петрова Н.Ф.</i> | 122 |
| РЕФОРМА СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО СОГЛАШЕНИЯ <i>Саакян Э.А.</i> | 124 |
| Технические науки | |
| РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ УМКД «ПРОЕКТИРОВАНИЕ МУЛЬТИВЕРСИОННОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СИСТЕМ РЕАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ» <i>Царев Р.Ю.</i> | 126 |

«Актуальные проблемы образования», Греция (Лутраки), 2-9 октября 2011 г.

Педагогические науки

| | |
|---|-----|
| ИНТЕГРАЦИЯ КАК ВЕДУЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Горовая В.И., Петрова Н.Ф., Шибяев В.П.</i> | 127 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧИ) <i>Иванова Л.А., Федина А.Л.</i> | 129 |
| ПЕСНЯ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ <i>Иванова Л.А., Сулейманова Д.А.</i> | 131 |
| ДОВУЗОВСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ <i>Наседкина О.С., Урсу Я.А.</i> | 132 |

**«Управление производством. Учет, анализ, финансы»,
ОАЭ (Дубай), 16-23 октября 2011 г.**

Экономические науки

| | |
|---|-----|
| КРЕДИТЫ МАЛОМУ БИЗНЕСУ <i>Боголюбова С.А., Герасимова О.Е., Лаврентьева А.А.</i> | 134 |
| ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА <i>Боголюбова С.А., Герасимова О.Е., Лаврентьева А.А.</i> | 134 |

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ НАУЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ

Педагогические науки

| | |
|---|-----|
| ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА <i>Волкова Т.Н.</i> | 135 |
| ПРИОРИТЕТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА МОДЕЛИ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ <i>Доника А.Д., Блюдников С.А.</i> | 137 |
| ОБРАЗОВАНИЕ – ФАКТОР ЭКОНОМИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО ПРОГРЕССА <i>Кириллова Т.В.</i> | 138 |
| ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ <i>Рявкина О.Ю., Семенова Е.В.</i> | 139 |
| ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ИНСПЕКЦИИ В ВУЗАХ ФСИН РОССИИ – ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ <i>Чириков А.Г., Кундозерова Л.И., Остряков И.А.</i> | 142 |

Физико-математические науки

| | |
|---|-----|
| ОБ ОДНОЙ МОДЕЛЬНОЙ ЗАДАЧЕ ДЛЯ УРАВНЕНИЯ СМЕШАННОГО ТИПА В БЕСКОНЕЧНОЙ ЦИЛИНДРИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ <i>Хачев М.М., Коков Н.С., Теммеева С.А.</i> | 144 |
|---|-----|

Аннотация издания

Технические науки

| | |
|--|-----|
| ТОПЛИВО, СМАЗОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ, ТЕХНИЧЕСКИЕ ЖИДКОСТИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ ТРАНСПОРТЕ <i>Никифоров И.К.</i> | 146 |
|--|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ | 148 |
|---------------------|-----|

| | |
|------------------------|-----|
| ИНФОРМАЦИЯ ОБ АКАДЕМИИ | 156 |
|------------------------|-----|

CONTENTS***Medical sciences***

- CHANGES OF RHEOLOGICAL PROPERTIES OF BLOOD AT PATIENTS WITH TRAUMAS
OF THE SPLEEN AND THE LIVER IN THE NEAREST POSTOPERATIVE PERIOD
Maslyakov V.V., Kirichuk V.F., Barsukov V.G. 9
-

Pedagogical sciences

- THE APPLICATION OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION
Volyanyuk D.S., Mustafin R.G. 13
- THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AGRARIAN HIGH SCHOOL AS MEANS
OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS
Nevidomskaja I.A. 17
- EVALUATION OF THE VALUE POTENTIAL OF OLDER TEENS AT SCHOOLS OF THE AMUR REGION
Reprintseva J.S. 20
-

Technical sciences

- ELECTRICITY CONSUMPTION IN FORMER SOVIET UNION WITHOUT DIVERSIFICATION
OF PRODUCTION AND NORMALIZATION
Mazurkin P.M. 24

УДК 612.1:616.411-001-089

ИЗМЕНЕНИЯ РЕОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ КРОВИ У ПАЦИЕНТОВ С ТРАВМАМИ СЕЛЕЗЕНКИ И ПЕЧЕНИ В БЛИЖАЙШЕМ ПОСЛЕОПЕРАЦИОННОМ ПЕРИОДЕ

Масляков В.В., Киричук В.Ф., Барсуков В.Г.

Саратовский военно-медицинский институт;

Саратовский государственный медицинский институт, e-mail: maslyakov@inbox.ru

Проведено изучение реологических свойств крови у пациентов с изолированными повреждениями печени и селезенки в ближайшем послеоперационном периоде. Установлено, что у пациентов с травмами печени в ближайшем послеоперационном периоде отмечается уменьшение вязкостных свойств крови при всех скоростях сдвига начиная с третьих послеоперационных суток и полное восстановление показателей реологии крови к десятым послеоперационным суткам. У больных после спленэктомии, выполненной по поводу травмы селезенки, реологические свойства крови в ближайшем послеоперационном периоде изменяются не однородно: уменьшаются на первые послеоперационные сутки, восстанавливаются к седьмым и увеличиваются к десятым. Исходя из этого делается вывод, что спленэктомия оказывает специфическое воздействие на изменения реологических свойств крови в ближайшем послеоперационном периоде.

Ключевые слова: реология крови, травма печень, селезенка

CHANGES OF RHEOLOGICAL PROPERTIES OF BLOOD AT PATIENTS WITH TRAUMAS OF THE SPLEEN AND THE LIVER IN THE NEAREST POSTOPERATIVE PERIOD

Maslyakov V.V., Kirichuk V.F., Barsukov V.G.

The Saratov military-medical institute;

The Saratov state medical institute, e-mail: maslyakov@inbox.ru

Studying of rheological properties of blood at patients with the isolated damages of a liver and a spleen to the nearest postoperative period is spent. It is established that at patients with liver traumas in the nearest postoperative period reduction properties of blood is marked at all speeds of shift since third postoperative days and a complete recovery of indicators of a rheology of blood by tenth postoperative days. At patients after removal of the spleen executed concerning a trauma of a spleen, rheological properties of blood in the nearest postoperative period change not homogeneously: decrease for the first postoperative days, are restored to the seventh and increase to the tenth. Proceeding from it the conclusion becomes that spleen removal has specific influence on changes of rheological properties of blood in the nearest postoperative period.

Keywords: a blood rheology, a trauma a liver, a spleen

Значение селезенки в организме была описана Аристотелем (382–322 до н.э.). Несмотря на многочисленные научные исследования, некоторые функции селезенки до настоящего времени остаются невыясненными. Известно, что селезенка не относится к жизненно важным органам. Однако ей принадлежит ряд важных функций, в том числе участие в эритропоэзе, которое заключается в деструкции эритроцитов и тромбоцитов [1]. Немаловажное значение селезенке принадлежит в процессах микроциркуляции. Так, в отдаленном послеоперационном периоде у больных после спленэктомии отмечается изменения реологических свойств крови, проявляющихся увеличением вязкости крови, возрастании индексов агрегации и деформации эритроцитов. Подобные изменения приводят к расстройствам микроциркуляции, проявляющиеся развитием вегето-сосудистых нарушений (головной болью, головокружением, повышением артериального давления), что приводит к снижению «качества жизни» оперированных пациентов [2].

Цель исследования: изучить в сравнительном аспекте изменения реологических свойств крови у пациентов с изолированными

повреждениями печени и селезенки в ближайшем послеоперационном периоде.

Материалы и методы исследования

Для достижения цели проведено изучение в динамике реологических свойств крови у 26 человек с повреждениями селезенки и 28 пациентов с повреждениями печени. Причем у всех пострадавших зарегистрированы изолированные повреждения органов, а кровопотеря составила среднюю степень. Группу сравнения составили 45 относительно здоровых доноров-добровольцев. Всем пациентам с травмами селезенки выполнили спленэктомию.

Изучение вязкости крови проводилось при помощи ротационного вискозиметра АКР-2 при скоростях сдвига: 200; 150; 50 и 20 с⁻¹. Для этого осуществляли забор крови в условиях стационара из кубитальной вены с добавлением 3,8% раствора цитрата натрия в соотношении 9:1 на первые, третьи, пятые, седьмые и десятые послеоперационные сутки. На основании полученных данных проводили определение индекса деформации и индекса агрегации эритроцитов. Индекс агрегации эритроцитов (ИАЭ) рассчитывали как частное от деления величины вязкости крови, измеренной при 20 с⁻¹, на величину вязкости крови, измеренной при 100 с⁻¹. Индекс деформируемости эритроцитов (ИДЭ) рассчитывали как отношение величины вязкости крови, измеренной при скорости сдвига 100 с⁻¹, к значению вязкости крови, измеренной при скорости сдвига 200 с⁻¹.

Все исследования проведены на кафедре нормальной физиологии человека ГОУ ВПО «Саратовский государственный медицинский университет Росздрава».

Полученные в исследованиях данные подвергались статистической обработке на ПЭВМ с использованием пакета прикладных программ «Statistica 6.0.473.0». Значимость различий двух совокупностей оценивали с использованием критери-

ев Стьюдента-Фишера, χ^2 , Манна-Уитни. Различия считались значимыми при $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследований реологии крови у больных после спленэктомии, полученные в первые послеоперационные сутки, представлены в табл. 1

Таблица 1

Реологические свойства крови у больных с изолированным повреждением паренхиматозных органов при кровопотере средней степени в первые послеоперационные сутки ($M \pm m$)

| Показатели | Результаты в группах | | |
|---|---------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| | сравнения ($n = 45$) | спленэктомии ($n = 26$) | с травмами печени ($n = 28$) |
| Вязкость крови ($mPa \cdot c$) при: $200 c^{-1}$ | $3,88 \pm 0,09$ | $3,33 \pm 0,05^{**}$ | $3,88 \pm 0,07$ |
| $150 c^{-1}$ | $3,89 \pm 0,09$ | $3,35 \pm 0,04^{**}$ | $3,89 \pm 0,06$ |
| $100 c^{-1}$ | $4,06 \pm 0,09$ | $3,55 \pm 0,007^{**}$ | $4,05 \pm 0,09$ |
| $50 c^{-1}$ | $4,31 \pm 0,11$ | $3,90 \pm 0,07^{**}$ | $4,32 \pm 0,08$ |
| $20 c^{-1}$ | $4,95 \pm 0,13$ | $4,29 \pm 0,01^{**}$ | $4,96 \pm 0,16$ |
| ИАЭ (y.e.) | $1,21 \pm 0,01$ | $1,19 \pm 0,009^{**}$ | $1,21 \pm 0,05$ |
| ИДЭ (y.e.) | $1,048 \pm 0,008$ | $1,02 \pm 0,007^{**}$ | $1,049 \pm 0,01$ |

Примечание: ** – знак статистической достоверности ($p < 0,01$) по сравнению с данными группы сравнения.

Как видно из данных, представленных в табл. 1, у пациентов после спленэктомии в первые послеоперационные сутки отмечается статистически достоверное, по сравнению с группой сравнения, снижение показателей вязкости крови при всех скоростях сдвига, индексов агрегации и деформации. В тоже время, в группе пациентов с травмами печени реологические свойства крови не изменялись и соответствовали данным группы сравнения.

При изучении показателей реологии крови на третьи послеоперационные сутки у пациентов после спленэктомии отмечается увеличение вязкости крови при всех скоростях сдвига, а так же индексов агрегации и деформируемости эритроцитов (табл. 2). При этом реологические свойства крови ниже, чем в группе относительно здоровых людей, но больше чем в первые послеоперационные сутки. Из этого можно сделать заключение, что у пациентов этой группы наблюдается частичное восстановление показателей, характеризующих реологические свойства крови. В тоже время, в группе пациентов, оперированных на травмированной печени, на третьи послеоперационные сутки зарегистрировано некоторое, статистически достоверное уменьшение вязкости крови при всех скоростях сдвига, индексов агрегации и деформируемости эритроцитов.

Полученные показатели реологии крови на пятые послеоперационные сутки у пациентов после спленэктомии и пациентов оперированных на травмированной печени представлены в табл. 3.

Из данных представленных в табл. 3 видно, что изучаемые показатели гемореологии у больных после спленэктомии не отличались от результатов на третьих послеоперационных суток. Однако у пациентов, оперированных на травмированной печени, отмечается умеренное, статистически достоверное по сравнению с данными группы сравнения, уменьшение вязкости крови при всех скоростях сдвига, а так же уменьшение индексов агрегации и деформируемости эритроцитов.

Восстановление показателей вязкости крови при всех скоростях сдвига, а так же индексов агрегации и деформации эритроцитов у пациентов после спленэктомии зарегистрировано на седьмые послеоперационные сутки. К этому времени полученные результаты соответствовали данным относительно здоровых людей из группы сравнения. Однако в группе больных с травмами печени отмечалось дальнейшее уменьшение показателей вязкости крови при всех скоростях сдвига, индексов агрегации и деформируемости эритроцитов (табл. 4).

Таблица 2

Реологические свойства крови у больных с изолированным повреждением паренхиматозных органов при кровопотере средней степени на третьи послеоперационные сутки ($M \pm m$)

| Показатели | Результаты в группах | | |
|--|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | сравнения (n = 45) | спленэктомии (n = 26) | с травмами печени (n = 28) |
| Вязкость крови (мПа · с) при: 200 с ⁻¹ | 3,88 ± 0,09 | 3,42 ± 0,05** | 3,86 ± 0,002* |
| 150 с ⁻¹ | 3,89 ± 0,09 | 3,44 ± 0,03** | 3,87 ± 0,003* |
| 100 с ⁻¹ | 4,06 ± 0,09 | 3,59 ± 0,005** | 4,03 ± 0,002* |
| 50 с ⁻¹ | 4,31 ± 0,11 | 3,95 ± 0,05** | 4,29 ± 0,004* |
| 20 с ⁻¹ | 4,95 ± 0,13 | 4,37 ± 0,01** | 4,94 ± 0,001* |
| ИАЭ (y.e.) | 1,21 ± 0,01 | 1,21 ± 0,08** | 1,19 ± 0,001* |
| ИДЭ (y.e.) | 1,048 ± 0,008 | 1,02 ± 0,004** | 1,046 ± 0,001* |

Примечание:

* – знак статистической достоверности ($p < 0,05$) по сравнению с данными группы сравнения;
** – знак статистической достоверности ($p < 0,01$) по сравнению с данными группы сравнения.

Таблица 3

Реологические свойства крови у больных с изолированным повреждением паренхиматозных органов при кровопотере средней степени на пятые послеоперационные сутки ($M \pm m$)

| Показатели | Результаты в группах | | |
|--|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | сравнения (n = 45) | спленэктомии (n = 26) | с травмами печени (n = 28) |
| Вязкость крови (мПа · с) при: 200 с ⁻¹ | 3,88 ± 0,09 | 3,42 ± 0,05** | 3,86 ± 0,002* |
| 150 с ⁻¹ | 3,89 ± 0,09 | 3,44 ± 0,03** | 3,87 ± 0,003* |
| 100 с ⁻¹ | 4,06 ± 0,09 | 3,59 ± 0,005** | 4,03 ± 0,002* |
| 50 с ⁻¹ | 4,31 ± 0,11 | 3,95 ± 0,05** | 4,29 ± 0,004* |
| 20 с ⁻¹ | 4,95 ± 0,13 | 4,37 ± 0,01** | 4,94 ± 0,001* |
| ИАЭ (y.e.) | 1,21 ± 0,01 | 1,21 ± 0,08** | 1,19 ± 0,001* |
| ИДЭ (y.e.) | 1,048 ± 0,008 | 1,02 ± 0,004** | 1,046 ± 0,001* |

Примечание:

* – знак статистической достоверности ($p < 0,05$) по сравнению с данными группы сравнения;
** – знак статистической достоверности ($p < 0,01$) по сравнению с данными группы сравнения.

Таблица 4

Реологические свойства крови у больных с изолированным повреждением паренхиматозных органов при кровопотере средней степени на седьмые послеоперационные сутки ($M \pm m$)

| Показатели | Результаты в группах | | |
|--|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | сравнения (n = 45) | спленэктомии (n = 26) | с травмами печени (n = 28) |
| Вязкость крови (мПа · с) при: 200 с ⁻¹ | 3,88 ± 0,09 | 3,87 ± 0,04 | 3,84 ± 0,002* |
| 150 с ⁻¹ | 3,89 ± 0,09 | 3,90 ± 0,05 | 3,85 ± 0,003* |
| 100 с ⁻¹ | 4,06 ± 0,09 | 4,08 ± 0,07 | 4,01 ± 0,002* |
| 50 с ⁻¹ | 4,31 ± 0,11 | 4,33 ± 0,05 | 4,27 ± 0,004* |
| 20 с ⁻¹ | 4,95 ± 0,13 | 4,97 ± 0,08 | 4,92 ± 0,001* |
| ИАЭ (y.e.) | 1,21 ± 0,01 | 1,22 ± 0,06 | 1,18 ± 0,001* |
| ИДЭ (y.e.) | 1,048 ± 0,008 | 1,47 ± 0,02 | 1,043 ± 0,001* |

Примечание: * – знак статистической достоверности ($p < 0,05$) по сравнению с данными группы сравнения.

На десятые послеоперационные сутки у пациентов после спленэктомии отмечается умеренное статистически достоверное усиление вязкостных свойств крови при всех скоростях сдвига, увеличение индексов агрегации и

деформируемости эритроцитов по сравнению с данными практически здоровых лиц из группы сравнения. В группе пациентов с травмами печени отмечается полное восстановление реологических свойств крови (табл. 5).

Таблица 5

Реологические свойства крови у больных с изолированным повреждением паренхиматозных органов при кровопотере средней степени на десятые послеоперационные сутки ($M \pm m$)

| Показатели | Результаты в группах | | |
|--|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | сравнения (n = 45) | спленэктомии (n = 26) | с травмами печени (n = 28) |
| Вязкость крови (мПа·с) при: 200 с ⁻¹ | 3,88 ± 0,09 | 4,02 ± 0,009** | 3,88 ± 0,07 |
| 150 с ⁻¹ | 3,89 ± 0,09 | 4,03 ± 0,006** | 3,89 ± 0,06 |
| 100 с ⁻¹ | 4,06 ± 0,09 | 4,52 ± 0,003** | 4,05 ± 0,09 |
| 50 с ⁻¹ | 4,31 ± 0,11 | 4,97 ± 0,001** | 4,32 ± 0,08 |
| 20 с ⁻¹ | 4,95 ± 0,13 | 5,13 ± 0,009** | 4,96 ± 0,16 |
| ИАЭ (y.e.) | 1,21 ± 0,01 | 1,28 ± 0,001** | 1,21 ± 0,05 |
| ИДЭ (y.e.) | 1,048 ± 0,008 | 1,12 ± 0,001** | 1,049 ± 0,01 |

Пр и м е ч а н и е : ** – знак статистической достоверности ($p < 0,01$) по сравнению с данными группы сравнения.

Таким образом, проведенные исследования показывают, что у пациентов с изолированными повреждениями паренхиматозных органов, сопровождающиеся кровопотерей средней степени реологические свойства крови в ближайшем послеоперационном периоде изменяются не одинаково. Так, у пациентов после спленэктомии в первые послеоперационные сутки отмечается снижение показателей вязкости крови при всех скоростях сдвига, индексов агрегации и деформации. В тоже время, в группе пациентов с травмами печени реологические свойства крови не изменялись и соответствовали данным группы сравнения. У пациентов после спленэктомии отмечается увеличение вязкости крови при всех скоростях сдвига, а так же индексов агрегации и деформируемости эритроцитов на третьи послеоперационные сутки. Однако, в группе пациентов, оперированных на травмированной печени, на третьи послеоперационные сутки происходит незначительное, но статистически достоверное, уменьшение вязкости крови при всех скоростях сдвига, индексов агрегации и деформируемости эритроцитов, которые продолжают уменьшаться к пятым и седьмым послеоперационным суткам. Восстановление показателей вязкости крови при всех скоростях сдвига, а так же индексов агрегации и деформации эритроцитов у пациентов после спленэктомии зарегистрировано на седьмые послеоперационные сутки, а у пациентов оперированных на травмированной печени – к десятым. В тоже время к десятым послеоперационным суткам у пациентов после спленэктомии отмечается усиление вяз-

костных свойств крови при всех скоростях сдвига, увеличение индексов агрегации и деформируемости эритроцитов. По нашему мнению, изменения реологических свойств крови у пациентов после операций на травмированной печени могут быть связаны с проявлением травматической болезни, тогда как спленэктомия оказывает более специфическое воздействие на изменения реологических свойств крови.

Выводы

1. У пациентов с изолированными травмами печени в ближайшем послеоперационном периоде отмечается уменьшение вязкостных свойств крови при всех скоростях сдвига начиная с третьих послеоперационных суток и полное восстановление показателей реологии крови к десятым послеоперационным суткам.

2. У больных после спленэктомии, выполненной по поводу травмы селезенки, реологические свойства крови в ближайшем послеоперационном периоде изменяются не однородно: уменьшаются на первые послеоперационные сутки, восстанавливаются к седьмым и увеличиваются к десятым.

3. Спленэктомия оказывает специфическое воздействие на изменения реологических свойств крови в ближайшем послеоперационном периоде.

Список литературы

1. Барта И. Селезенка. – М.: Медицина, 1976. – С. 5–40.
2. Киричук В.Ф., Шапкин Ю.Г., Масляков В.В. Изменения реологических свойств крови у больных, оперированных при травмированной селезенки, в отдаленном послеоперационном периоде // Вестник хирургии. – 2003. – № 6. – С. 33–34.

УДК 378.146.8, 378.147.31

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Волянюк Д.С., Мустафин Р.Г.

*КГЭУ «Казанский государственный энергетический университет», Казань,
e-mail: DmitriiVolanuk@yandex.ru*

Информационные технологии внедряются в сферу образования с самых начальных его стадий. Примерами могут служить общеизвестный Единый Государственный Экзамен, Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования, дистанционное образование, электронные издания учебной литературы. В статье предлагается изменить систему чтения очных лекций: самостоятельным изучением лекционного материала и обсуждением возникших при этом вопросов на семинарах, постоянным контролем процесса освоения материала периодическими тестами. Кроме того, предлагается сопровождать Федеральные государственные образовательные стандарты тестовыми вопросами, которые будут являться основой объективной оценки качества образования лиц, освоивших образовательные программы.

Ключевые слова: методика преподавания, электронные лекции, тест

THE APPLICATION OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Volyanyuk D.S., Mustafin R.G.

Kazan State Power Engineering University, Kazan, e-mail: DmitriiVolanuk@yandex.ru

Information technologies are being introduced in education from the very initial stage. Examples include the well-known Uniform State Exam, the Federal Internet-exam in the field of professional education, distance education, electronic editions of textbooks. In the article it is proposed to change the system of classroom lectures reading: self-study of lecture material and discussion of issues arising at the seminars, the constant control of the process of the material mastering by periodic tests. In addition, it is proposed to accompany the Federal state educational standards by test questions that will be the basis for an objective assessment of the quality of education for those who have mastered the educational program.

Keywords: education methodology, electronic lecture, test

В настоящее время активно развиваются информационные, технологии передачи данных, растет обеспеченность населения устройствами, позволяющими активно пользоваться цифровыми коммуникационными технологиями. Однако внедрение современных достижений в образовательной сфере не всегда идет параллельно с их появлением.

Информационные технологии внедряются в сферу образования с самых начальных его стадий. Примером тому может служить общеизвестный единый государственный экзамен – ЕГЭ [1]. Экзамен проводится в виде теста, и легко может проводиться в электронном формате.

ЕГЭ проходят все учащиеся по окончании средней школы. Причем от этой практики никто не собирается отказываться в ближайшее время. Видна явная тенденция к переходу на тестирование на всех уровнях обучения.

При подведении итогов 2010 года глава федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Любовь Глебова заявила: «В 2010 году прошел пробный «единый» в электронной форме. Его сдавали ученики десятых классов некоторых российских школ. В будущем планируется список сдаваемых предметов расширить» [2].

ЕГЭ в будущем планируется использовать не только для оценки знаний учеников,

но и для определения рейтинга школ. Более того, школы, где неудовлетворительно сдают ЕГЭ, уже расформируются [3].

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) [4] сейчас обсуждает с экспертным сообществом возможность введения аналога «единого» в вузах после каждой ступени обучения [1]: «Независимая оценка высшего профессионального образования в первую очередь связана с усилением контроля качества. Это не означает, что мы прямо сейчас сделаем ЕГЭ обязательным после бакалавриата, – уточнила Глебова. – Но потребность в едином подходе к оценке у вузов существует».

Электронные методы контроля за уровнем образования уже внедряются государством и в сфере высшего образования. Примером тому может служить ФЭПО – Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования [5]. Экзамен представляет собой Интернет-тестирование для проверки уровня знаний студентов. Прохождение такого тестирования вузами является добровольным.

Тестирование применяется и при аккредитации образовательных программ в процедуре государственной аккредитации учреждений высшего и среднего профессионального образования (аккредитационное

тестирование) [6]. «Целью тестирования является оценка качества усвоения студентами программного материала в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего или среднего профессионального образования (ГОС ВПО или СПО).

Аккредитационное тестирование проводится в компьютерной форме с использованием сети Интернет в присутствии специалиста, осуществляющего контроль за соблюдением технологии проведения компьютерного тестирования в образовательном учреждении».

Вслед за электронными методами контроля, появляются и электронные методы преподавания. Активно развивается дистанционное образование (ДО), например, в КГЭУ [7], а для его обеспечения используются электронные информационные технологии. Пока этот способ организации учебного процесса используется лишь для заочной формы обучения. ДО обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием информационных коммуникаций. Основными целями ДО являются:

- расширение доступа различных категорий населения к качественным образовательным услугам;

- расширение контингента обучаемых в Университете за счет предоставления образовательных услуг в максимально удобной форме по месту проживания или работы учащихся, расширения географии обучения на районы, области, регионы, континенты;

- интенсификация использования научного, методического и технического потенциала КГЭУ.

При ДО все консультации с преподавателями происходит через форумы, на которых студентами задаются вопросы по дисциплине, а преподаватель дает на них ответы.

Учебный процесс разбит на семестры, а семестры на модули. После каждого модуля проводится тестирование по пройденному материалу и выставляется оценка в виде определенного количества баллов. На экзамене проводится итоговое тестирование по всему материалу, после чего выставляется оценка, с учетом работы студента в течение семестра.

Проанализируем почему возникла идея отказаться от очного чтения лекций в пользу их электронного варианта. Если обратиться к древнейшим методам обучения в ВУЗах,

то окажется с самого появления высших учебных заведений образование строилось на авторских лекционных курсах. Во второй половине V в. до н. э. в древней Греции свое специфическое значение получило слово «софист»: платный учитель, профессор, читающий лекции для слушателей. Софисты знакомят своих учеников с кругом некоторых теоретических проблем, а также обучают их практическим приемам ведения споров и доказательств.

Главным преимуществом лекций считается то, что они идут в ногу со временем, отражая современное состояние науки и техники. Книги печатаются и издаются в период от трех до десяти лет, издаваемая в вузах методическая литература издается за 1-2 года. Таким образом, основным смыслом чтения лекций является донесение до слушателей последних новинок, достижений, методических разработок. Если эта составляющая отсутствует, или может быть с легкостью заменена при помощи своевременной правки электронных лекций, преимущества внедрения последних становятся все более очевидными.

Исходя из вышеописанного, можно вывести ряд предложений по корректировке учебного процесса в вузах:

Предложение №1: замена очных лекций семинаром.

Издания в электронном виде имеют предельно короткий период между их созданием и их публикацией (от нескольких часов): сразу после того, как только автор обновил содержание Интернет странички – все читатели могут получить обновленное содержание Интернет ресурса. И эта скорость издания в электронном виде отменяет главный смысл очного чтения лекций.

Издания в электронном виде позволяют развить институт очных лекций на основе современных сетевых технологий. Предлагается изменить систему чтения лекций и контроля за знаниями студентов. Подробно принципы построения данной системы иллюстрирует рисунок.

Все лекции выкладываются на сетевом ресурсе, и студенты могут в любое время ознакомиться с материалами преподаваемого курса. Для ответа на вопросы, возникающие у студентов, создается форум, где обучающиеся могут задать вопросы и получить на них ответы от преподавателя, или от своих однокурсников, уже разобравшихся в данном вопросе. Кроме того, все вопросы и ответы на них документируются (сохраняются в архиве форума), а следовательно остаются общедоступными.

В качестве замены очного чтения лекций целесообразно организовать семинары: как

очная форма обсуждения вопросов, возникающих у студентов при самостоятельном чтении лекций. При этом весь объем часов, отводимый ранее для лекций данного предмета, будет затрачен на обсуждение вопросов студентов (на семинарах, на форуме), что значительно повысит эффективность работы преподавателя. Для преподавателя появляется возможность корректировать материалы лекций, исходя из задаваемых вопросов на форуме, и из вопросов, задаваемых на очных семинарах.

В конце каждого модуля учащимся предлагаются тесты, в которых содержатся вопросы по теме модуля, что позволяет постоянно контролировать студента, а не предоставлять его самому себе на целый семестр вплоть до экзамена.

Таким образом, при замене чтения лекций семинаром, система становится замкнутой: позволит контролировать не только студентов, их процесс обучения (тестами в конце каждого модуля), но и контролировать качество изложения материала в электронных лекциях, а именно полноту и

доступность изложения материала (по содержанию вопросов студентов на семинарах, на форуме).

Первичным элементом в связке (лекции – тест) являются вопросы теста, которые полностью определяют тематику лекций (практических занятий, лабораторных работ, и т.д.). Фактически тесты определяют всю программу дисциплины. Поэтому целесообразно на каждом занятии (лекции, практики, лабораторных работах) обязательно указывать, каким вопросам теста посвящено данное занятие. Это создает цельность всему процессу обучения: усвоение всех вопросов, которые были затронуты на занятиях, будет контролироваться тестом. Не будут рассматриваться необязательные вопросы, которых нет в тестовых заданиях. Кроме того, непонятые (некорректно, неоднозначно сформулированные) вопросы теста студенты смогут обсудить с преподавателем на семинаре, на форуме, что позволит таким образом контролировать качество тестовых заданий.

Более наглядно организация учебного процесса представлена на рисунке.

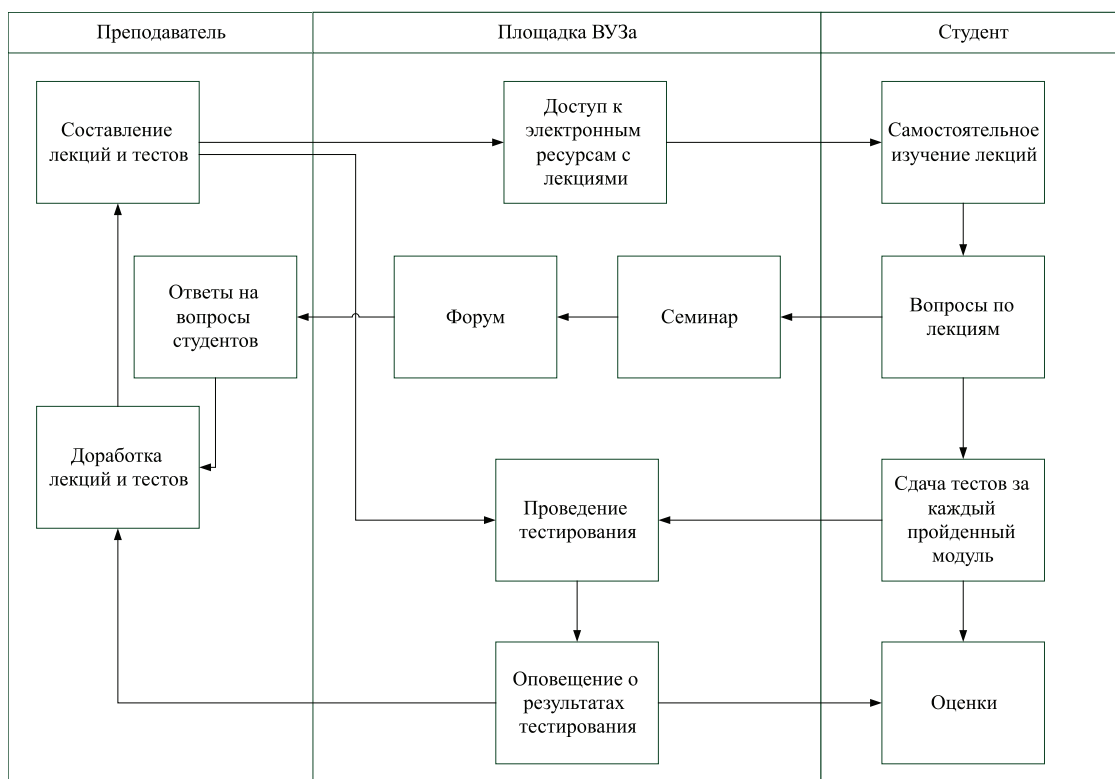


Схема образовательного процесса, с заменой очного чтения лекций на семинар (сетевой форум)

Преподаватель:

- Составляет электронные лекции.
- Составляет тесты по каждому модулю.
- Отвечает на семинарах (сетевых форумах) на вопросы, возникшие у студентов при изучении материала лекций.

- Дорабатывает лекции и тесты – на основе вопросов студентов, на основе результатов тестирования в конце модуля.

Студент:

- Самостоятельно изучает материалы электронных лекций.

• Непонятые моменты лекций – обсуждает с преподавателем на очных семинарах, на сетевом форуме.

• В конце модуля сдает тест, получает оценку по модулю.

В итоге, при создании электронных лекций мы получим ряд преимуществ. Уделим немного внимания их рассмотрению.

Замена очных лекций на электронные позволит не только студентам, но и их родителям, а также преподавателям различных вузов знакомиться с содержанием преподаваемых дисциплин и их качеством. Преподавателям позволит обмениваться новейшими идеями и методами преподавания дисциплин. Родителям и студентам наличие электронных лекций поможет при выборе вуза, посредством ознакомления с лекциями, по которым можно изучать предмет в вузе.

В сфере образования неизбежно происходит смена поколений. Это означает, что необходимо готовить новых преподавателей. Нужно не только обучить их преподаваемой дисциплине, но и научить преподносить материал. В этом сильно могут помочь электронные лекции, находящиеся в информационном хранилище вуза. Преподаватели других вузов могут получить доступ к хранилищу за определенную плату. Это позволит выбрать лучшие лекции и взять за основу.

Рособразование сообщает, что в настоящее время в России 972 аккредитованных вуза, в т.ч. 620 государственных и 352 негосударственных [8]. Во многих из этих вузов есть одинаковые предметы (такие как физика, математический анализ и т.д.), по которым совершенно независимо и на разном уровне читаются лекции. Для многих из этих вузов может быть целесообразным составлять единые лекции в электронном формате, что заметно упростит стандартизацию и контроль за качеством образования в этих учебных заведениях.

Предложение №2: добавить к ГОС тест по предмету.

Обратимся к критериям, требованиям, которые предъявляют Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования (ГОС). ГОС содержит крайне скудную информацию о том, что должны знать студенты после сдачи экзамена. Ниже приведен ГОС по специальности «Релейная защита электроэнергетических систем» [9]:

«Требования к релейной защите; принципы построения защит с относительной селективностью в сети с одним и несколькими источниками питания; защиты с абсолютной селективностью; резервирование отказов защит и выключателей; принципы выполнения основных и резервных защит на энергообъектах; современные и перспективные системы релейной защиты трансформаторов, генераторов, шин, линий электропередачи».

В то же время, согласно главы 2 статьи 16 части 10 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [10].

«Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, а также образовательные стандарты и требования, устанавливаемые университетами, являются основой объективной оценки качества образования лиц, освоивших образовательные программы соответствующего уровня и направленности, независимо от формы получения образования и обучения».

Крайне малый объем информации в ГОСе не позволяет объективно оценивать «качества образования лиц, освоивших образовательные программы соответствующего уровня и направленности». Иными словами, невозможно объективно реализовать требования главы 2 статьи 16 части 10 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Целесообразно сопровождать ГОС тестовыми вопросами, которые будут являться основой объективной оценки качества образования лиц, освоивших образовательные программы. Тесты позволяют сколь угодно точно определить круг вопросов, которые необходимо рассмотреть в лекционном курсе, сами по себе являясь ГОСом, и внесут необходимую объективность в процесс контроля качества преподавания дисциплин ГОС в каждом вузе.

Список литературы

1. Официальный информационный портал единого государственного экзамена [электронный ресурс]. – URL: <http://www.ege.edu.ru/> (дата обращения 15.02.2011).
2. Агранович М. Запретный мобильник // Российская газета – Центральный выпуск №5368 (289) от 22 декабря 2010 г. [электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2010/12/22/obrazovanie.html> (дата обращения 15.02.2011).
3. Петрова А. В столице впервые расформировали школу из-за того, что там плохо учат // сайт газеты Комсомольская правда [электронный ресурс]. – URL: <http://msk.kp.ru/daily/25624/791314/> (дата обращения 15.02.2011).
4. Официальный сайт Министерства образования и науки [электронный ресурс]. – URL: <http://obrnadzor.gov.ru/> (дата обращения 15.02.2011).
5. Официальный сайт национального аккредитационного агентства в сфере образования [электронный ресурс]. – URL: http://www.fepo.ru/index.php?menu=about_idea (дата обращения 15.02.2011).
6. Официальный сайт Национального аккредитационного агентства в сфере образования [электронный ресурс]. – URL: <http://att.nica.ru/> (дата обращения 15.02.2011).
7. Официальный сайт дистанционного обучения КГЭУ [электронный ресурс]. – URL: <http://do.kgeu.ru/index.php/polozhenie.html> (дата обращения 15.02.2011).
8. Документы и материалы деятельности федерального агентства по образованию [электронный ресурс]. – URL: <http://www.ed.gov.ru/> (дата обращения 15.02.2011).
9. Релейная защита и автоматизация электроэнергетических систем. Государственный образовательный стандарт [электронный ресурс]. – URL: <http://eduscan.ru/standart/140203> (дата обращения 15.02.2011).
10. Общественное обсуждение законопроектов // Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. – URL: http://zakonoproekt2011.ru/edu/01-12-2010#clause_comments/2-16/2-16-10 (дата обращения 15.02.2011).

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА АГРАРНОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Невидомская И.А.

Ставропольский государственный аграрный университет, Ставрополь, e-mail: i-nevid@rambler.ru

Одной из приоритетных задач в сельском хозяйстве, требующей серьезного и глубокого изучения является проблема кадрового обеспечения. Проведенный анализ ситуации, сложившейся в агропромышленном комплексе, показывает, что одним из основных факторов стабилизации и развития сельскохозяйственного производства, обеспечения продовольственной безопасности страны является более полное использование внутренних ресурсов. Это в полной мере относится и к человеческим ресурсам.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, профессиональная подготовка, студент

THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AGRARIAN HIGH SCHOOL AS MEANS OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS

Nevidomskaja I.A.

The Stavropol state agrarian university, Stavropol, e-mail: i-nevid@rambler.ru

One of priority problems in the agriculture, demanding serious and deep studying is the problem of personnel maintenance. The carried out analysis of the situation which have developed in agriculture, shows, that one of major factors of stabilisation and development of an agricultural production, maintenance of food safety of the country is fuller use of internal resources. It to the full concerns and human resources.

Keywords: the information-educational environment, vocational training, the student

Современный рынок труда диктует жесткие требования к качеству подготовки специалистов аграрного сектора экономики. В условиях развития рыночных отношений, формирования многоукладной экономики, становления новых форм хозяйствования изменяются и возрастают требования к качественным характеристикам и профессиональному составу сельскохозяйственных кадров.

Необходимо отметить, что наряду с традиционными для сельского хозяйства профессиями и специальностями возникает спрос на менеджеров, маркетологов, предпринимателей, аудиторов, антикризисных управляющих. По мере повышения требований к рабочим кадрам, специалистам и руководителям возрастает необходимость в совершенствовании форм и методов их подготовки, создании эффективной системы непрерывного профессионального образования всех категорий работников.

Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования показывает, что современный выпускник аграрного вуза должен обладать целым рядом общекультурных и профессиональных компетенций [1].

В соответствии с положениями Болонской конвенции результатом профессионального развития личности являются следующие характеристики:

– социальная компетенция, включающая в себя способность взять на себя ответственность, умение совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этно-

культурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

– коммуникативная компетенция, предполагающая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, включая общение через Интернет;

– социально-информационная компетенция, которая подразумевает владение информационными технологиями, критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

– когнитивная компетенция включает в себя готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

– специальная компетенция характеризуется подготовленностью будущего специалиста к самостоятельному выполнению профессиональных действий и оценке результатов своего труда [3].

Проведенный анализ специфики профессиональной деятельности специалистов в аграрном секторе экономики показывает, что в своей деятельности аграрии постоянно сталкиваются с необходимостью принятия многочисленных управленческих решений, от качества которых зависит финансовое состояние хозяйствующих субъектов.

Большинство принимаемых управленческих решений на уровне предприятия носит системный характер и требует от работника проведения системного анализа условий сельскохозяйственного производ-

ства. Специалисты агропромышленного комплекса, такие как агроном, зооинженер, ветеринарный врач, экономист, инженер-механик, в ходе решения профессиональных задач управляют теми или иными системами. К управленческим системам можно отнести производственные объекты, технологические процессы, коллективы работников и т.д. Поэтому им присущи свойства таких профессиональных групп, как человек – природа, человек – знаковая система, человек – техника, человек – человек [4].

С позиции системного анализа эффективное управление социально-экономическими процессами в агропромышленном комплексе предполагает рассмотрение исследуемого объекта как целостной системы. Эта система, в свою очередь, обеспечивает достаточной информацией о свойствах и закономерностях ее поведения при взаимодействии с окружающей средой, обосновывает критерии оценки качества вариантов развития по принципу оптимальности, принимает управленческие решения на модели с учетом всех факторов, анализирует результаты воздействия на управленческую систему.

Системный подход обуславливает необходимость использования математического моделирования при обосновании управленческих решений, который применяется к сложным, динамическим, вероятностным системам. Математические модели актуальны для анализа эффективности функционирования социально-экономических и производственно-технологических систем, прогнозирования и проектирования их развития.

Современная технология принятия оптимальных управленческих решений в сложных, вероятностных условиях реализуется на основе применения экономико-математических методов и моделей, позволяющих оперативно и качественно обработать поступающую информацию. Моделирование является ключевой технологией системного анализа и системного преобразования многокомпонентного, динамико-вероятностного агропромышленного комплекса, который функционирует под воздействием огромного количества как внутренних управляемых, так и неуправляемых природных факторов, воздействующих на естественные и искусственные объекты [6].

Необходимо отметить, что формирование профессиональной компетентности будущих специалистов агропромышленного комплекса на основе моделирования представляет собой универсальное средство системного познания и системного преобразования окружающей действительности,

личностного и профессионального развития и саморазвития. Это помогает реализовать в профессиональной подготовке студентов аграрного вуза принципы целесообразности, развития, вариантности, проблемности. Игровое моделирование, являясь методом и средством обучения, создает предпосылки эффективного межпредметного взаимодействия дисциплин учебного плана вуза и выполняет иллюстративную, эвристическую и исследовательскую функцию.

Педагогическими условиями формирования профессиональной компетентности студентов на основе математического моделирования являются:

- адаптация содержания, форм и методов профессиональной подготовки студентов к условиям профессиональной деятельности;

- выработка на занятиях по математике способов решения развивающих профессиональных задач с применением моделей и компьютерных технологий до степени обобщенных приемов и профессиональных умений и навыков;

- выполнение студентами творческих заданий с применением математических моделей и компьютерных технологий [2].

Применение моделей при изложении учебного материала на занятиях по математике в аграрном вузе педагогически оправдано при условии значимости данной темы для обеспечения профессиональной направленности подготовки, наличие системы понятий по теме, допускающей представление в модельной форме, использование в качестве самостоятельных и творческих заданий.

Формирование профессиональной компетентности на основе моделирования предполагает необходимость научить студентов аграрного вуза следующим навыкам:

- системно обосновывать и ставить математическую задачу;

- математически формализовать условия функционирования реальной системы в актуальной среде с ограничениями;

- записывать условия задачи в виде системы линейных уравнений и неравенств;

- готовить информацию, строить модели, решать задачи с применением пакетов прикладных программ;

- осуществлять многоаспектный анализ решения с адаптацией к конкретным условиям окружающей среды [4].

Таким образом, реализация моделирования в информационно-образовательной среде аграрного вуза обеспечивает решение главной задачи профессионального образования – подготовка профессионально компетентных, мобильных, конкурентоспо-

собных специалистов, умеющих постоянно повышать свой профессиональный уровень, моделировать процессы и результаты своей профессиональной деятельности, способных успешно сотрудничать в различных профессиональных сообществах.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
 2. Грачев В.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / В.В. Грачев, О.А. Жукова, А.А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107-112.

3. Грундер Г.У. Болонский процесс в Швейцарии = Bologna in Switzerland: «New concerts of training» – «New training?»: «новые концепции» обучения – «новый тип» учения? – (Интернационализация образования) // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 163-168.

4. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед.ун-та, 2000. – 280 с.

5. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2007. – 376 с.

6. Якимов М.Я. Оценка кадрового потенциала АПК в условиях формирования рынка труда // Сборник научных статей (Спецвыпуск к 10-летию ФГНУ РосНИИкадры). Академия кадровой и социальной политики АПК. – М., 2002. – С. 236-241.

УДК 371.212

ОЦЕНКА ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

Репринцева Ю.С.

*Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск,
e-mail: reprintseva1986@mail.ru*

Формирование ценностных ориентаций – длительный и сложный процесс, на который оказывают влияние многие факторы. Среди них важная роль принадлежит образованию, в содержании которого заключена система ценностей, передаваемая подрастающему поколению. В психолого-педагогических исследованиях ценностные ориентации рассматриваются в числе главных новообразований старшего подросткового возраста. Наличие сформированных ценностей является выражением возможностей личности небезразлично воспринимать окружающее, оценивать значимость различных сторон, аспектов мира для своего бытия.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, старшие подростки, образовательный процесс

EVALUATION OF THE VALUE POTENTIAL OF OLDER TEENS AT SCHOOLS OF THE AMUR REGION

Reprintseva J.S.

The Blagoveshchensk state pedagogical university, Blagoveshchensk, e-mail: reprintseva1986@mail.ru

The process of forming of value orientations is a long and complicated one that is influenced by many factors. Education plays an important role here, as its content includes values that are passed to the younger generation. In the psycho-pedagogical research value orientations are considered as the major new formation of older adolescence. Availability of the formed values shows the ability of a person to take our reality not indifferently, to assess the significance of different sides, aspects of the world for his/her life.

Keywords: values, value orientations, older adolescents, the educational process

Важным фактором успешного личностного самоопределения и самореализации современных школьников является ценностный аспект. Особая роль принадлежит образованию, в содержании которого заключена система ценностей, передаваемая подрастающему поколению. Именно ценностные ориентации определяют общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам.

Нами было проведено изучение ценностных ориентаций старших подростков разных общеобразовательных школ Амурской области с сентября по ноябрь 2009 г.: сельских (МОУ «Верхнеполтавская» СОШ Константиновского района и МОУ «Первомайская» эвенкийская СОШ Тындинского района) и городских (МОУ СОШ №9 и МОУ СОШ №11 г. Благовещенска) по методике М.П. Нецаева «Сферы интересов» [1] (рис. 1).

Выбор школ был определен следующими мотивами.

Во-первых, на наш взгляд набор ценностных ориентаций в значительной степени будет различаться у городских и сельских школьников. Прежде всего, на формирование ценностного потенциала будет оказывать влияние среда жизни – город и село, определяющие занятость и интересы школьников в учебное и внеурочное время.

Во-вторых, для анализа ценностных ориентаций взята эвенкийская школа МОУ

«Первомайская» СОШ. Эта школа находится в селе Первомайском Тындинского района Амурской области, где компактно проживают эвенки – коренные жители Севера Амурской области. С 1995-1996 учебного года в рамках опытно-экспериментальной работы в учебный план и программы МОУ «Первомайская» СОШ в качестве национально-регионального компонента был введен профиль «декоративное прикладное искусство», начиная с 5 по 11 класс включительно. Мы решили выявить и сопоставить ценностный потенциал подростков-эвенков, которые углубленно занимаются национальным декоративно-прикладным искусством и современных подростков других общеобразовательных школ Амурской области.

В-третьих, нами рассматривались две городские школы, которые размещены в разных частях города – в центре города (МОУ «СОШ №11» г. Благовещенска) и на периферии города (МОУ «СОШ №9» г. Благовещенска). Мы предположили, что у старших подростков в зависимости от района города будут разные интересы и в целом заинтересованность в учебе.

Всего в констатирующем эксперименте по выявлению ценностных ориентаций приняло участие 226 старших подростков 8-9 классов разных общеобразовательных школ Амурской области.



Рис. 1. Экспериментальные исследования в общеобразовательных школах Амурской области по выявлению ценностных ориентаций старших подростков

Методика М.П. Нечаева «Сферы интересов» изучает широту сфер интересов обучающихся, выраженности интересов к активным видам деятельности, общению, развлечению, творчеству. Эта методика направлена на выявление таких ценностных ориентаций как активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность); наличие хороших и верных друзей; познание (возможность расширения своего кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие); продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей); развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование); творчество (возможность творческой деятельности); красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве).

Сравнение сфер интересов старших подростков для удобства мы проводили отдельно у сельских школ и городских.

В результате анализа значимости сфер интересов старших подростков МОУ «Верхнеполтавская» СОШ и МОУ «Первомайская» СОШ мы получили следующие показатели (рис. 2).

Оценивая сферы интересов по пятибалльной шкале очень значимыми сферами интересов для старших подростков МОУ «Верхнеполтавская» СОШ стали – общение в семье (2) и общение с друзьями (14).

Для старших подростков МОУ «Первомайская» СОШ очень значимыми сферами являются общение в семье (2), общение с педагогом и руководителем (7), коллектив класса (11), самовоспитание личности (13) и техническое творчество (18).

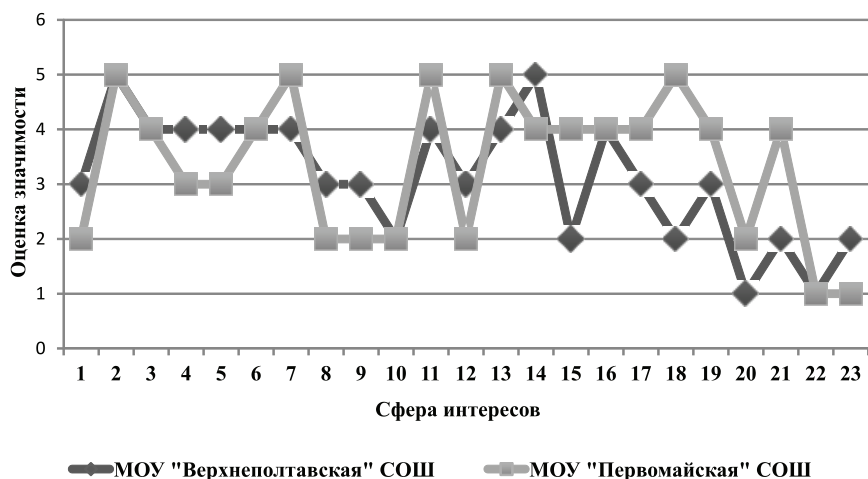


Рис. 2. Значимость различных сфер интересов старших подростков МОУ «Верхнеполтавская» СОШ и МОУ «Первомайская» СОШ

Для школьников МОУ «Верхнеполтавская» СОШ значимыми сферами являются учеба (3), спорт (4), общение с противоположным полом (5), домашний труд (6), общение с педагогом (7), коллектив класса (11), самовоспитание личности (13) и походы (16).

Для старших подростков МОУ «Первомайская» СОШ значимыми сферами являются учеба (3), домашний труд (6), общение с друзьями (14), живопись, рисование (15), походы (16), экскурсии, краеведение (17), общение с природой (19) и изготовление своими руками каких-либо изделий (21).

Таким образом, выявляя очень значимые и значимые сферы интересов старших подростков, оцениваемые школьниками 4 и 5 баллов, мы можем предположить о сформированности следующих ценностных ориентаций: у старших подростков МОУ «Верхнеполтавская» СОШ – активная деятельная жизнь, наличие хороших и верных друзей, продуктивная жизнь, самовоспитание. У старших подростков МОУ «Первомайская» СОШ сформированы такие ценностные ориентации как наличие хороших и верных друзей, продуктивная жизнь, творческая деятельность, познание красоты природы и искусства, самовоспитание.

Малозначимыми и незначимыми сферами интересов для старших подростков МОУ «Верхнеполтавская» СОШ являются кино (10), живопись, рисование (15), техническое творчество (18), чтение художественной литературы (20), изготовление своими руками каких-либо изделий (21), поэзия, проза (22), занятие без особой цели – ничегонеделание (23).

Для повышения интереса к живописи, рисованию, техническому творчеству, изготовлению своими руками каких-либо из-

делий, то есть творческим видам деятельности, рекомендуется проведение творческих конкурсов, выставок, расширению кружковой работы, что способствует развитию оригинальности мышления, способностей школьников к творчеству.

Для повышения интереса к чтению художественной литературы, поэзии, прозы рекомендуется развивать любознательность школьников к анализу новых поступлений в школьную библиотеку, а также библиотеку села книг по художественной литературе, поэзии, прозе, а также организовывать классные часы и досуговые мероприятия, на которых проводить обсуждения и дискуссии по прочитанным книгам.

Малозначимыми и незначимыми сферами интересов для старших подростков МОУ «Первомайская» СОШ являются телевидение, радио (1), музыка (8), бизнес (9), кино (10), одежда (12), чтение художественной литературы (20), поэзия, проза (22), ничегонеделание (23).

Такие сферы интересов как телевидение, радио, музыка, бизнес не являются основными, но отражают отношение к новому направлению деятельности, например, музыка, бизнес, которая требует активной личности, способной к преобразовательной деятельности. Поэтому, развивать такие способности обучающихся необходимо в зависимости от их наклонностей.

При сравнении сфер интересов старших подростков МОУ «СОШ №9» и МОУ «СОШ №11» г. Благовещенска мы получили следующие показатели (рис. 3).

Для старших подростков МОУ «СОШ №9» г. Благовещенска очень значимыми сферами интересов являются общение в семье (2), общение с противоположным полом (5), самовоспитание личности (13).

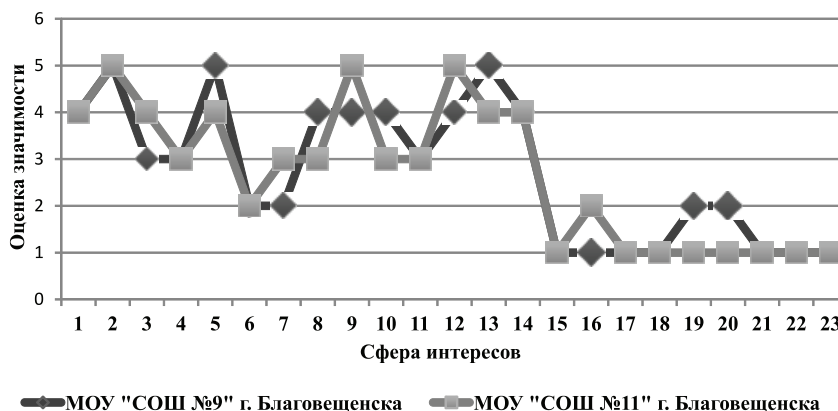


Рис. 3. Значимость различных сфер интересов старших подростков МОУ «СОШ №9» и МОУ «СОШ №11» г. Благовещенска

Для школьников МОУ «СОШ №11» г. Благовещенска очень значимыми сферами интересов являются общение в семье (2), бизнес (9), одежда (12).

Для старших подростков МОУ «СОШ №9» значимыми сферами интересов являются телевидение, радио (1), музыка (8), бизнес (9), кино (10), одежда (12).

Для старших подростков МОУ «СОШ №11» значимыми сферами интересов являются телевидение, радио (1), учеба (3), общение с противоположным полом (5), самовоспитание личности (13), общение с друзьями (14).

Таким образом, выявляя очень значимые и значимые сферы интересов старших подростков, оцениваемые школьниками 4 и 5 баллов, мы можем предположить о сформированности следующих ценностных ориентаций: у старших подростков МОУ «СОШ №9» и МОУ «СОШ №11» г. Благовещенска сформированы одинаковые ценностные ориентации – активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, развлечения. Сформированные ценностные ориентации являются результатом их активной жизнедеятельности в городской среде, благодаря которой и выявляются наиболее значимые перечисленные сферы интересов.

При выявлении малозначимых и незначимых сфер интересов старших подростков МОУ «СОШ №9» и МОУ «СОШ №11» мы приходим к выводу о практически полном совпадении данных показателей. Таковыми сферами являются домашний труд (6), общение с педагогом (7), живопись, рисование (15), походы (16), экскурсии, краеведение (17), техническое творчество (18), общение с природой (19), чтение художественной литературы (20), изготовление своими руками каких-либо изделий (21), поэзия, проза (22), ничегонеделание (23).

При анализе малозначимых и незначимых сфер интересов школьников городских

школ хотелось бы остановиться на таких сферах как походы, экскурсии, краеведение, общение с природой, которые попали в категорию незначимых. Эти сферы являются одними из важнейших в формировании патриотических качеств и гражданской зрелости старших подростков. Мы можем предположить, что такое категоричное отвержение перечисленных сфер может быть вызвано недостаточной ориентацией школьников к изучению своей малой родины.

В настоящее время в силу сложившейся обстановке в школьном образовании, в школах Амурской области произошел отказ от изучения регионального курса географии, как самостоятельного курса. «География Амурской области» как отдельный региональный курс преподавался во всех школ области с 2006 по 2009 г. Незнание своей малой родины приводит к нежеланию ее изучать и выделять в числе значимых ценностных ориентаций.

Общение с педагогом также попало в незначимую сферу старших подростков. В данном случае, это можно объяснить психическими особенностями подросткового возраста школьников. Обучающиеся хотят доказать свою точку зрения, зачастую противоречивую, но выделить себя как лидера. Поэтому рекомендательные советы учителей порой являются для школьников лишь раздражителями в их не устоявшемся мировосприятии.

Таким образом, проведенная методика «Сферы интересов» М.П. Нечаева позволила нам выявить значимые и незначимые сферы интересов, определяющие ценностные ориентации старших подростков и обозначить основные направления работы учителей изучаемых школ по развитию незначимых и малозначимых сфер интересов.

Список литературы

1. Нечаев М.П. Диагностика воспитанности школьников: учебно-методическое пособие. – М.: ЦГЛ, 2006. – 64 с.

УДК 338.244.42+338.12.017: 519.876

ПОТРЕБЛЕНИЕ ЭЛЕКТРОЭНЕРГИИ В БЫВШЕМ СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ БЕЗ ДИВЕРСИФИКАЦИИ И НОРМАЛИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВА

Мазуркин П.М.

Марийский государственный технический университет, Йошкар-Ола, Россия,
e-mail: kaf_po@mail.ru

Рассмотрена структура потребления электроэнергии в динамике от 1913 до 1987 гг. по отраслям хозяйства царской России и бывшего СССР, приведены устойчивые закономерности динамики производства и потребления по отраслям экономики и экспорта, а также дан анализ закономерностей потери электрической энергии в сетях распределения.

Ключевые слова: электроэнергия, выработка, потребление, структура, динамика, закономерности

ELECTRICITY CONSUMPTION IN FORMER SOVIET UNION WITHOUT DIVERSIFICATION OF PRODUCTION AND NORMALIZATION

Mazurkin P.M.

Mari State Technical University, Yoshkar-Ola, e-mail: kaf_po@mail.ru

The structure of electricity consumption in the dynamics from 1913 to 1987 by branches of economy of Tsarist Russia and the former USSR, are stable patterns of changes in production and consumption by sector and exports, as well as an analysis of patterns of electric energy losses in distribution networks.

Keywords: electricity, production, consumption structure, dynamics, patterns

Рассмотрим структуру потребления электроэнергии (табл. 1) в динамике от 1913 до 1987 гг. по отраслям хозяйства бывшего СССР по данным из справочника [1].

Нами был введен параметр электроэнергетики η – коэффициент полезного действия (КПД) генерированного количества электрической энергии.

Таблица 1

Потребление электроэнергии в бывшем СССР [1, с.161, табл. 214]

| Годы учета | Время, лет | Выработка электроэнергии, ТВт·ч | Потреблено электрической энергии, ТВт·ч | | | | Экспорт электроэнергии, ТВт·ч | Потери в сетях | |
|------------|------------|---------------------------------|---|---------------------|-------------|-------------------|-------------------------------|----------------|------------|
| | | | промышленностью | сельским хозяйством | транспортом | другими отраслями | | ТВт·ч | 1 – η |
| 1913 | 0 | 2,0 | 1,6 | 0,010 | 0,02 | 0,4 | 0 | 0,07 | 0,0350 |
| 1928 | 15 | 5,0 | 3,4 | 0,035 | 0,3 | 0,9 | 0 | 0,4 | 0,0800 |
| 1940 | 27 | 48,6 | 34,8 | 0,5 | 2,6 | 7,2 | 0 | 3,5 | 0,0720 |
| 1945 | 32 | 43,3 | 31,0 | 0,4 | 1,8 | 6,5 | 0 | 3,6 | 0,0831 |
| 1950 | 37 | 91,2 | 65,2 | 1,5 | 3,7 | 14,5 | 0 | 6,3 | 0,0691 |
| 1960 | 47 | 292,3 | 207,5 | 10,0 | 17,6 | 39,4 | 0,03 | 17,8 | 0,0609 |
| 1970 | 57 | 740,9 | 488,4 | 38,6 | 54,4 | 96,0 | 5,2 | 58,3 | 0,0787 |
| 1980 | 67 | 1294,0 | 772,9 | 110,9 | 102,8 | 181,3 | 19,1 | 106,9 | 0,0826 |
| 1987 | 74 | 1664,9 | 957,1 | 160,4 | 131,3 | 239,5 | 34,6 | 142,0 | 0,0853 |

Тогда разность $1 - \eta$ показывает *долю потерь* в электрических сетях

Выработка электроэнергии. Любое изменение динамического ряда сильно сказыва-

ется на математической модели, получаемой идентификацией устойчивых законов [2-4].

По данным табл. 1 была получен двухчленный тренд (рис. 1) в виде формулы

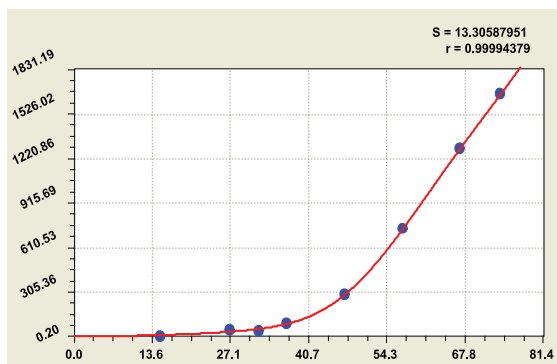
$$E = 1,33311 \exp(0,33774t^{0,68699}) + 820497,55t^{77,32969} \exp(-127,54286t^{0,22766}). \quad (1)$$

Как видно из остатков формулы (1) на рис. 1, в советский период управляли статистической выборкой, чтобы пред-

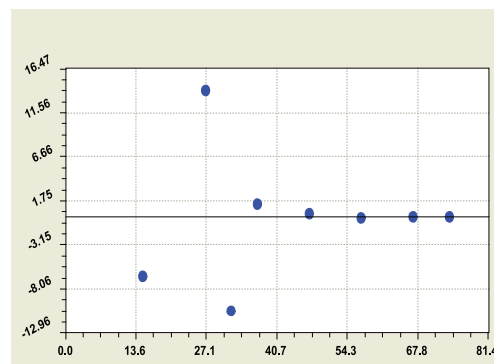
ставить позитивно закон неуклонного линейного роста. Однако, первая составляющая (1) показывает закон экспоненци-

ального роста в полной конструкции. Без степени 0,68699 получаем закон Мандельброта (в физике), Парето (в экономике) и

Ципфа (в биологии). Вторая часть формулы (1) показывает антропогенное возбуждение.



По двухчленному тренду (1)



По остаткам от тренда (1)

Рис. 1. Графики динамики производства электроэнергии в царской России и бывшем СССР (абсцисса – время t , ордината – количество электроэнергии E , в правом верхнем углу графика даны:

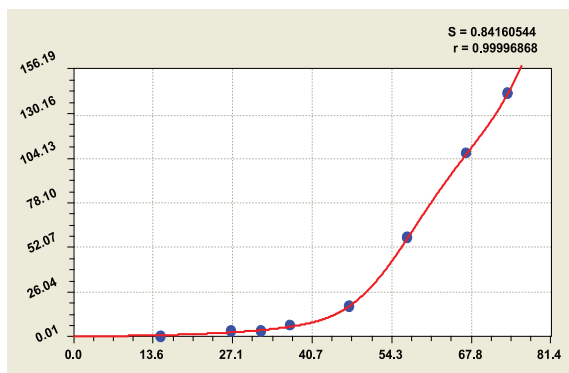
S – сумма квадратов отклонений, r – коэффициент корреляции формулы (1) тренда)

Волна возмущения наблюдается только до 1950 года. Но в табл. 1 принята периодичность в пять лет, что нарушает **физический принцип экономики**, поэтому нужны динамические ряда с ежегодными стати-

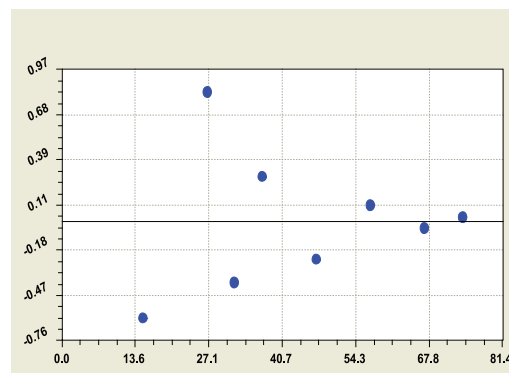
стическими данными. Тогда будут заметны и волны.

Потери электроэнергии в сетях. Этот показатель характеризует качество логистической системы электроэнергетики. Была получена формула тренда (рис. 2) вида

$$E_n = 0,28948 \exp(0,090340t^{0,97178}) + 5,93584 \cdot 10^{-48} t^{132,36405} \exp(-125,99188t^{0,29958}). \quad (2)$$



По двухчленному тренду (2)



По остаткам от тренда (2)

Рис. 2. Графики динамики потерь электроэнергии в сетях линий электропередачи

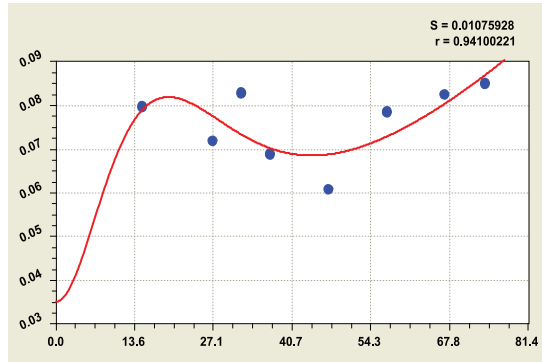
Конечно же, абсолютные потери электроэнергии не смогут дать картину качества. **Доля потерь в распределительных сетях.** Достижения в области энер-

госбережения определяются (рис. 3) трендом в виде биотехнической закономерности

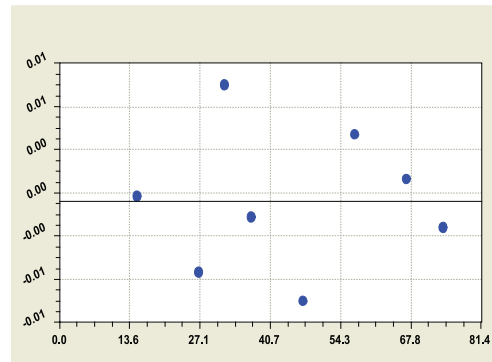
$$1 - \eta = 0,035068 \exp(0,012591t^{0,99421}) + 0,00038613t^{2,47501} \exp(-0,14074t^{1,00359}). \quad (3)$$

По-видимому, первая составляющая модели (3) показывает рост доли потерь электроэнергии из-за увеличения протяженности ЛЭП

и других видов распределительных сетей. Но для окончательного вывода нужно будет сопоставлять с динамикой всей инфраструктуры.



По двухчленному тренду (3)



По остаткам от тренда (3)

Рис. 3. Графики динамики относительных потерь электроэнергии в сетях линий электропередачи

Человеческий фактор персонала (второй член формулы) сильно заметен: вплоть до 1960 г. наблюдались высокие потери в электротростях. Возмущение показано на рис. 4.

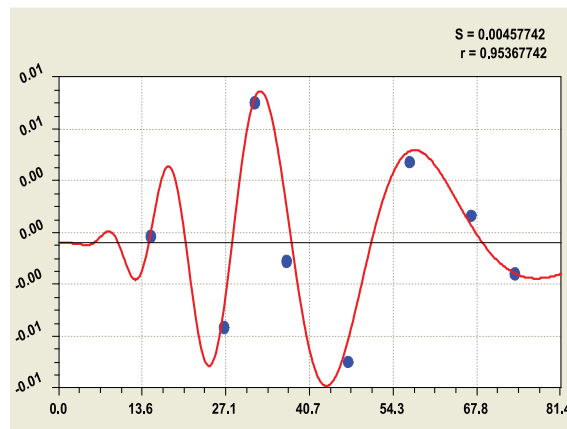


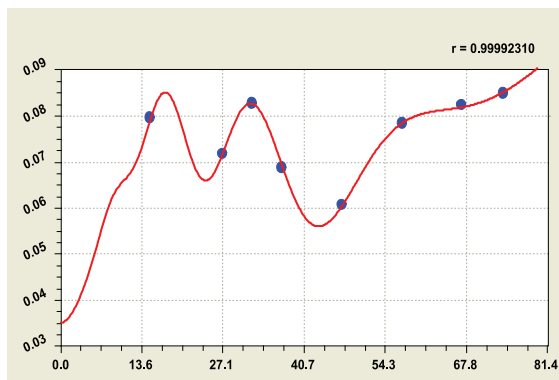
Рис. 4. Колебательное возмущение относительных потерь

Максимальная относительная погрешность остатков от (3) достигает 10%, поэтому значима волновая составляющая колебательного возмущения электроэнергетики страны по относительным потерям электроэнергии.

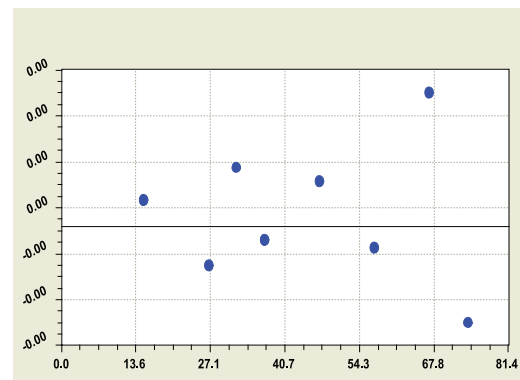
Из рис. 4 видно, что процесс возмущения успокаивается. При этом нарастает период изменения качества передачи электроэнергии потребителям.

Объединяя уравнения, была получена (рис. 5) математическая (статистическая) модель

$$1 - \eta = 0,035099 \exp(0,013377t^{0,97849}) + 0,00042350t^{2,43363} \exp(-0,14467t^{1,00251}) - 2,54330 \cdot 10^{-6} t^{3,40652} \exp(-0,10665t^{0,99124}) \cos\left(\frac{\pi t}{2,80142 + 0,072098t^{1,01188}} - 3,62363\right). \quad (4)$$



По математической модели (4)



По остаткам от модели (4)

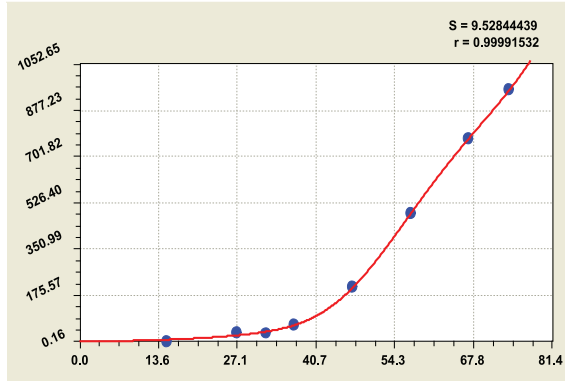
Рис. 5. Графики волновой динамики относительных потерь электроэнергии в сетях линий электропередачи

Именно анализ потерь показывает возможности энергосбережения, и здесь никогда не будет линейных закономерностей поведения изучаемой эргатической системы.

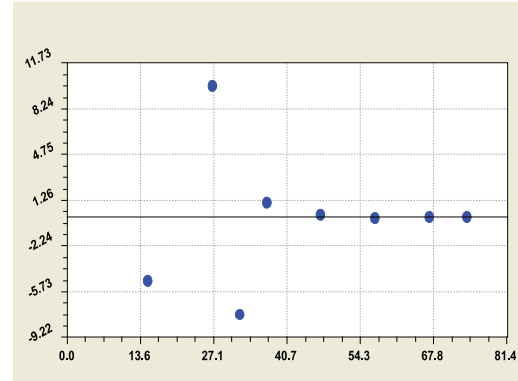
Потребление электроэнергии в промышленности. В Советском Со-

юзе изначально промышленность ставилась на первое место (ныне в России другое – финансовая система и её борьба с инфляцией). После идентификации был получен (рис. 6) двухчленный тренд вида

$$E_{\text{пр}} = 0,86820 \exp(0,36888t^{0,66927}) + 0,22487t^{86,31781} \exp(-128,36031t^{0,24230}). \quad (5)$$



По двухчленному тренду (5)



По остаткам от тренда (5)

Рис. 6. Тренд динамики потребления электроэнергии промышленностью в царской России и бывшем СССР

Остатки значимы до 1950 года, когда промышленность подверглась сильной

встряске военным лихолетьем. Это возмущение заметно из графика на рис. 7.

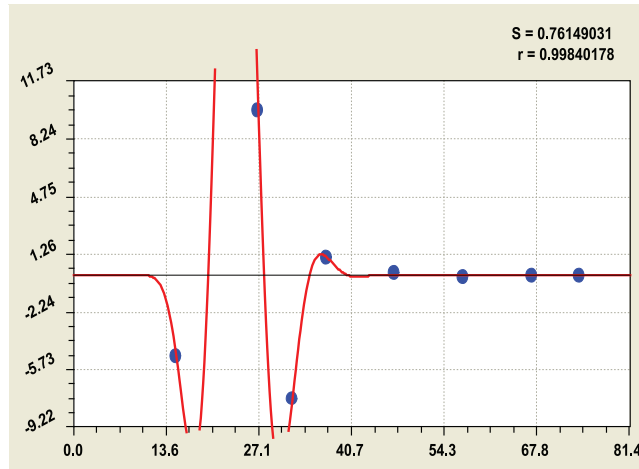


Рис. 7. Колебание потребления электроэнергии промышленностью бывшего СССР

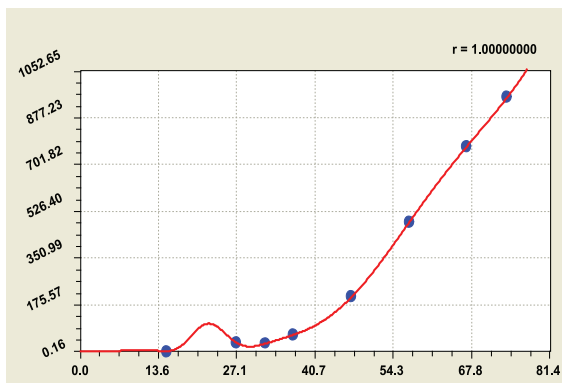
С 1955 года начался застой в развитии промышленности, потому что колебательные возмущения прекратились. А без них, прежде всего импульсных функций от нововведений (инноваций), ничего в экономике не развивается.

Совместно тренд и одна волна возмущения, после параметрической идентификации в программной среде CurveExpert-1.38 дали (рис. 8) формулу

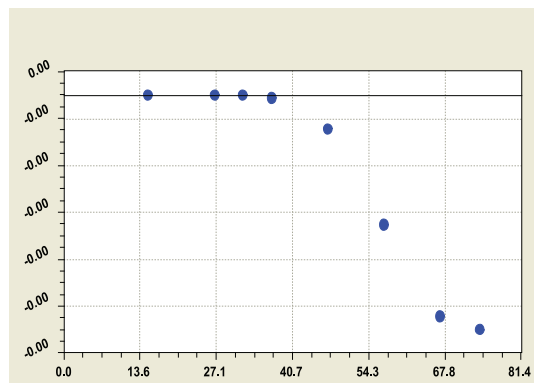
$$E_{\text{пр}} = 1,60000 \exp(0,23933t^{0,74676}) + 0,18919t^{86,36942} \exp(-128,35940t^{0,24233}) + 7,13179 \cdot 10^{-24} t^{28,10578} \exp(-1,44526t^{0,97132}) \cos\left(\frac{\pi t}{14,11211 - 0,19307t^{0,72915}} + 0,59181\right). \quad (6)$$

Положительный знак перед третьей составляющей показывает позитивное колебание потребления электроэнергии промышленностью. В 1913 году период коле-

бания был равным 214,11211 28,2 года, а к 1985 году уменьшился до 19,5 лет. При этом амплитуда колебания потребления электроэнергии была максимальной в 1937 году.



По модели (6) с волновой составляющей



По остаткам от модели (6)

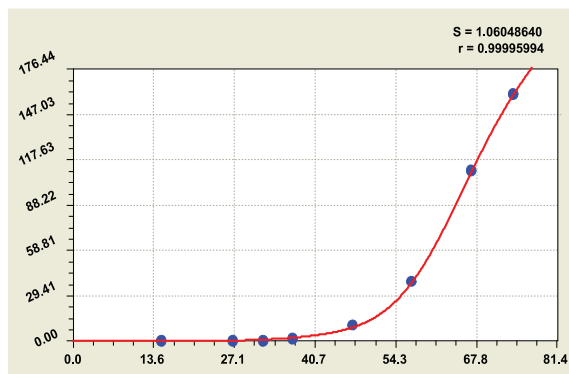
Рис. 8. Графики динамики потребления электроэнергии сельским хозяйством царской России и бывшего СССР

Из-за недостатка данных за период 1928-1940 гг. (нужны ежегодные данные) общий график модели (6) показывает выпуклость. По остаткам видно, что с 1950 г. появилась новая волна возмущения, ко-

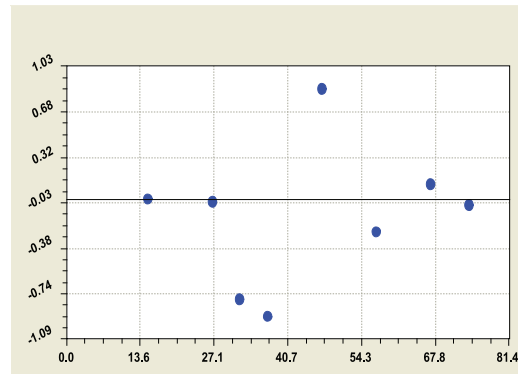
торая будет заметной надолго и после 1987 года.

Потребление электроэнергии в сельском хозяйстве. После обработки данных табл. 1 был получен (рис. 9) тренд в виде формулы

$$E_{cx} = 2,93741 \cdot 10^{-18} \exp(26,72827t^{0,12014}) + 8,78520 \cdot 10^{-59} t^{39,35997} \exp(-0,13798t^{1,26118}). (7)$$



По двухчленному тренду (7)



По остаткам от тренда (7)

Рис. 9. Графики динамики потребления электроэнергии сельским хозяйством в царской России и бывшем СССР

Остатки после тренда (7) значимы и дали (рис. 10) волну колебательного возмущения (асимметричный вейвлет-сигнал,

который нужно научиться расшифровать для принятия эффективных мер технологического развития и роста).

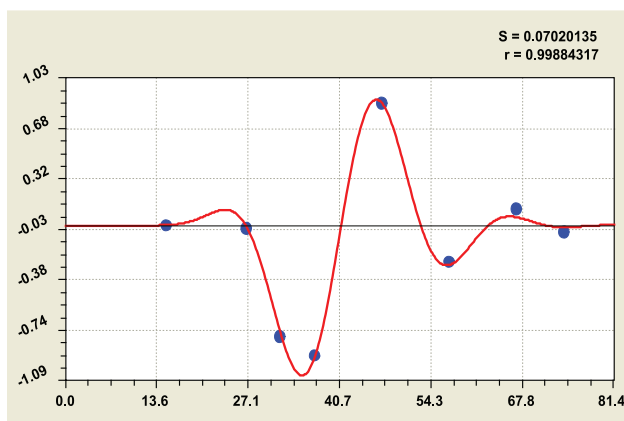
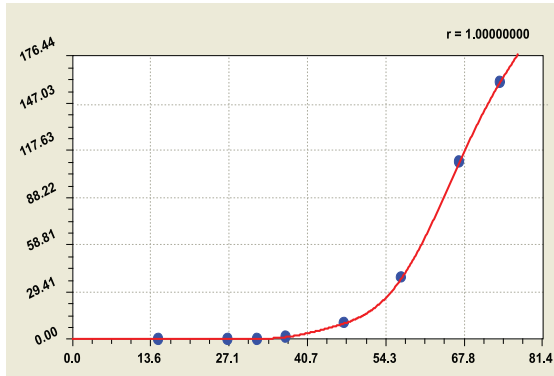


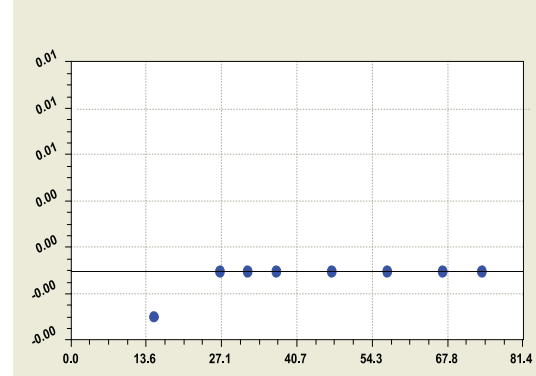
Рис. 10. Колебание потребления электроэнергии сельским хозяйством бывшего СССР

После совместной параметрической идентификации была получена (рис. 11) общая закономерность вида

$$E_{cx} = 2,93987 \cdot 10^{-18} \exp(26,72825t^{0,12013}) + 8,82704 \cdot 10^{-59} t^{39,36075} \exp(-0,13799t^{1,26121}) - 2,44813 \cdot 10^{-20} t^{17,03752} \exp(-0,44206t^{0,99766}) \cos\left(\frac{\pi t}{20,50068 - 0,10279t^{1,00504}} - 0,041786\right). \quad (8)$$



По модели (8) с волновой составляющей



По остаткам от модели (8)

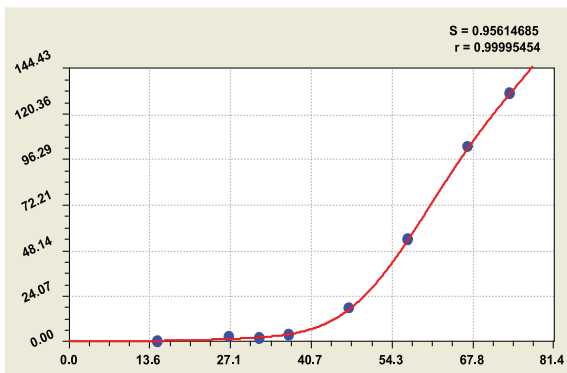
Рис. 11. Графики динамики потребления электроэнергии сельским хозяйством царской России и бывшего СССР

Сельское хозяйство, даже при удивительно богатых природных и земельных ресурсах, хотя царская Россия и считалась аграрной страной, не является приоритетной отраслью. У нас приоритеты вообще не связаны с первичными потребностями человека (у нас – нанотехнологии, а ранее – электронизация, а в США ныне – стволовые клетки для здоровья людей). Крепостниче-

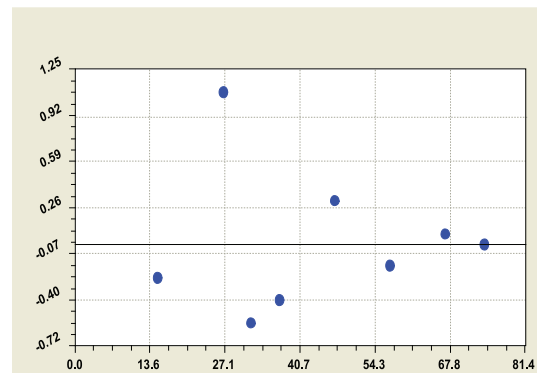
ство крестьян формально было отменено в 1861 году, а реально только в 1961 г. известным указом Н.С. Хрущева о выдаче паспортов сельчанам. Ныне снова приходит крепостничество, но уже технологическое, снабженческое, информационное и пр.

Потребление электроэнергии в транспорте определилась (рис. 12) формулой тренда

$$E_{тр} = 0,10651 \exp(0,16484t^{0,84292}) + 0,0018484t^{35,99283} \exp(-128,45397t^{0,23908}). \quad (9)$$



По двухчленному тренду (9)

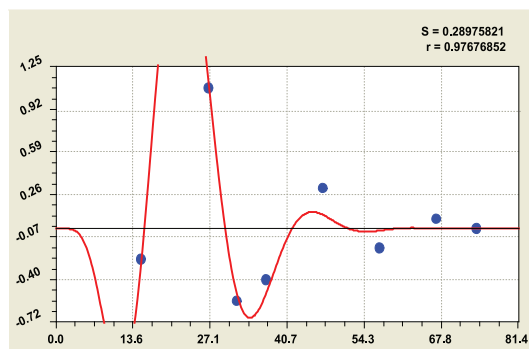


По остаткам от тренда (9)

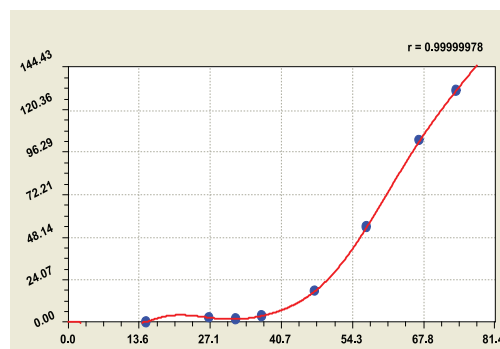
Рис. 12. Графики динамики потребления электроэнергии транспортом в царской России и бывшем СССР

По остаткам на рис. 12 от формулы (9) была получена волновая составляющая, а после совместной параметрической идентификации – общая модель (рис. 13) вида

$$E_{тр} = 0,11414 \exp(0,17320t^{0,82865}) + 0,0016086t^{35,99296} \exp(-128,45447t^{0,23899}) - 0,44862t^{2,61690} \exp(-0,61896t^{0,74397}) \cos\left(\frac{\pi t}{20,12664 - 0,48561t^{0,67261}} - 1,23591\right). \quad (10)$$



По волновой асимметричной вейвлет-функции



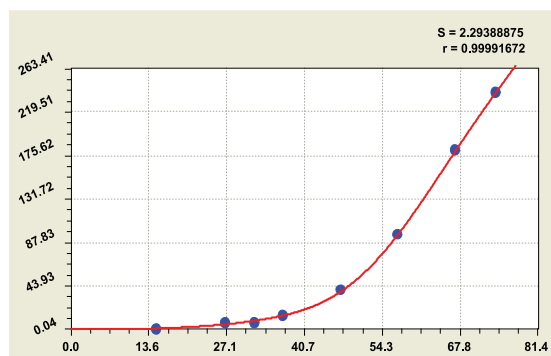
По общей биотехнической модели (10)

Рис. 13. Графики динамики потребления электроэнергии транспортом царской России и бывшего СССР

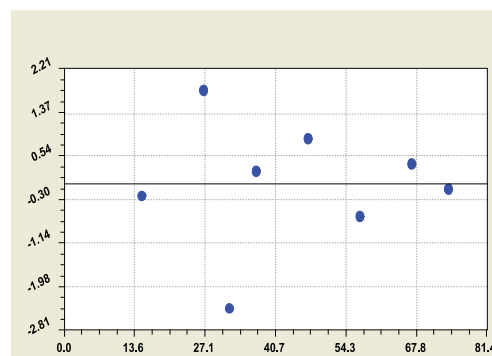
Застой в колебательных возмущениях развития транспорта начался с 1975-1080 гг.

Потребление электроэнергии в других отраслях хозяйства (рис. 14) имеет тренд

$$E_{др} = 4,10460 \cdot 10^{-5} \exp(5,35441t^{0,23944}) + 0,10542t^{83,25892} \exp(-128,36260t^{0,23401}). \quad (11)$$



По двухчленному тренду (11)



По остаткам от тренда (11)

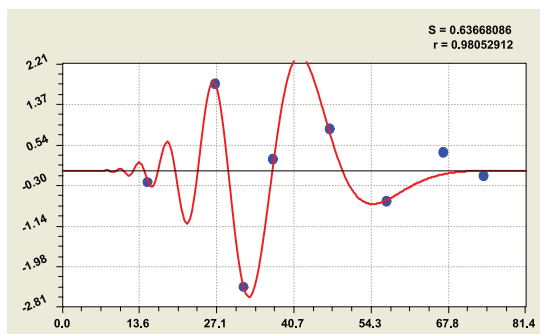
Рис. 14. Графики динамики потребления электроэнергии другими отраслями в царской России и бывшем СССР

Колебательное возмущение (рис. 15), как и при потреблении электроэнергии в сельском хозяйстве, имеет в сравнении с

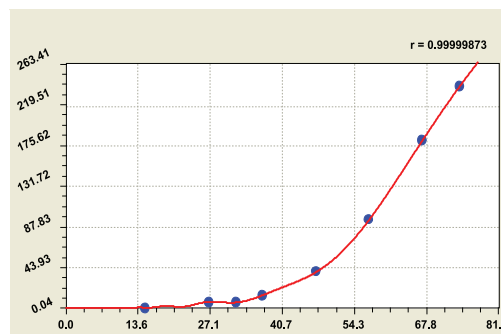
промышленностью большую протяженность во времени.

Общая статистическая модель (рис. 15) получает вид трехчленной формулы

$$E_{др} = 4,32706 \cdot 10^{-5} \exp(5,35196t^{0,23844}) + 0,10857t^{83,25990} \exp(-128,36112t^{0,23403}) - 5,05503 \cdot 10^{-6} t^{4,28387} \exp(-0,0027355t^{1,86135}) \cos\left(\frac{\pi t}{0,24575 + 0,032158t^{1,01068}} - 1,36703\right). \quad (12)$$



По волновой асимметричной вейвлет-функции



По общей биотехнической модели (12)

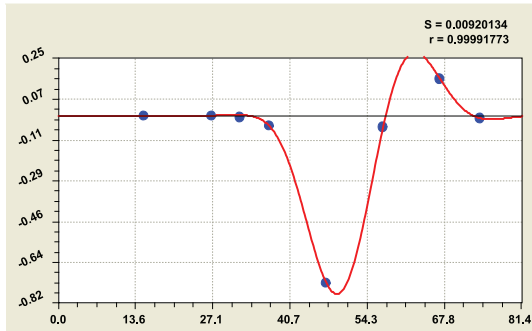
Рис. 15. Графики динамики потребления электроэнергии другими отраслями хозяйства

В отличие от сельского хозяйства и транспорта, другие отрасли успокаиваются, уменьшаясь по частоте колебательного возмущения. Уменьшение частоты (увеличение периода) является позитивным макроэкономическим свойством. Например [4], по сравнению с США в сво-

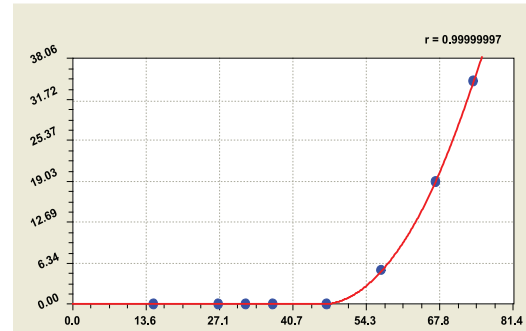
$$E_3 = 5,66056 \cdot 10^{-28} t^{17,43743} \exp(-0,022296 t^{1,38812}), \quad (13)$$

а колебательное возмущение (рис. 16) дает общую модель:

$$E_3 = 5,65877 \cdot 10^{-28} t^{17,43738} \exp(-0,022295 t^{1,38811}) - 1,04243 \cdot 10^{-52} t^{40,72004} \exp(-0,79570 t) \cos\left(\frac{\pi t}{52,46591 - 0,36734 t + 2,10197}\right). \quad (14)$$



По волновой асимметричной вейвлет-функции



По общей биотехнической функции (14)

Рис. 16. Графики динамики потребления электроэнергии другими отраслями хозяйства

По сравнению с промышленностью процесс экспорта стал возмущаться с 1950 г., а до этого экспорта электроэнергии в СССР не было.

$$\xi = 64,47093 \exp(-0,00046047t) + 5,12619 \cdot 10^{-70} t^{53,98567} \exp(-0,29083 t^{1,31491}). \quad (15)$$

Таблица 2

Производство электроэнергии, ТВт·ч

| Годы | Время, лет | РСФСР | СССР | Доля РСФСР, % |
|------|------------|--------|------|---------------|
| 1913 | 0 | 1,3 | 2 | 65,0 |
| 1940 | 27 | 30,8 | 49 | 62,9 |
| 1950 | 37 | 63,4 | 91 | 69,7 |
| 1970 | 57 | 470,0 | 741 | 63,4 |
| 1980 | 67 | 805,0 | 1294 | 62,2 |
| 1987 | 74 | 1047,0 | 1665 | 62,9 |

Закономерность аналогична предыдущим трендам, но при этом первая составляющая формулы (15) изменяется по общеизвестному закону Парето (в экономике), Мандельброта (в физике) или Ципфа (в биологии). Это – закон гибели, то есть доля РСФСР снижалась.

Вывод

Электроэнергетика была и остается интегрирующей все отрасли национального хозяйства частью технологической базы. Однако, как показали наши исследования, даже по неполным (не ежегодным) статистическим данным [1], она сама развивалась, несмотря

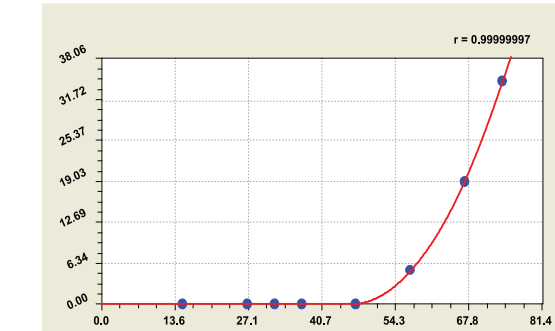
ем глубоком социально-экономическом кризисе Россия в 1994 г. имела колебание ВВП в $10,52/4,91 = 2,14$ чаще. Затем период колебания у РФ возрастает, а у США снижается.

Потребление электроэнергии на экспорт. Тренд идет по закономерности вида

$$E_3 = 5,66056 \cdot 10^{-28} t^{17,43743} \exp(-0,022296 t^{1,38812}), \quad (13)$$

а колебательное возмущение (рис. 16) дает общую модель:

$$E_3 = 5,65877 \cdot 10^{-28} t^{17,43738} \exp(-0,022295 t^{1,38811}) - 1,04243 \cdot 10^{-52} t^{40,72004} \exp(-0,79570 t) \cos\left(\frac{\pi t}{52,46591 - 0,36734 t + 2,10197}\right). \quad (14)$$



По общей биотехнической функции (14)

Доля РСФСР. Эта доля, по данным [1, с. 153] (табл. 1), изменяется по формуле

$$\xi = 64,47093 \exp(-0,00046047t) + 5,12619 \cdot 10^{-70} t^{53,98567} \exp(-0,29083 t^{1,31491}). \quad (15)$$

на очень пристальное внимание партии и правительства, с волновыми колебательными возмущениями. Тогда получается, что советский «закон неуклонного линейного роста» фактически не действовал, так как даже во всех трендовых моделях типа

$$y = y_{t=0} \exp(\pm a_1 t^{a_2}) + a_3 t^{a_4} \exp(-a_5 t^{a_6})$$

первая составляющая в двухчленной модели являлась в виде экспоненциального закона роста или гибели (спада). Заметно также влияние циклов солнечной активности (эффекта А.Л. Чижевского) на функционирование электроэнергетической системы страны.

Подробнее о моделировании: набрать в Google «Мазуркин Петр Матвеевич».

Статья подготовлена и опубликована при поддержке гранта 3.2.3/12032 МОН РФ.

Список литературы

1. Елохович А.С. Справочник по физике и технике: учебное пособие для учащихся. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
2. Мазуркин П.М. Закономерности устойчивого развития. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2002. – 302 с.
3. Мазуркин П.М. Статистическая эконометрика: учеб. пос. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2006. – 376 с.
4. Мазуркин П.М., Порядина О.В. Эконометрическое моделирование: практикум. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2009. – 204 с.

«Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза и колледжа», Санкт-Петербург, 4-7 июля 2011 г.

Педагогические науки

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КВАЛИФИКАЦИЯ
ВЫПУСКНИКА**

Асаул А.Н.

*Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет,
Санкт-Петербург, e-mail: asaul@yandex.ru*

В условиях экономики знаний и информационного общества наши выпускники-менеджеры должны выступать одними из основных носителей инновационно-креативного потенциала хозяйствующих субъектов, обладая неотчуждаемым ресурсом: специальными знаниями, умениями, навыками, формализованными в университетских дипломах и ... в голове менеджера. Они становятся ключевым звеном нового класса информационных производителей с высокой рефлексивностью – способностью представить различные пути решения новых, плохо определенных проблем и делать выбор между ними. Кроме того, менеджер должен обладать способностью к мультидисциплинарной, многоплановой предпринимательской деятельности [4, с. 80–81]. Проблем подготовки кадров высшей квалификации, соответствующих требованиям информационного образования освещены в работах [3, 5, 6, 7, 8, 9]

При профессиональной подготовке будущего специалиста важно представлять, чем характеризуется его профессиональная компетентность, из каких структурных компонентов она складывается, в чем состоит сущность понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность». В соответствии с Толковым словарем под редакцией Д.И. Ушакова «Компетентность – осведомленность, авторитетность; компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий». Это означает, что компетентность – личностная характеристика, компетенция – функциональная. Компетенция (от лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) означает или круг полномочий, прав, обязанностей, предоставленных законом или иным актом конкретному государственному органу, должностному лицу, или знания и опыт в той или иной области. Соответственно, компетентный специалист, согласно словарю С. И. Ожегова, – знающий.

Компетентность как черта личности заключается в способности правильно оценить ситуацию и принять решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого

результата. Компетентность – это прежде всего комплекс знаний, позволяющих правильно судить о каких-либо процессах или явлениях. Однако, определяя компетентность в тех или иных вопросах, необходимо достаточно строго определить круг данных вопросов, их границы и пределы. Компетентность – не врожденное качество человека. Она развивается и углубляется в результате работы человека над собой, его образования и самообразования. В современных словарях иностранных слов находим такие определения: «Компетентность (лат.) – способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного запаса знаний для вынесения обоснованного суждения по какому-либо вопросу». «Компетенция – знания, опыт, осведомленность в какой-либо области». «Компетентность – свойство компетентного. Компетентный –

1. Знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области.

2. Обладающий компетенцией». «Компетентность (лат. *competens* – надлежащий, способный) – обладание знаниями и опытом, позволяющими судить о чем-либо; веское, авторитетное мнение.

Компетенция – круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом». Таким образом, компетенция обозначает результат познавательной деятельности, знания и опыт человека в какой-либо сфере, а компетентность – способность, умение личности, обладающей этими знаниями и опытом, применить их в данной области знаний или деятельности. Оба эти термина широко используются в современной научной и методической литературе в области образования для обозначения качественного показателя уровня знаний и умений учащихся или специалистов. Качество профессиональной деятельности принято определять термином «квалификация» [11, с. 52].

В чем же заключается сущность профессиональной компетентности? Как уже отмечалось, исходный термин «*competere*» означает «знаю», «добиваюсь», «подхожу», «соответствую». Эти значения выражают сущность компетентности в общем виде. Для дальнейшей разработки категории профессиональной компетентности следует данные значения конкретизировать и соединить в логическое общее определение. Знать означает не только объективно верное и конкретное знание, необходимое для осуществления профессиональных технологий, но и ценности, которые являются объективно луч-

шими и направляют применение знаний и умений. Умение означает не только способность реализации профессиональных технологий, но и главное умение человека – быть субъектом, свободно и сознательно самоопределяться как в своем внутреннем духовном опыте, так и во внешней социальной действительности. Добиваться – значит уметь осуществлять поставленные цели в рамках закона, нравственности и культуры. Соответствовать может означать, что деятельность и поведение личности отвечают требованиям, предъявляемым профессией, государством, трудовым коллективом, семьей, иными социальными общностями, организацией. Такое соответствие выражается в умении личности осуществлять свои обязанности, права, полномочия на должном социальном и культурном уровне. И, наконец, самое важное значение данного термина – соответствие самому рангу человека, тем требованиям, которые предъявляются к личности ее совесть.

В педагогической науке понятие профессиональная компетентность рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные виды действий и т.д. Профессиональные компетенции экономиста менеджера изложены в [2, 4], а бакалавра техники и технологи в работе. Следует отметить, что предложенная модель профессиональной компетентности касается специалистов, обладающих уже достаточным жизненным и профессиональным опытом. Очевидно, что студент – выпускник техникума, колледжа, вуза – не может полностью соответствовать данной модели. В его профессиональной компетентности, как правило, присутствуют лишь ее основы. Поэтому развитие профессиональной компетентности в профессиональном образовании особенно актуально. Во-первых, в этот период личность получает профессию и гуманитарные знания, профессиональную, личностную и общекультурную подготовку. Создается возможность их органического синтеза. Во-вторых, в этот возрастной период осуществляется процесс интенсивного мировоззренческого поиска главных жизненных ценностей, образа своего «Я», личного образа жизни. Такой поиск происходит самостоятельно, поэтому личность открыта для духовно-нравственного воспитания. После 22 лет менталитет личности складывается в основных чертах. И если он деформирован антикультурой и бездуховностью, то «переделка» человека в дальнейший период его жизни весьма затруднительна. Наиболее общим критерием

профессиональной компетентности личности выступает ее профессиональная адаптация, способность моделировать свою деятельность в обществе в определенных духовно-нравственных и профессионально-хозяйственных ориентирах и неуклонно следовать выработанной профессиональной стратегии [12, с. 67-68].

Современная трудовая среда требует не только профессиональных знаний, хотя знания и лежат в основе компетенции. Человек должен уметь использовать эти знания в различных ситуациях, решать сложные проблемы, общаться с другими и постоянно узнавать что-либо новое [1, 2, 4]. Компетенция – это интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющих выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде. Задача развития компетентности – включение имеющихся знаний, умений и навыков в «практику» жизни. Любая профессия состоит из комплекса функций и задач, требующих качественного выполнения определенного набора компетенций, которые, будучи интегрированными в одно целое, позволяют адекватно осуществлять деятельность в рамках этой профессии.

Список литературы

1. Асаул А.Н. Введение в инноватику: учебное пособие / А.Н. Асаул, В.В. Асаул, Н.А. Асаул, Р.А. Фалтинский; под ред. А.Н. Асаула. – СПб.: АНО ИПЭВ, 2010. – 280 с.
2. Асаул А.Н. Оценка машин, оборудования и транспортных средств / А.Н. Асаул, В.Н. Старинский, А.Г. Бездудная, М.К. Старовойтов. – СПб.: АНО ИПЭВ, 2011. – 287 с.
3. Асаул А.Н. Оценка собственности. Оценка стоимости нематериальных активов и интеллектуальной собственности: учебник / А.Н. Асаул, В.Н. Старинский, М.И. Кныш, М.К. Старовойтов. – СПб.: АНО «ИПЭВ», 2010. – 280 с.
4. Асаул А.Н. Внутренний кризис университетского менеджмент-образования / А.Н. Асаул, Л.Ф. Манаков // Экономическое возрождение России. – 2009. – № 2(20). – С. 70–81.
5. Асаул А.Н. Подготовка инженеров-менеджеров по управлению инновациями – залог успешного развития компании // Экономическое возрождение России. – 2009. – № 1(19). – С. 3–7.
6. Асаул А.Н. Подготовка кадров высшей квалификации в сфере архитектуры и строительства // Экономическое возрождение России. – 2008. – № 3(13). – С. 3–11.
7. Асаул А.Н. Престижное экономическое образование на благо России // Экономическое возрождение России. – 2006. – № 1(7). – С. 3–6.
8. Бездудная А.Г. Тенденции развития высшего образования США и России // Экономическое возрождение России. – 2008. – № 1(15). – С. 41–49.
9. Беляев М.К., Маркова М.В. Методология адаптивного управления качеством образовательной деятельности // Экономическое возрождение России. – 2009. – № 1. – С. 38–50.
10. Резник Г.А., Чувакова С.Г. Подготовка инновационно ориентированного специалиста как предпосылка модернизации отечественной экономики // Экономическое возрождение России. – 2010. – № 3(25).
11. Сергеева М.Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России // Экономическое возрождение России. – 2008. – № 1(15). – С. 50–55.
12. Сергеева М.Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России // Экономическое возрождение России. – 2008. – № 2(16). – С. 63–68.

**К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ ШКАЛЫ
ЕДИНОЙ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ
ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИК
ОЦЕНИВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ
СОТРУДНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Бочкарева А.А.

*Национальный исследовательский Томский
политехнический университет, Томск,
e-mail: anna-bochkareva21@yandex.ru*

Тенденцией современного общества последних лет является значительный рост конкуренции во всех областях деятельности. Постоянное повышение квалификации перешло из разряда необходимости в требование общества, что привело к появлению феномена непрерывного образования.

В Национальном исследовательском Томском политехническом университете (НИ ТПУ) под воздействием мировых тенденций разработан широкий спектр программ повышения квалификации для сотрудников и профессорско-преподавательского состава. Одним из примеров являются программы повышения квалификации по направлению «Иностранный язык» (далее – языковые программы). Данные программы преследуют несколько целей. Прежде всего, они позволяют преподавателям технических специальностей разрабатывать курсы на иностранном языке и читать лекции иностранным студентам. Кроме того, благодаря знанию иностранного языка преподаватели имеют возможность стать активной частью международного научного сообщества посредством участия в программах обмена, публикации работ в зарубежных изданиях и выступления на международных конференциях.

Цели языковых программ естественным образом определяют способы организации образовательного процесса. В связи с тем, что преподавателям ТПУ необходимо принимать участие в научных событиях мирового уровня, языковые программы также должны соответствовать международным стандартам. Данное требование относится ко всему содержанию учебного процесса, но в данной статье подробнее рассматриваются системы контроля и самоконтроля языковых умений слушателей языковых программ.

Языковые программы состоят из 4 модулей (ступеней), соответствующих уровню владения иностранным языком. По завершении модуля слушатели сдают экзамен либо зачет по каждой из пройденных учебных дисциплин. Только при условии полной аттестации слушатели допускаются на следующий модуль. Оценка знаний производится на всех стадиях обучения: слушатели проходят входное тестирование для определения уровня, промежуточное тестирование и итоговое тестирование по итогам модуля. Кроме того, по завершению каждой темы проводится проверка полученных знаний средствами текущего контроля.

Существует ряд задач, касающихся оценки знаний слушателей языковых программ, которые нам предстояло решить. Несмотря на существующие внутренние средства контроля знаний, слушатели не имели ясной картины о соотношении своих знаний с международными стандартами. Другая задача состояла в разработке средств и системы контроля, применимых к любому иностранному языку, преподаваемому в рамках языковых программ, позволяющих соотносить результаты обучения в российском вузе с общепринятой системой.

В результате возникла необходимость разработки единой полноценной системы оценки языковых умений, для осуществления контроля и самоконтроля развития слушателей на всех стадиях обучения.

Решением стало применение шкалы Единой Европейской Системы в качестве основы для системы оценки языковых умений слушателей курсов, так как она предлагает четкий список инструкций для оценки языкового уровня слушателей на любой стадии обучения. Данная система представляет шесть основных уровней владения иностранным языком и описывает все компетенции, необходимые для общения на иностранном языке.

Использование шкалы Единой Европейской системы имеет ряд преимуществ. Прежде всего, благодаря четкому и детальному описанию всех уровней, слушатели языковых программ имеют возможность отслеживать развитие различных аспектов языка вне зависимости от промежуточных и тематических тестов и организовывать самостоятельное обучение с целью восполнения пробелов знаний. Таким образом, использование шкалы Единой Европейской системы в качестве средства самоконтроля языковых знаний слушателей является эффективным средством, позволяющим сместить акцент с обучения к изучению. Использование шкалы повышает осознанность слушателей, их ответственность за результат изучения языка и вовлеченность в процесс обучения.

Во-вторых, благодаря четким инструкциям, представленным в Европейской Системе, слушатели могут осуществлять перевод баллов оценки уровня владения иностранным языком в соответствии с международными стандартами, благодаря чему, в том числе, повышается мотивация слушателей курсов: целью является не просто сдача экзамена или зачета в конце каждого модуля, а качественное повышение уровня владения языком. Таким образом, языковые программы и средства контроля находятся в соответствии с международными критериями оценивания уровня владения иностранным языком.

В-третьих, будучи признаваемой в большинстве европейских стран, Единая Система является эффективным средством повышения образовательной и научной мобильности.

Согласно мониторингу результативности обучения, проводимому кафедрой МПИЯ по итогам языковых программ, от 40 до 50% слушателей получают сертификат НИ ТПУ, где уровень владения иностранным языком соответствует международным стандартам.

Подводя итог, отмечу, что использование шкалы Единой Европейской Системы в качестве основы для системы оценки знаний сотрудников НИ ТПУ имеет ряд неоспоримых преимуществ: значительно повышается вовлеченность слушателей в процесс обучения и их ответственность за качество результата.

Применение Единой Европейской Системы в качестве основы для разработки методик оценивания языковых знаний слушателей является эффективным средством менеджмента непрерывного образования в области иностранных языков. Благодаря четким инструкциям, представленным в Единой Системе, слушатели языковых программ НИ ТПУ имеют возможность оценивать свой уровень владения языком в целом и развития отдельных компетенций не только во время учебного процесса, но и после успешного завершения программ.

Таким образом, благодаря формированию языковых компетенций, представленных к оцениванию в Единой Европейской Системе, курсы повышения квалификации по иностранному языку становятся неотъемлемой частью профессионального развития сотрудников НИ ТПУ, позволяя им принимать активное участие в жизни мирового научного сообщества, что полностью соответствует целям Российского вуза в области высшего образования.

Список литературы

1. Courtenay S. Defining Adult and Continuing Education. In Handbook of Adult and Continuing Education. – San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
2. Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge University Press, 2002.
3. Key competences for lifelong learning. A European Reference Framework. – URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
4. Миссия Национального исследовательского Томского политехнического университета. – URL: <http://www.tpu.ru/html/misssia.htm>.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вараксин В.Н.

Таганрогский государственный педагогический институт, Таганрог, e-mail: vnvaraksin@yandex.ru

Современное образование нуждается в модернизации, но осуществление этого процесса уже становится очередной кампанией среди многолетних попыток реформирования образования. В череде внедрения современных педагогических идей и концепций компетент-

ностный подход выступает в качестве некоей панацеи обновления образования, он стал, востребован, поскольку нарушилась десятилетиями формируемая система комплексного образования.

Изменения, происходящие в обществе, затронули глубинные слои культуры, нравственности, поведения, традиций. Содержательная составляющая этих слоёв обесценилась и безвозвратно утеряна. Если в школе ещё пытаются сохранить коллективные формы взаимодействия, то реальная жизнь предлагает варианты индивидуализации и самовыживания, а рыночная экономика предлагает самореализоваться, но при этом все условия созданы так, чтобы максимально ограничить самореализацию. Индивид в таких условиях не может применить гибкую смену способов и форм жизнедеятельности. Принцип – заработать на любой оплошности оппонента, обмани его, подделай сроки годности, качества товара, изделий и многое другое стал основополагающим.

Наверное, никто не будет спорить, что в основе любой ценности находится позиция, которую можно назвать компетенцией. Если это так, то компетенция должна основываться на совокупности приобретённых в процессе обучения таких качеств личности, как знания, умения, навыки, различных вариантов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности. Личностное отношение к предмету деятельности, владение им, обладание человеком эффективными вариантами и способами познания глубины конкретной деятельности – это и есть компетенция.

Мы говорим о современном понятии компетентностного подхода в профессиональной деятельности, но так ли это на самом деле? Вся история советской педагогики, а позже и российской говорит о борьбе передовых учителей с заучиванием правил, норм и принципов. Около 50 современных образовательных технологий, описанных Селевко Г.К., тому подтверждение.

Возьмём, к примеру «Технологию реализации теории поэтапного формирования умственных действий», которую предложил Волович М.Б. на основе теории усвоения Выготского Л.С., Гальперина П.Я., Тальзиной Н.Ф. Успешность поэтапного формирования умственных действий обеспечивается организацией ориентировочной основы действий, опирающейся на общность внутренней и внешней деятельности человека. Для этого в учебный процесс вводится цикл, состоящий из четырёх занятий для изучения материала: объяснение, решение, общение и самостоятельная деятельность.

Основная цель методики Воловича М.Б. с точки зрения теории Гальперина П.Я. – психологическое мировоззрение, не только открывает радикально новые перспективы для переосмысления психической реальности, но и является

надёжной основой для качественного улучшения обучения различным предметам, на разных возрастных уровнях [6].

При ближайшем рассмотрении компетентностного подхода в профессиональной деятельности, можно выделить два базовых понятия: компетентность и компетенция. При этом первое понятие, являясь совокупностью компетенций, предполагает наличие конкретных профессиональных знаний и достаточного опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Второе понятие раскрывает способность применения приобретённых знаний, умений, а также проявление успешности в действиях, основанных на практическом опыте при решении задач общего рода и задач в области профессионального рода деятельности.

В числе современных педагогических образовательных технологий особое место занимают «Системы развивающего обучения» с направленностью на развитие творческих качеств личности (Волков И.П., Альтшуллер Г.С., Иванов И.П.). Авторы технологии считают, что достижение творческого уровня развития личности может считаться наивысшим результатом в любой педагогической технологии. В предлагаемых системах развивающего обучения, развитие творческих способностей является приоритетной целью, например Волков И.П. предлагает выявлять и развивать творческие способности, Альтшуллер Г.С. даёт технологию технического творчества, которую конкретизирует теорией решения изобретательских задач, а Иванов И.П. предлагает технологию воспитания общественного творчества. В целом эти технологии направлены на развитие различных сфер личности и имеют как общие, так и специфические особенности в виде приобретения определённой профессиональной компетенции.

Хуторской А.В. считает, что образовательная компетенция предполагает овладение учащимися комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов [7].

Опираясь на исследования Байденко В.И. [1], а также собственный многолетний опыт автора мы предположили, что переход к современным определениям приобретения профессиональной компетенции в виде компетентностного подхода в профессиональной деятельности, как и другие инновационные подходы в обучении, требуют поэтапного внедрения. На первом этапе внедрения, можно, например, формировать элементарные общие учебные компетенции студентов, такие как:

– извлечение необходимых профессиональных навыков, из основного содержания прочитанного, услышанного, увиденного и приобретённого в процессе практических занятий;

– логическое восприятие учебного материала применительно к профессиональной деятельности;

– выбор наилучших ситуативных вариантов решения, построение собственных критериев оценивания отобранных вариантов;

– организация и участие в межличностном взаимодействии в малых и больших группах;

– распределение времени на выполняемые действия с последующим определением качества результатов.

Очевидно, что перечисленные умения студентов должны формироваться не как отдельно взятые, а в целостной системе компетентностных блоков, в которых формируются перцептивные, интеллектуальные и двигательные навыки.

Мильруд Р.П. рассматривает компетентность как комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от взаимодействия различных компетенций человека. При этом компетенция трактуется им как определенная сфера приложения знаний, навыков, умений качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и новых для него, ситуациях [5].

Наша деятельность по формированию профессиональных компетенций педагогов-психологов и социальных педагогов в Таганрогском государственном педагогическом институте эффективно происходит при участии студентов в студенческих парламентских дебатах, а также клубной деятельности, где с особой направленностью формируются перцептивные, интеллектуальные и двигательные навыки.

Лебедев О.Е. предполагает, что с позиций компетентностного подхода определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный учебный предмет, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты. При этом необходимо учитывать, что какие-то результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебного предмета с другими составляющими образовательного процесса, а каких-то результатов можно достичь только в рамках предмета и их невозможно (или трудно) получить за счёт изучения других предметов [4].

Бермус А.Г., рассматривая Правительственную Стратегию модернизации образования, предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности». Предполагается, что в число формируемых и развиваемых в школе ключевых компетентностей должны войти информационная, социально-правовая и коммуникативная компетентность, но он опускает такие важные компетенции как трудовая, интеллектуальная и физическая без которых

современный человек быстро эмоционально и профессионально выгорит.

Данный подход к определению ключевых компетенций соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО:

- научить получать знания (учить учиться);
- научить работать и зарабатывать (учение для труда);
- научить жить (учение для бытия);
- научить жить вместе (учение для совместной жизни) [2].

Если информационная, социально-правовая и коммуникативная компетентности станут ключевыми в общеобразовательной школе, то в высшей школе с учётом обучения бакалавров, специалистов и магистров навыки, сформированные в общеобразовательной школе должны иметь не только логическое продолжение, но и расширяться с учётом упущенных компетенций. Профессиональные навыки должны формироваться в процессе выполнения профессиональных действий, организованных в учебной деятельности студентов, направленных на качественное быстрое и точно воспроизводимое действие без привлечения сознания, которое осуществляет в этот момент более сложные интеллектуальные действия. Поэтому мы считаем, что уместным будет следовать следующим установкам по реализации компетентностного подхода в профессиональной деятельности для высшей школы:

- Истинные знания проявляются в практической деятельности.
- Образец предметной деятельности педагога формирует личность студента.
- Самостоятельные действия студентов формируют профессиональные навыки.
- Участие студентов в студенческих научно-практических конференциях, олимпиадах, практикумах, круглых столах и т.п. развивает продуктивные методы научно-познавательной деятельности.
- Экспериментальная совместная деятельность в лабораториях даёт возможность обретения алгоритмами исследовательской деятельности и работы с первоисточниками.
- Обучение мыслить в рамках причинно-следственных связей, обязательное условие обучения, направленного на развитие личности.

Возможно, что компетентностный подход в целостном образовательном процессе – это и есть тот путь, который даст возможность вывести подготовку будущих специалистов в современной системе образования на качественно новый уровень, если опять не превратить это направление в очередное около образовательное шоу.

Подготовка будущего педагога-психолога к межличностному взаимодействию, довольно серьёзная проблема, которая на протяжении многих лет остаётся трудноразрешимой, в силу не-

постоянства социально-политической ситуации и прочих компонентов, которые негативно сказываются на формировании социально активной личности, например таких как:

- невозможность получения дополнительного образования из-за недостаточности личных финансовых средств,
- ограниченное количество организаций дополнительного образования для студенчества,
- невозможность сотрудничества с органами социальных и учебно-образовательных учреждений в силу разобщённости их ведомств (препятствия по оформлению договоров сотрудничества и субъективности их рассмотрения).

Можно найти ещё много разных причин, мешающих в достаточной мере сформировать из студента социально активную профессионально-компетентностную личность. Поэтому мы не будем их искать, а просто предложим вариант, который на наш взгляд даст возможность подготовить высокопрофессионального специалиста в своей области знаний. Для этого мы предлагаем ввести в понятие общественной дополнительной деятельности студента – *Сертификат личностного роста*.

Сертификат личностного роста, выдаётся студенту в качестве поощрения, если он выбирает одно из направлений внеучебной деятельности и последовательно её развивает. Преподаватель, который ведёт такую внеучебную деятельность, собирает эти сертификаты и сдаёт их в оплату своего труда. Польза от такой взаимной деятельности налицо: студент получает дополнительную более углублённую и детализированную информацию, а преподаватель за свой труд – повышение к зарплате.

Сертификат должен быть стоимостью не менее 500 рублей. Наполняемость группы не более 20 человек, занятия 1 раз в неделю не менее 4 астрономических часов, или два раза в неделю не менее 2-х астрономических часов. Преподаватель может сдать сертификаты в оплату, только с положительной оценкой студента. Студент может иметь таких сертификатов не более двух, по его индивидуальному выбору, при этом сертификаты на получение дополнительного образования могут получить только студенты, успешно осуществляющие основную образовательную деятельность.

Таким образом, развивая психолого-педагогическое мышление, а также познавательную и творческую активность во внеучебное время, мы сможем дополнить систему психолого-педагогической практики, которая в такой форме приобретает *развивающий* вид, получаемый при системном и последовательном подходе.

Далингер В.А считает, что компетентностный подход в профессиональной деятельности сможет перенести акцент с предметного образования на образование с помощью предметов. Тем самым обеспечивая более эффективное

решение задачи выращивания человека в человеке, развития нравственного и интеллектуального потенциала обучающегося, подготовку творчески мыслящих и социально активных личностей [3].

Таким образом, формирование ключевых профессиональных компетентностей происходит не только через изучение учебных дисциплин, но и через организацию всего образования, предполагающего равномерное воспитание, обучение и развитие личности. Следовательно, отождествление учебного процесса с образовательным процессом пагубно влияет на развитие личности, так как оставляет без внимания воспитание и развитие. Образовательный процесс, помимо учебных мероприятий должен в обязательном порядке включать в себя дополнительное образование обучающихся (в виде клубной деятельности различного направления), их социально-творческую деятельность, которая является практикой повседневной жизни будущего специалиста. Это обстоятельство накладывает дополнительные требования к компетентностному образованию, ибо цели высшего профессионального образования нельзя представлять в виде некоей совокупности целей учебных дисциплин, у которых нет опоры на воспитание и развитие.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – М., 2004. – № 11. – С. 17-22.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября.
3. Далингер В.А. Компетентностный подход – альтернатива экстенсивному пути развития системы образования. // Инновационные технологии в высшем и профессиональном образовании. – М., 2007. – № 10. – С. 46-47.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – М., 2004. – №5. – С. 3-12.
5. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностраный язык в школе. – М., 2004. – № 7.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998 – С. 133.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос», 2006. – 23 апреля.

КОНСТРУКТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Воронцова З.А.

ГОУ ВПО «Воронежская государственная
медицинская академия им. Н.Н. Бурденко»
Министерства здравоохранения и социального
развития РФ, Воронеж, e-mail: z.vorontsova@mail.ru

Развитие принципиально иных по сравнению с авторитарной системой отношений, отражающих процессы интеграции конструктивистского подхода, инновационных процессов и науки в процессе образовательной деятельности с акцентом на личностно ориентированной парадигме образования будет способствовать саморазвитию, самосовершенствованию, само-

реализации студентов и в итоге формированию у них профессиональной медицинской компетентности специалиста.

«...Образование – важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно»

Р. Киплинг

В настоящее время, наиболее актуальные тенденции развития системы обучения в мировой и отечественной практике связаны с гуманистической педагогикой и психологией, идеи и принципы которой рассматриваются в качестве основополагающих современной образовательной парадигмы. С этих позиций открываются новые подходы к обучению, воспитанию и развитию, предполагающие активную деятельность личности на основе взаимодействия [3, 5].

Обращаясь к истокам классического университетского образования, предложенного еще в начале XIX века знаменитыми братьями Гумбольдтами, обозначившими университет как «...место работы группы перспективных ученых, ведущих исследования в различных областях фундаментальной науки, а рядом с ними, активно участвуя в проведении научных исследований, будут работать и обучаться молодые люди – студенты. А науки и образование будут взаимно обогащаться...». Наступивший век характеризуется нарастающей консолидацией различных наук с высоким рейтингом исследований, обладающих надежностью, достоверностью и точностью [1, 2]. Исследовательский подход является связующим звеном и хорошей научно-методологической основой в процессе интеграции науки и образования, позволяющий обеспечить элитную подготовку специалистов. В наш век информативности умение самостоятельно добывать знания, анализировать их, принимать взвешенные аргументированные решения, предвидеть возможные последствия – это способность мыслить критически, так необходимая многим, в том числе и будущему специалисту-врачу. В. Ключевский писал: «Науки путают со знанием. Наука есть не столько знание, но сколько и сознание того, как пользоваться знаниями». Вот почему в сложившихся условиях образования необходимо искать компромисс, чтобы по возможности использовать методологию гуманистической педагогики, личностно ориентированного подхода и конструктивизма, ключевой идеей которого является генезис знаний и их нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания учащихся. Конструктивизм основывается на работе с оригиналом, а не с производной, тем самым, стимулируя учащихся к самостоятельному исследованию. В существующих условиях нашей академии и кафедры гистологии такой метод можно не считать новизной. Проблемные ситу-

ации разбираются на лабораторных занятиях, заседаниях студенческого научного кружка, где выявляется одаренность студентов и проявляемый интерес к расширению взаимодействия и выход молодых ученых на более высокий уровень научно-исследовательской работы. Таким образом, можно обеспечить вовлечение студентов в фундаментальные и прикладные исследования, способствующие сохранению традиций известных в мире российских научных школ, их укреплению и становлению вновь формирующихся с перспективой в будущее. Все выше сказанное как нельзя лучше обобщают слова Л.С. Выгодского, который подчеркивал, что «В обучении гораздо важнее научить мыслить, чем сообщать те или иные знания» [2, 3, 5].

В противоположность традиционным теориям, согласно которым знание сообщается путем прямой инструкции, конструктивистская теория понимает учение, как процесс самоорганизации знания, которое происходит на основе смыслового построения действительности каждым отдельным учащимся и тем самым является индивидуальным. При этом преподаватель должен создать многообразное окружение; по возможности, богатую мультимодальную среду – обращенную ко многим чувственным качествам, интересную и ориентированную на коммуникацию. Эта среда с одной стороны обращена к уже имеющемуся опыту, а с другой – должна содержать в себе потенциальные открытия, побуждать к поиску и решению проблем, исследованию и самоориентации. Руководящая роль преподавателя является обязательным условием оптимальной организации самостоятельного обучения и воспитания студентов и обоснована положением педагогики о целенаправленности и планомерности этого процесса. Прежде всего, преподаватель-конструктивист – консультант, организатор и координатор проблемно-ориентированной, учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности обучаемых. Он создает условия для самостоятельной умственной деятельности учащихся и всячески поддерживает их инициативу. В свою очередь, учащиеся становятся полноценными «соучастниками» процесса обучения [1, 4].

Резюмируя вышеизложенное, хотелось бы подчеркнуть, что в рамках современной системы образования вряд ли можно найти оптимальную теорию, реализация которой полностью и гарантированно обеспечивала бы эффективность обучения. Однако развитие принципиально иных по сравнению с авторитарной системой отношений, отражающих процессы интеграции конструктивистского подхода, инновационных процессов и науки в процессе образовательной деятельности с акцентом на личностно ориентированной парадигме образования будет способствовать саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации студентов и в итоге

формированию у них профессиональной медицинской компетентности специалиста.

Список литературы

1. Автандилов Г.Г. Основы количественной патологической анатомии: учебное пособие. – М.: Медицина, 2002. – 240 с.
2. Грачев С.В. Исследовательские университеты, мировой опыт и приоритеты развития / С.В. Грачев, Г.А. Городнова. – М.: Медицинское информационное агентство, 2009. – 160 с.
3. Радугин А.А. Педагогика: учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Центр, 2002. – 272 с.
4. Симухин Г.С. Современные подходы к разрешению проблем в системе профессионального образования государственных специальных служб РФ // Право и безопасность. – 2000. – №1. – С. 65–71.
5. Никифоров В.И. Учебный процесс как метод научного познания // Вестник высшей школы. – Апрель 2010. – №3. – С. 39-44.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ БИОМЕХАНИКИ)

Держинская Л.Б., Луцки И.В.

ФГОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры», Волгоград,
e-mail: Dzer-family @ yandex.ru

Реформирование системы образования требует модернизации учебного процесса. Поиска эффективных форм и методов работы со студентами. Новые государственные образовательные стандарты ориентируют высшие учебные заведения на качественные параметры организации учебного процесса. Это требует решения двух взаимосвязанных задач – повышение эффективности аудиторных занятий и оптимизации самостоятельной работы студентов.

Целью самостоятельной работы является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками по профилю изучаемой дисциплины, опытом творческой, исследовательской деятельности. Самостоятельная работа способствует развитию ответственности, организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровней.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования в вузах физкультурного профиля курс биомеханики относится к общепрофессиональным дисциплинам, на который отводится 100 аудиторных часов. Согласно графикам учебных планов в Волгоградской государственной академии физической культуры преподавание по дисциплине «Биомеханика» для студентов дневного отделения осуществляется в объеме 48 часов (аудиторная и индивидуальная работа), остальное время отводится на самостоятельную работу.

На лекциях освещаются фундаментальные вопросы биомеханики (8 академических часов). В процессе практических занятий студенты по-

лучают навыки биомеханического анализа двигательных действий, связанных с сохранением устойчивого положения тела в пространстве, локоторных и вращательных движений, а также биомеханического анализа развития отдельных двигательных способностей (24 часа). Индивидуальная работа студентов направлена на изучение четырех разделов (спортивно-техническое мастерство, основы биомеханического анализа, силы в движениях человека, биомеханические основы использования тренажерных устройств), которые предполагают работу с литературными источниками и написание рефератов (12 часов). Одним из требований, предъявляемых к данной работе, является освещение вопросов биомеханики через призму избранного вида спорта.

Таким образом, налицо противоречие между необходимостью подготовить грамотного квалифицированного педагога (тренера) и ограниченным количеством часов, отводимых на данную дисциплину. Данный факт требует дальнейшей оптимизации самостоятельной работы студентов.

Вместе с тем, самостоятельная работа студентов требует качественного методического обеспечения со стороны вуза, что тоже упирается в ряд проблем.

Во-первых, последние изданные учебники по данной дисциплине не отражают специфические вопросы биомеханики двигательных действий традиционных для учебных заведений физической культуры видов спорта (плавание, бокс, гребной спорт и т.д.), не говоря уже о вновь открытых специализациях (аэробика, спортивные танцы, спортивная режиссура и т.д.). Вместе с тем, в течение последних десяти лет во ВГАФКе для студентов факультета физической культуры издано всего пять учебно-методических пособий, чего явно недостаточно.

Таким образом, первая проблема заключается в разработке достаточного количества доступной научно-методической литературы, так как вопросы анализа техники двигательных действий с позиций биомеханической науки включены в междисциплинарный экзамен.

Во-вторых, в настоящее время во ВГАФКе организация самостоятельной работы студентов возложена на преподавателей, что не способствует повышению ее эффективности, так как решение вопросов, связанных с общим руководством, разработкой графиков выполнения самостоятельных работ, общей координацией и контролем, должно возлагаться на деканаты и спортивно-педагогические кафедры, а на преподавателей каждой учебной дисциплины – лишь специфические приемы и методы.

В-третьих, организационно-методическое обеспечение самостоятельной работы предполагает обеспечение студентов не только учебно-методической литературой, но и компьютерной техникой, учебно-лабораторной базой, создание

необходимых условий для СРС в общежитии, компьютерных центрах, библиотеке и т.д.

В настоящее время, кафедра естественнонаучных дисциплин и информационных технологий, где преподается «Биомеханика», не располагает учебно-исследовательской лабораторией, не имеет достаточной информационной оснащенности для решения биомеханического анализа двигательной деятельности на современном уровне. На территории студенческого общежития отсутствуют компьютерные классы, интернет-кафе и т.д.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что выход из сложившейся ситуации заключается в комплексном решении ряда положений:

1) в системном планировании самостоятельной работы на трех уровнях (деканаты, кафедры, преподаватели);

2) в разработке системы контроля за выполнением СРС;

3) в разработке организационно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов, которое предусматривает:

- обеспечение студентов учебно-методической литературой и компьютерной техникой;

- создание учебно-лабораторной исследовательской базы и ее оснащение в соответствии с содержанием самостоятельной работы по данному курсу;

- создание необходимых условий для самостоятельной работы в библиотеке, общежитии и т.д.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К КОНТРОЛЮ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИКЕ В ВУЗЕ

Добро Л.Ф., Парфенова И.А., Омельченко А.Н.

*Кубанский государственный университет,
Краснодар, e-mail: dobro@kubsu.ru*

Контроль знаний рассматривает результаты обучения, способ их достижения, динамику формирования продуктов обучения, выявляет тенденции, осуществляет проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, прогнозирование дальнейшего развития событий. Системный подход к контролю знаний позволяет оценить полноту знаний студентов, предусмотренных программой, определить оценить оперативность и гибкость знаний, т.е. насколько у студентов выражено качество самостоятельного анализа и установления связей между ранее полученными знаниями, умение применять практически и теоретически полученные знания. Для реализации системного подхода к контролю знаний по физике на физико-техническом факультете применяются тесты по теоретическому материалу, по материалам физического эксперимента, в том числе имитационного, и расчетные задачи с компьютерным контролем результата. Тестирование по лекционному материалу акцентирует внимание на теоретическом материале курса физики в течение семестра, исключив при этом большие затраты времени на проведение коллоквиумов,

активизирует учебную деятельность студентов и делает возможным прогнозирование результатов сессии. При проведении тематического и итогового контроля знаний используется система автоматизированного контроля, разработанная на физико-техническом факультете, позволяющая просматривать статистику успеваемости, добавлять вопросы в тестовую базу, формировать тесты из вопросов любой темы, зарегистрированной в системе.

Все действия можно осуществлять с любого компьютера локальной сети, в которой установлен web-сервер с системой контроля знаний (установки какого-либо дополнительного программного обеспечения не требуется).

Список литературы

1. Добро Л.Ф., Парфенова И.А. Проблемы контроля качества обучения в вузе // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах. – Сочи, 2003. – С. 146-148.
2. Добро Л.Ф., Парфенова И.А. Подходы к формированию информационно-образовательного пространства студента // Успехи современного естествознания. – 2010. – №4 – С. 56-57.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АСПЕКТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Долозова О.Н.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет, Санкт-Петербург,
e-mail: dolozova@gmail.com*

Разговоры о необходимости использования современных информационных технологий в образовательном процессе ведутся довольно давно и стали своего рода *loci communis*. Задача создания и внедрения в учебный процесс мультимедийных средств обучения и мультимедийных учебных комплексов ставится повсеместно. В этой связи неизбежно возникает вопрос – а обладают ли компетентностью, необходимой и достаточной для решения подобного рода задач, сами преподаватели, и в чём именно она должна заключаться? Представляется возможным, на наш взгляд, говорить о компетентности двух типов: компетентности пользователя и компетентности разработчика. При этом можно выделить 2 составляющих каждой компетенции – назовем их условно технической и методической. Разговор о «технической» составляющей (уровне компьютерной грамотности) пока оставим в стороне, нас будет интересовать именно методический аспект, ведь не вызывает сомнения тот факт, что «современные технологии мультимедиа и гипертекста, предоставляя новые возможности авторам, требуют от них и новых методических решений»¹.

¹ Руденко-Моргун О.И. Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ <http://world.russianforall.ru/distobr/main.php?news=4397>.

Обратимся к примерам существующих интерактивных мультимедийных учебных средств с целью определения компетентности пользователя, необходимой для их методически грамотного применения². Среди мультимедийных учебных средств, предназначенных для обучения русскому языку как иностранному, можно выделить несколько групп в зависимости от направленности на достижение определенных целей обучения, а также содержательной наполненности:

1) **лексико-грамматические тренажеры**, предназначенные для отработки отдельных аспектов языковой системы: грамматических или лексических;

2) **аудио/видеокурсы**, направленные на развитие отдельных видов речевой компетенции учащихся, например, чтение или аудирование;

3) **комплексные интерактивные мультимедийные учебные курсы**.

Так, например, на сайте <http://www.webmetod.narod.ru/ddd/GlagDvig/veb2.htm> представлен тренажер по глаголам движения (первый из выделенных нами типов). После демонстрации употребления глагольных форм предлагается выполнить ряд упражнений. В этих упражнениях необходимо выбрать правильную форму из «выпадающего списка» с вариантами. Все упражнения с точки зрения традиционной классификации могут быть отнесены к подстановочным и являются аналогом тестовых заданий закрытого типа. Взгляд на этот тренажер с точки зрения компетентного преподавателя-пользователя приводит к пониманию того, что, во-первых, предлагаемые варианты ответа, как правило, не соответствуют требованиям к контрольным тестовым заданиям (поэтому для полноценного контроля и исключения «фактора угадывания» все же требуется участие преподавателя), а во-вторых, самостоятельной работы студентов с тренажером не достаточно для формирования навыка использования данной группы глаголов в речи. Таким образом, преподавателю-пользователю необходимо осознать, что изучить заявленный аспект полностью, используя только этот тренажер, невозможно, и не следует ожидать от студентов активного употребления глаголов движения в речи сразу же и исключительно после работы с тренажером. Впрочем, несомненными плюсами тренажера являются действительно большое количество тренировочных заданий, что позволяет методически эффективно использовать его на этапе «дрилла», а также наличие аудиозаписей, предназначенных для этапа самопроверки.

Среди мультимедийных средств второго типа интересным и весьма удачным, на наш взгляд, является финский учебный видеокурс

² Здесь рассматривается несколько ресурсов, которые представлены в свободном доступе в сети Интернет и позиционируются авторами как готовые продукты.

Arjen ilot («Радости жизни») <http://www.edu.fi/orppimateriaalit/arjenilot>, направленный на развитие навыков аудирования и говорения. Несомненной методической находкой авторов-разработчиков можно считать то, что данный курс базируется на записях речи реальных носителей языка, а не дикторов, а также тот факт, что записи сделаны в видеоформате. Звучащие тексты воспринимаются как более «живые», приближенные к естественной, спонтанной речи, отражающие и лексические, и синтаксические её особенности. Помимо собственно записей монологов и диалогов на актуальные темы повседневного общения, курс содержит развитую систему упражнений и заданий, направленных на проверку понимания содержания звучащей речи и закрепление речевых моделей. Формулировки заданий представлены на финском языке, что до определенной степени ограничивает целевую аудиторию ресурса. Методическим ограничением, не позволяющим использовать этот курс как основной, является тот факт, что отсутствует структурированная подача грамматики и система лексико-грамматических упражнений.

Единственный доступный в сети на сегодняшний день курс третьего типа – мультимедийный курс «Время говорить по-русски» http://www.speak-russian.cie.ru/time_new/, разработанный Центром Международного Образования МГУ при поддержке фонда «Русский мир» и ориентированный на начальный уровень изучения русского языка. Основной структурной единицей является микротекст (полилог), представленный в виде мультипликационного ролика. Имеется система предтекстовых и после-текстовых заданий, направленных на проверку понимания, лексико-грамматических упражнений, предназначенных для закрепления изучаемого языкового материала, грамматический и страноведческий справочники, дополнительные тексты для чтения, словарь. Каждый диалог сопровождается субтитрами на нескольких языках, что является хорошим подспорьем для преподавателя. В то же время с методической точки зрения не следует злоупотреблять обращением к переводу, поскольку это снижает активность студентов и препятствует индуктивному пониманию закономерностей языковой системы. К сожалению, этот методически выдержанный и последовательный курс не лишен технических недостатков, к числу которых относятся ошибки, имеющие место при автоматической проверке некоторых заданий. Таким образом, успешное применение данного курса в учебном процессе предполагает активное участие преподавателя, который в этом случае, правда, имеет возможность более гибко настраивать траекторию обучения, но за которым сохраняется в полной мере и контролирующая функция.

Имеющиеся на сегодняшний день мультимедийные курсы несут, скорее, спорадический,

нежели системный характер, их количество пока невелико, а возможности использования часто ограничены методической или технической недоработанностью, недостаточным методическим комментарием по их применению. Разработка методических оснований и принципов создания мультимедийных интерактивных обучающих курсов по русскому языку как иностранному, ориентированных на различные группы учащихся в зависимости от уровня знаний и целей обучения, остается, на наш взгляд, актуальной задачей – пожалуй, даже более актуальной, чем разработка конкретных учебных комплексов, поскольку прежде всего необходимо преодолеть тенденцию «наливать новое вино в старые мехи» и использовать возможности, предоставляемые современными информационными технологиями, в полной мере.

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ

Кундозёрова Л.И., Чириков А.Г.,
Бабушкин М.М.

*ФГОУ ВПО «Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний», Новокузнецк,
e-mail: kundozerova@gmail.com*

Организационная культура является сложным социальным явлением, которое формируется внутри предприятия под влиянием ряда факторов. В силу своей социальной природы личность сильно подвержена влиянию организационной культуры. Вместе с тем личность оказывает воздействие на формирование и изменение самой организационной культуры [1, с. 7].

Как и всякая культура, организационная культура – творение «рук человеческих», то есть, даже не предпринимая никаких действий, направленных на ее формирование, она формируется на базе человеческих отношений. В данном случае отношений по поводу производства какой-либо продукции или услуг с достижения необходимого результата.

Изучение такого явления как организационная культура было вызвано эволюционным развитием управления персоналом, связано с необходимостью повышения эффективности труда.

Влияние организационной культуры на различные аспекты деятельности организации рассматривается такими науками, как организационное поведение, управление персоналом, экономика и социология труда, теория организации, стратегическое управление, психология управления, социология управления [1, с. 9].

Организационную культуру изучает теория организации в силу того, что организационная культура тесно связана со всеми сторонами деятельности организации, отражает её структуру, характеризует принципы деятельности и взаимодействия всех составляющих её элементов.

Она представляет собой сущность организации, и именно её особенности отличают организацию одну от другой. Соответственно, изучая, анализируя, описывая элементы, аспекты деятельности организации, можно отнести культуру данной организации к определённому типу, где структура, предпочитаемый стиль управления, кадровая политика, система коммуникаций, цели и стратегии характеризуют культуру данного учреждения.

Изучение организационной культуры тесно связано с экономикой и социологией труда. Как всякое социальное явление, организационная культура не существует без человеческого сообщества. С одной стороны, организационная культура регулирует все отношения людей в данном сообществе, которым является организация, с другой – является продуктом этих отношений. Сформировав культуру на базе своих представлений, установок, ценностных ориентаций, люди тем самым определили технологию, способ деятельности и существования организации. Организационная культура формирует отношение к труду, влияет на степень удовлетворённости трудом, влияет на особенности организации труда.

Организационная культура формирует долговременную, устойчивую мотивацию персонала, ориентированную на достижение стратегических целей организации, что входит составной частью в стратегическое управление. Кроме того, только на основе организационной культуры можно совместно выработать модель будущего предприятия (видение).

Организационное поведение членов организации формируется под непосредственным воздействием организационной культуры. В этом случае организационная культура регулирует все стороны деятельности организации (координирует, интегрирует, мотивирует, ориентирует сотрудников).

Организационная культура – это социальное явление, которое возникает на любом предприятии и является системой ценностей, убеждений, а также норм, ролей, правил, которые направляют деятельность организации (предприятия).

Организационная культура обладает рядом специфических черт, которые выделяют данную организацию среди остальных и являются, как правило, продуктом исторического развития организации. Этими специфическими чертами являются традиции, язык (сленг), лозунги, обычаи, – все то, что способствует передаче культурных ценностей, убеждений, норм и содержания ролей другим поколениям работников, приемы адаптации и сплочивания (интеграции) работников данного предприятия.

Федеральная служба исполнения наказаний (ФСИН России) является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим правоприменительные функции, функции по кон-

тролю и надзору в сфере исполнения уголовных наказаний в отношении осужденных, функции по содержанию лиц, подозреваемых либо обвиняемых в совершении преступлений, и подсудимых, находящихся под стражей, их охране и конвоированию, а также функции по контролю за поведением условно осужденных и осужденных, которым судом предоставлена отсрочка отбывания наказания. Выполнение специальных государственных задач, нашедших отражение в формах, способах и методах осуществления деятельности, отличает органы и учреждения ФСИН России от других организаций. Как организация ФСИН России имеет присущую только ей организационную культуру.

Организационная культура складывалась исторически и нашла отражение в символах, ритуалах и традициях органов и учреждений ФСИН России органов.

Частью организационной культуры её носителями и распространителями являются сотрудники ФСИН России.

Организационная культура сотрудников ФСИН России – это исторически сложившаяся совокупность формальных и неформальных правил и норм, коллективно разделяемых ценностей, моральных принципов, ритуалов и традиций, согласующихся с целями и задачами деятельности ФСИН России, которые принимаются и активно реализуются сотрудниками в процессе служебной и повседневной жизнедеятельности и проявляются в их поведении [6, с. 3].

Основы организационной культуры закладываются сотрудникам в период их профессиональной подготовки в высших учебных заведениях ФСИН России. Формирование у курсантов организационной культуры сотрудников ФСИН – трудный и длительный процесс. Он проходит в период образовательной деятельности вуза. Его эффективность зависит от многих условий и факторов и должен быть направлен на формирование готовности выпускников вуза, поддерживать и развивать организационную культуру сотрудников ФСИН России.

Формирование у курсантов организационной культуры сотрудников включает в себя взаимосвязь и взаимообусловленность следующих компонентов: цель вуза; решаемые задачи, необходимые для достижения цели; образовательный процесс; мониторинг; коррекция. Основными принципами функционирования являются: принцип комплексности; индивидуально-дифференцированного подхода; историчности; единства деятельности вуза и заказчика, которым является ФСИН России.

Формирование организационной культуры заключается в приобщении курсантов к ритуалам и традициям; усвоении ими ценностей, в приобретении курсантами опыта практической деятельности по формированию и поддержанию организационной культуры у своих будущих подчинённых.

Технология формирования организационной культуры сотрудников в условиях вуза представляет собой заранее спроектированную и поэтапно реализуемую социально-педагогическую деятельность руководства вуза, профессорско-преподавательского состава, курсовых офицеров вуза и самих курсантов, направленную на приобретение курсантами основных ценностей органов и учреждений ФСИН России, осознание своего места и роли в них, постепенное вхождение курсантов в сообщество сотрудников ФСИН России.

Список литературы

1. Стеклова О.Е. Организационная культура: учебное пособие. – Ульяновск: УлГТУ, 2007. – 127 с.
2. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М., 1996. – С. 127–128.
3. Карташова Л.В. Организационное поведение: учебное пособие; Ин-т экономики и финансов «Синергия». – М.: Инфра-М, 2005.
4. Корпоративная культура: учебно-методическое пособие / авт.- сост. Т.А. Лапина. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 96 с.
5. Баринов В.А., Макаров Л.В. Корпоративная культура организации менеджмент в России и за рубежом. – 2002. – № 2. – С. 110–121.
6. Метельков А.Ю. Формирование организационной культуры сотрудников пограничных органов в период их подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2010. – С. 23.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ ПО ПРОФИЛЮ ПОДГОТОВКИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЖИМА И НАДЗОРА В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ»

Кундозёрова Л.И., Чириков А.Г.,
Шестаков М.П.

*ФГОУ ВПО «Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний», Новокузнецк,
e-mail: kundozerova@gmail.com*

Модернизация российского образования, внедрение ФГОС ВПО, определяющих перспективы вхождения России в европейское образовательное пространство, реформирование уголовно-исполнительной системы и ФСИН России, в частности, объективно вызвали необходимость подготовки инновационных кадров для пенитенциарной системы.

Теория и практика правоохранительной деятельности свидетельствуют о значительной потребности учреждений исполнения наказания в сотрудниках, имеющих не только достаточный запас профессиональных знаний и умений, но и способных применить их в сложной, быстро меняющейся обстановке, обладающих высокими моральными качествами, профессиональной индивидуальностью при решении внезапно возникающих сложных ситуаций, служебно-оперативных задач, готовых успешно реализовывать

свой профессиональный потенциал, способных к инновационной деятельности и совершенствованию своего профессионального мастерства. В связи с этим актуализируется проблема развития специальных профессиональных компетенций будущих сотрудников в институтах ФСИН России.

Теоретический анализ психолого-педагогической, юридической и специальной литературы, а также научных источников по развитию специальных профессиональных компетенций курсантов вузов ФСИН России, обучающихся по профилю «организация режима и надзора в уголовно-исполнительной системе», требований ФГОС ВПО по подготовке специалистов в области правоохранительной деятельности, должностных инструкций сотрудников органов и учреждений ФСИН России, отделов режима и безопасности, показывает, что для повышения уровня профессиональной подготовки специалистов необходимо разработать концептуальную модель педагогического управления развития специальных компетенций, необходимых для работы в сложной, быстро меняющейся обстановке.

Концептуальная модель развития специальных профессиональных компетенций курсантов вузов ФСИН России по профилю подготовки «организация режима и надзора в уголовно-исполнительной системе» имеет структурную организацию, интегрируется междисциплинарным, личностно-ориентированным, деятельностным, компетентностным, правовым и модульным подходами и представлена пятью компонентами: целевым, содержательным, организационно-исполнительным, технологическим и оценочно-результативным.

Для реализации концептуальной модели развития специальных профессиональных компетенций курсантов вузов ФСИН России по профилю подготовки «организация режима и надзора в уголовно-исполнительной системе» определены необходимые педагогические принципы, в число которых вошли принципы: гуманизации, динамичности, субъективности, дифференциации содержания и организации процесса образования, системности и последовательности, критериальности оценивания результатов, а также – принцип профессионального саморазвития и единоначалия.

В качестве желаемого результата нами определена цель – подготовить компетентного сотрудника в области профессиональной деятельности по организации режима и надзора в уголовно-исполнительной системе

Для достижения цели обозначены следующие задачи: развитие учебно-познавательных интересов будущих специалистов в сфере организации режима и надзора в УИС; формирование умений анализировать, обобщать и систематизировать факты, явления, устанавливать

причинно-следственные связи, необходимые при выполнении задач сотрудниками отделов режима и безопасности; развитие и активизация тактического мышления при решении профессиональных задач; развитие самообразовательной деятельности в сфере профильной подготовки специалистов для уголовно-исполнительной системы.

Целевой компонент является основным в нашем исследовании, т.к. под актуальной целью мы понимаем ближайшую цель подготовки компетентного специалиста для работы в области правоохранительной деятельности с высоким уровнем профессионального правосознания, фундаментальными знаниями в области права, пенитенциарной и общей педагогики и психологии, специальных дисциплин.

Организационно-исполнительный компонент включает в себя следующие этапы: учебно-познавательный (формирует у будущих специалистов интерес к предстоящей профессиональной деятельности, приобщает к овладению правовых, психолого-педагогических и специальных знаний); квазипрофессиональный (является интенсивным этапом по содержанию информации, включению в оргдеятельностные игры, обеспечивающие овладение глубокими и системными знаниями уголовного административного, гражданского, семейного и т.д. законодательства, воспитание у курсантов высокого уровня профессионального правосознания, соблюдая действующие нормы отечественного и международного права); учебно-профессиональный (овладение в процессе производственных практик специальными компетенциями: умениями переносить теоретические знания в ситуацию профессиональной коммуникации, устанавливать и перестраивать взаимоотношения, готовность к интеграции знаний из различных дисциплин для незамедлительного решения экстремальных задач и ситуаций).

Технологическая составляющая концептуальной модели развития специальных профессиональных компетенций курсантов вузов ФСИН России, учитывая специфику образовательной среды вуза ФСИН России, требования, предъявляемые к сотрудникам органов и учреждений по обеспечению режима и надзора за осужденными, должностные инструкции сотрудников отделов режима и безопасности, включает дидактическое обеспечение: логические, поисковые, исследовательские, творческие, ситуационные производственные задачи, проблемы.

Оценочно-результативный компонент включает результаты реализации концептуальной модели, критериально-оценочный инструментарий, диагностические методики.

Для этого определяются критерии (деятельностно-практический, мотивационно-ценностный, когнитивный) и устанавливаются уровни (начальный, элементарный, продвинутый, вы-

сокий, профессиональный) сформированности специальных профессиональных компетенций курсантов.

Междисциплинарный подход как теоретико-методологическое основание общенаучного уровня методологии обеспечивает получение комплекса правовых, психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для работы по организации режима и надзора в уголовно-исполнительной системе, путем междисциплинарных связей между учебными дисциплинами гуманитарного, социального и экономического, информационно-правового и профессионального циклов; согласования содержания рабочих учебных программ, обеспечения логической преемственности дисциплин; в результате чего происходит систематизация и обобщение полученных знаний; оптимизация учебной нагрузки обучаемого, увеличение темпа обработки и усвоения научной и учебной информации.

Личностно ориентированный подход позволяет решать такие задачи, как изменение отношения преподавательского состава, офицеров курсового звена и самих курсантов на свою роль и позицию в процессе развития специальных профессиональных компетенций, готовности курсантов к выполнению служебных обязанностей в качестве сотрудников органов и учреждений ФСИН России в отделах режима и безопасности; необходимый характер межличностного взаимодействия между участниками образовательного процесса на основе сотрудничества; осуществлять выбор таких методов и форм работы, которые позволяют оказать педагогическую поддержку каждому курсанту с учетом его индивидуальных способностей и поиска средств самореализации личности в будущей профессии.

Деятельностный подход позволяет нам направить обучение курсантов на усвоение имеющегося и приобретаемого социального и пенитенциарного опыта в процессе их собственной деятельности, курсант становится подлинным субъектом обучения, если активно участвует в учебно-познавательной деятельности.

Компетентностный подход даёт возможность изучить специальные профессиональные компетенции будущих сотрудников органов и учреждений отделов режима и безопасности ФСИН России; раскрыть их содержание и сущность как результат профессиональной подготовки будущих сотрудников ФСИН России в условиях вуза; определить критерии и показатели их сформированности.

Правовой подход к педагогическому управлению профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов и учреждений ФСИН России отделов режима и безопасности на конкретно-научном уровне обеспечивает необходимый уровень правового мышления и чувственного восприятия правовой действительности; над-

лежащую степень знания законов; высокий уровень уважения норм права, их авторитета. Данный подход позволяет уточнить педагогические цели концептуальной модели развития профессиональных компетенций будущих сотрудников ФСИН России в рамках профиля подготовки к работе с осужденными, обвиняемыми и подозреваемыми, ее содержание, принципы, отражающие идеи профессиональной подготовки.

Методическим регулятивом в предлагаемой концептуальной модели развития профессиональных компетенций выступает **модульный подход**.

В данном контексте модуль определяется нами как относительно самостоятельная часть учебного курса, содержание которой носит междисциплинарный характер и состоит из специально отобранного комплекса учебных элементов, обеспечивающих развитие у обучаемых специальных профессиональных компетенций, успешное решение профессиональных задач, овладение эффективными способами и приемами осуществления учебно-познавательной деятельности в процессе развития специальных профессиональных компетенций будущих сотрудников в организации режима и надзора. В данном случае модуль имеет следующие основные характеристики: профессионально-прикладную направленность, ситуационный и междисциплинарный характер, самостоятельность, целостность и гибкость.

Модульный подход в процессе развития специальных профессиональных компетенций обучаемых необходимых в профессиональной деятельности по организации режима и надзора позволяет преодолеть фрагментарность путем создания целостной, наглядной программы и проблемной подачи содержания в модуле.

Предлагаемая модель развития специальных профессиональных компетенций по профилю «организация режима и надзора в УИС» предусматривает конкретную практическую деятельность курсантов, способствующую к максимально широкому восприятию действительности, соответствующей служебно-профессиональной деятельности организации режима и надзора в уголовно-исполнительной системе. Результаты этой деятельности будут интегрироваться в опыт курсантов, позволяющий в дальнейшем их использование в служебно-профессиональной деятельности в области режима и надзора в уголовно-исполнительной системе.

Список литературы

1. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8.
2. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвест, 2002. – 320 с.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004.
4. Шершнева В., Перехожева Е. Педагогическая модель развития компетенции выпускника вуза // Высшее образование в России. – 2008. – №1.

ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ИНСТИТУТОВ ФСИН РОССИИ ДЛЯ РАБОТЫ В КОЛОНИЯХ-ПОСЕЛЕНИЯХ НОВОГО ТИПА

Кундозёрова Л.И., Чириков А.Г.,
Новоселова Е.В.

*ФГОУ ВПО «Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний», Новокузнецк,
e-mail: kundozerova@gmail.com*

14 октября 2010 года Правительством Российской Федерации была утверждена Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года. Концепция предусматривает основные направления, формы и методы совершенствования и развития уголовно-исполнительной системы, ее взаимосвязь с государственными органами и институтами гражданского общества, обеспечивающим функционирование уголовно-исполнительной системы на период до 2020 года.

Основными целями Концепции являются:

- повышение эффективности работы учреждений и органов исполняющих наказания до уровня европейских стандартов обращения с осужденными и потребностей общественного развития;

- сокращение рецидива преступлений, совершенных лицами, отбывшими наказание в виде лишения свободы, за счет повышения эффективности социальной и психологической работы в местах лишения свободы и развитие системы постпенитенциарной помощи таким лицам;

- гуманизация условий содержания лиц, заключенных под стражу, и лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы, повышение гарантий их прав и законных интересов.

В соответствии с Концепцией в уголовно-исполнительной системе проходит реформа системы учреждений, исполняющих наказания в виде лишения свободы, а именно замена существующей системы исправительных учреждений на два основных вида учреждений – тюрьмы (общего, усиленного и особого режимов) и колонии-поселения (с обычным и усиленным наблюдением).

В настоящее время в уголовно-исполнительную систему входят три вида колоний поселений:

- 1) для осужденных совершивших преступления по неосторожности;
- 2) для осужденных ранее не отбывавших наказание в виде лишения свободы, совершивших умышленные преступления небольшой и средней тяжести;
- 3) для осужденных, переведенных из исправительных колоний общего и строгого режимов на основании и в порядке ст. 78 УИК РФ.

Социально-педагогическое назначение института колоний-поселений заключается в решении специальных задач:

– стимулирование правомерного поведения осужденных, содержащихся в исправительных колониях общего и строгого режимов (если осужденный отбывает наказание в колониях общего и строгого режима для перевода в колонию-поселения не достаточно только отбыть часть уголовного наказания, предусмотренного законодательством, но и обязательным требованием является положительное поведение осужденного);

– нейтрализация негативных последствий длительной изоляции личности от общества (Изоляция личности от общества не проходит бесследно. Чем продолжительнее срок отбываемого наказания, тем более глубокими становятся личностные деформации осужденного. В колониях-поселениях отсутствует вооруженная охрана, осужденные с разрешения администрации могут передвигаться без надзора и вне границ колонии, при наличии определенных условий осужденный может проживать с семьей);

– закрепление достигнутых ранее в исправительных колониях общего и строгого режимов результатов исправительного воздействия на осужденных и их подготовка к жизни в открытом социуме обществе. Эти три задачи характерны для колоний-поселений, в которых содержатся осужденные, переведенные из исправительных колоний на основании ст. 78 УИК РФ;

– достижение целей исполнения наказания, избегая асоциализации осужденных посредством исключения отбывания ими реального лишения свободы.

Новые типы колоний-поселения вызвали необходимость подготовки кадров в институтах ФСИН России.

В соответствии с ФГОС ВПО в Кузбасском институте ФСИН России разработаны учебные планы подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием для работы в учреждениях исполняющих уголовные наказания, в которые включены такие дисциплины как: общая педагогика и психология, пенитенциарная психология и педагогика; специальные курсы (психолого-педагогическая подготовка сотрудников УИС к работе с несовершеннолетними, ресоциализация и социальная адаптация в УИС).

При изучении общей педагогики и психологии курсанты овладевают знаниями о законах и закономерностях, принципах, методах воспитания, воспитательных системах А.С. Макаренко, В.Н. Сороки-Росинского.

В рамках дисциплины пенитенциарная психология и педагогика у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы сформируется осознанная готовность к выполнению профессиональной педагогической деятельности по воспитанию и исправлению осужденных; приобретаются знания о закономерностях и принципах воспитания и исправления осужденных, взаимосвязях и взаимообусловленностях прин-

ципов перевоспитания и исправления. Курсанты овладевают умениями составлять педагогическую характеристику осужденных различных категорий и выбирать средства исправления, изучают средства воспитательного воздействия: режима, труда, воспитательной работы, образовательного и профессионально-технического воздействия.

В учебный план включена дисциплина специализации – воспитательная работа с осужденными. Изучая данную дисциплину, курсанты овладевают знаниями об основных направлениях и содержании воспитательной работы с различными категориями осужденных, особенностях проведения воспитательной работы в исправительных учреждениях в зависимости от их вида. У курсантов формируются умения организовывать воспитательную работу с различными категориями осужденных, использовать методику гибкого применения различных форм педагогического воздействия на осужденных.

В процессе изучения дисциплин пенитенциарная психология и педагогика, воспитательная работа с осужденными курсанты должны овладеть следующими профессиональными компетенциями:

– знать методологические основы теории воспитания и исправления осужденных: законы, закономерности, принципы, средства, методы, формы, исправления и воспитания; отечественный и зарубежный опыт организации воспитательного процесса;

– уметь применять полученные знания в практической деятельности: анализировать личностные качества осужденного, выявлять её сильные и слабые стороны, положительные и отрицательные качества; осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход в процессе исправления и воспитания осужденных;

– владеть психолого-педагогическими методиками индивидуальных и групповых бесед;

– составлять характеристики на осужденных различных категорий;

– разрабатывать планы воспитательной работы с различными типами осужденных;

– владеть приемами и методами воспитания осужденных;

– разрабатывать сценарии воспитательных мероприятий и проводить их;

– устанавливать педагогическое взаимодействие сотрудников с осужденными;

– выявлять, анализировать и решать проблемные социально-педагогические задачи и ситуации.

Список литературы

1. Концепция развития уголовно-исполнительной системы до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г. № 1772-р / Ведомости УИС от 2010 №12.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности правоохранительная деятельность 031001. Ут-

вержен приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2011 года № 20.

3. Уголовно-исполнительное право: учебник: В 2 т. – Т. 2: Особенная часть / под общ. ред. Ю.И. Калинин. – М.; Рязань: Логос; Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2006.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ – ОСНОВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ларичева В.В.

*Сахалинский государственный университет,
Южно-Сахалинск, e-mail: vvlari@rambler.ru*

В Сахалинском государственном университете, учитывая условия медиаобразования, преподаватели работают над профессиональным саморазвитием студентов. Для констатирующего эксперимента мы использовали показатели медиакомпетентности, разработанные А.В. Федоровым: мотивационный; контактный; информационный; перцептивный; интерпретационно-оценочный; операционно-практический; креативный [3, с. 23]. Для каждого из данных показателей были выявлены уровни (высокий, средний, низкий). Мы выяснили, что медиа способны формировать определенные этические принципы студенческой аудитории. В отечественном медиаобразовании этический анализ аудиовизуального медиатекста неразрывно связывается с эстетическим. Эту точку зрения поддерживают многие медиапедагоги: О.А. Баранов, С.М. Иванова, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров.

После проведенных диагностических занятий было установлено, что уровень медиакомпетентности большинства студентов третьего и четвертого курсов нашего вуза можно отнести к среднему. Эти показатели, на первом этапе исследовательской работы, наиболее полно отражают уровень медиакомпетентности будущих педагогов и психологов.

Главной задачей профессиональных учебных заведений является профессиональное формирование и саморазвитие личности в соответствии с интересами, способностями и социально-экономическими потребностями общества. Изменившиеся социально-экономические условия на современном этапе развития общества привели к прогрессивным инновациям и в профессиональном образовании. Одной из особенностей современного развития профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранными языками, психологически готовых к профессиональной деятельности в новых условиях, способных принимать адекватные реальным ситуациям взвешенные самостоятельные решения, видеть перспективы и планировать стратегию и тактику развития современного производства, и свою профессиональную деятельность.

Профессиональное образование может рассматриваться как особый вид образования, как процесс, система, деятельность, ценность, социальный институт, то есть, в зависимости от педагогического, психологического, экономического или социологического подхода.

Интенсивные изменения в социокультурной и экономической жизни российского общества требуют качественного преобразования характера и содержания профессиональной подготовки, учащихся учреждений начального профессионального образования, студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования: повышения мобильности и конкурентоспособности в различных профессиональных сферах деятельности; расширения профессионального поля этой деятельности; обеспечения квалифицированных специалистов, умеющих адекватно реагировать на постоянно меняющиеся приоритеты на рынке интеллектуального труда.

Характерной особенностью современных образовательных программ становятся их обращенность к личности каждого отдельно взятого человека, направленность на реализацию его образовательных запросов независимо от возраста и уровня образованности, что способствует выполнению социального заказа, предъявляемого обществом к образовательной системе [2, с. 270]. При разработке образовательных программ формулировки результатов обучения согласовываются с преподавательским сообществом, объединениями работодателей, обеспечивающих трудоустройство выпускников, и самими обучающимися. Результаты обучения описываются в виде компетенций, которые могут формулироваться как по отношению к образовательным программам в целом, так и к отдельным частям программы (модулям или курсовым единицам). Результаты обучения – ожидаемые показатели того, что студент должен знать, понимать быть в состоянии выполнять по завершении учебы.

Компетенции – это ожидаемые и измеряемые результаты обучения – конкретные достижения студентов (выпускников), которые определяют, что будет способен делать студент по завершении всей или части образовательной программы. Компетенции выражают идущие в мировом образовании процессы – переход от понятия «квалификация» к понятиям «результат обучения» и «компетентность» (документы ЮНЕСКО «Реформирование и развитие высшего образования», 1995; «Образование: сокрытое сокровище», 1997; Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО, 1998).

Сегодня в России появляются новые цивилизационные процессы и требования рынка: в современных видах деятельности усиливается информационный и творческий подход; возникает явление «интеллектуализации» машин и «дематериализации» труда; предпочтительнее нестандартизированный характер рабочей силы

(ликвидация стабильного профессионального роста – карьеры); однотипность и взаимозаменяемость работников уступает место персонализации задач (временный состав вместо кадрового); исчезают рабочие места, на которых находятся в течение всей рабочей жизни; утрачивается идентификация устойчивых профессий («кочевая мультикультурность»); возрастает роль гибких краткосрочных проектов и коллективов; разрушается профессиональная замкнутость, формируются «плавающие» профессиональные границы; нарастает динамика профессий, их глобализация; профессиональное образование утрачивает ориентировку на единственную дальнейшую специализацию [1, с. 17].

И мы, работники системы образования, должны понимать, что происходит кардинальное изменение способностей, востребованных на рынке труда; ценится не квалификация, а компетентность, т.е. обладание определенными компетенциями. Компетентность не означает отказа от категории «квалификация», компетентность включает квалификацию, т.е. профессиональные знания и умения.

Список литературы

1. Байденко В.И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: экспериментальная учебная авторская программа. – М., 2007. – С. 17.
2. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
3. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – С. 23.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Лемешко Е.Ю.

*Национальный исследовательский Томский
политехнический университет, Томск,
e-mail: lehur@mail2000.ru*

В статье рассматривается понятие дидактической компетентности инженера-педагога, отмечается необходимость создания новых образовательных программ для повышения квалификации ППС высшего учебного заведения и обосновывается роль иностранного языка в формировании профессиональной дидактической компетентности сотрудников технического вуза.

На современном этапе развития образования наблюдается переход от эпизодического повышения квалификации преподавателей к непрерывному образованию преподавателей в процессе профессиональной деятельности. Растут требования к качеству подготовки специалистов технического вуза и качеству деятельности преподавателей, умеющих подготовить

современного мобильного специалиста, способного к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации и инновационной деятельности в своей профессиональной сфере.

В соответствии с целями профессионального образования инженер-педагог должен уметь эффективно выполнять функции организатора совместной деятельности с обучающимися, разработчика образовательных проектов, исследователя, эксперта, в том числе и на иностранном языке и др. Поэтому проблема профессиональной компетентности преподавателей рассматривается как одна из центральных в психолого-педагогической литературе, и наука располагает определенным объемом знаний, использование которых является важным условием становления профессионально-компетентного преподавателя [1].

Согласно деятельностному подходу, профессиональная компетентность определяется содержанием профессиональной деятельности специалиста и одновременно является предпосылкой ее успешности. Следовательно, профессиональную компетентность можно представить как интегральную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний по конкретной специальности, профессиональных умений и навыков, опыта, наличие устойчивой потребности в том, чтобы быть компетентным, интереса к профессиональной компетентности своего профиля [2]. Итак, проведенный анализ исследований по компетентностному подходу позволяет выделить два аспекта понятия компетентности специалиста, отражающие совокупность его знаний, умений и навыков (когнитивно-операционный аспект) и необходимость профессионально-личностных качеств специалиста, связанных со способностью применять полученные знания (профессионально-личностный аспект).

В основу дидактической компетентности инженера-педагога входит приобретенный синтез компетенций: знаний (психолого-педагогических, социальных, общеобразовательных); умений (профессионально-педагогических, специальных, самообразовательных); навыков творческой педагогической деятельности. Также, инженер-преподаватель должен уметь анализировать, отбирать и структурировать научно-техническую информацию и учебный материал, диагностировать возможные познавательные затруднения обучающихся, проектировать и создавать проблемно-задачные ситуации, конструировать стратегические и тактические цели обучения, свойства и умения, обеспечивающие успешность обучения. Реализация этого требует от инженера-педагога склонности делиться своими знаниями и умениями, опытом, способности передавать их другим, логически и диалогически мыслить, рассуждать, доказывать. Все

вышеизложенное можно объединить в одно синтетическое качество – дидактичность [3].

Отсюда дидактическая компетентность – это интегративное качество (характеристика) личности (инженера-педагога), определяющее круг его полномочий и функций в сфере образовательной деятельности [3]. Дидактическая компетентность подразумевает умение обнаруживать закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений и опыта, определять объем и структуру содержания образования, совершенствовать методы и организационные формы обучения, а также воспитывать современного грамотного специалиста.

Психологической основой дидактической компетентности являются готовность личности к постоянному повышению своей компетентности, мобильности профессиональных функций. Фактически речь идет о подготовке в университетских стенах инженера-педагога-профессионала, компетентного в основных сферах педагогической деятельности. Это дает основание рассматривать вопрос формирования дидактической компетентности в рамках повышения квалификации ППС технического вуза, созданию таких программ повышения квалификации, направленных на создание благоприятных условий для непрерывного совершенствования педагогического мастерства сотрудников вуза.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ) имеет более чем десятилетний опыт организации языковой подготовки для сотрудников университета. Одной из задач системы повышения квалификации, разработанной и реализуемой в ТПУ, является обеспечение высокого качества языкового образования – повышения квалификации по иностранным языкам сотрудников университета. Новые программы повышения квалификации по иностранному языку (ИЯ) в профессиональных целях, предлагаемые сотрудникам ТПУ, направлены, в том числе на решение задачи совершенствования профессиональной дидактической компетентности научно-педагогических работников вуза.

В системе непрерывного образования специалистов современного технического вуза, роль иностранного языка значительно возрастает. Владение одним или несколькими иностранными языками становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности инженера-педагога. Этот факт подтверждается тем, что посредством английского языка оптимизируется исследовательская деятельность инженера-ученого (поиск с целью международного сотрудничества коллег из других стран, занимающихся подобными исследованиями, ознакомление с литературой по исследуемой проблеме зарубежных авторов, международным опытом, выступление с докладом на конференциях), а также осуществляется педагогическо-дидакти-

ческая деятельность инженера-педагога (преподавание своей дисциплины на иностранном языке иностранным студентам, разработка материалов занятий на английском языке, методических указаний, учебных пособий, электронных ресурсов для самостоятельной работы студентов и др.). Иноязычная коммуникативная компетенция сегодня – одна из ключевых компетенций инженера-профессионала инновационного вуза.

С 1998 года коллективом кафедры МПИЯ ИМОЯК ТПУ были разработаны и прошли апробацию 8 новых программ повышения квалификации по направлению «Иностранный язык» для преподавателей лингвистических и нелингвистических специальностей. Идея состоит в создании системы непрерывной разносторонней подготовки инженера-педагога, нацеленной на развитие профессиональной иноязычной коммуникативной, а также дидактической компетентности посредством изучения иностранного языка в рамках программ повышения квалификации. Так, основными направлениями содержания работы кафедры МПИЯ по повышению педагогической компетентности преподавателя технического вуза являются: изучение уровня сформированности педагогической компетентности преподавателей; ознакомление их с теорией и методикой преподавания в условиях высшей технической школы; совершенствование технологии педагогической деятельности; применение активных методов обучения; развитие у преподавателей рефлексивных умений самоанализа, самоутверждения и самореализации; создание психологического комфорта в процессе общения со студенческой аудиторией.

С 2008 года научно-педагогическим работникам технических специальностей ТПУ предлагается новый краткосрочный курс «Формирование профессиональной дидактической компетенции средствами иностранного языка». Тщательно разработана и апробирована структура, содержание, дидактическое и методическое обеспечение интенсивного курса «Формирование профессиональной дидактической компетенции средствами иностранного языка», позволяющего использовать иностранный язык в целях профессионального совершенствования инженера-педагога технического вуза.

Слушатели данной программы повышения квалификации проявляют особый интерес к модулю «Английский язык в дидактических целях обеспечения учебного процесса», целью которого является отработка навыков ведения педагогической деятельности на английском языке. В результате слушатель, освоивший программу повышения квалификации по иностранному языку в профессиональных целях, должен обладать профессиональными компетенциями, включающими в себя способности:

– разрабатывать содержание учебной дисциплины по специальности на ИЯ;

- применять активные методы в преподавании своей дисциплины на ИЯ;
- создать оптимальные психологические условия для успешной учебной деятельности,
- быть готовым к постоянному совершенствованию своей профессиональной компетентности.

Структурные компоненты категории «профессиональная компетентность педагога» как социальные явления проявляются в практической педагогической деятельности в виде умений разрешать конкретные педагогические ситуации. Например, методическая компетентность педагога проявляется, как умение разрешить ситуацию, связанную с результативным изложением учебного материала. Дидактическая компетентность проявляется, в частности, как умение отобрать и структурировать учебный материал. Социально-педагогическая и психологическая компетентности порождают умение, например, разрешить педагогическую ситуацию, связанную с установлением педагогом «субъект – субъектных» отношений со студентами. На практических занятиях в творческой атмосфере, а также в ходе самостоятельной работы слушателей (СРС) и консультаций создаются оптимальные условия для совершенствования профессиональной компетентности инженеров-педагогов.

Разработанные к данному курсу и представленные в пособии «Английский для сотрудников технических вузов» упражнения и задания позволяют развивать умения эффективно работать с информационными источниками на иностранном языке; владеть основными методическими понятиями, планировать занятие согласно современным методам обучения, проводить семинарское или лекционное занятие по специальности на иностранном языке; оформлять статью в научный журнал в соответствии с требованиями, предъявляемыми к зарубежным публикациям, редакционными комитетами, осуществлять коммуникацию с зарубежными организационными комитетами.

Формируемые компетенции и умения являются весьма актуальными в свете решения поставленных задач развития международного научного и образовательного сотрудничества в ТПУ – обучение иностранных студентов, работа над интернациональными научно-исследовательскими проектами, осуществление международного научного сотрудничества.

Вывод. Таким образом, можно утверждать, что разработка новых программ повышения квалификации по иностранному языку является необходимым фактором успешной реализации системы непрерывного совершенствования профессиональной компетентности инженера-педагога в техническом вузе.

Перспективы дальнейших исследований. Ориентация на непрерывное совершенствова-

ние компетенций субъекта профессионального образования существенно улучшит качество профессиональной подготовки выпускников учебного заведения; будет способствовать развитию их профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда. Решение данной проблемы позволит образовательным учреждениям осуществлять более целенаправленную подготовку специалистов, способных не только выполнять работу в соответствии с профессиональными требованиями, но и выступать субъектами собственного профессионального развития. Дальнейшей разработки требует вопрос минимизации трудностей, возникающих в ходе реализации программ повышения квалификации (нехватка времени на посещение аудиторных занятий из-за занятости на рабочем месте во время обучения без отрыва от производства и др.), внедрения современных e-learning технологий и комбинированного обучения.

Список литературы

1. Яцура Н.Г. Становление профессионально-педагогической компетентности преподавателя технического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Иркутск, 2006. – 190 с.: ил. РГБ ОД, 61 06-13/2765.
2. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной компетентности будущих инженеров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – 2009.
3. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические основы и модель // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 – С. 13-16. – URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7796550 (дата обращения: 15.06.2011).

ВИРТУАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ БИОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Лозовская М.В., Нестеров Ю.В.,
Макаренко А.Ю.

ГОУ ВПО «Астраханский государственный университет», Астрахань, e-mail: loza65@mail.ru

На биологическом факультете Астраханского государственного университета в рамках работы над проектом по Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы разработаны концептуальные основы программ дополнительного профессионального образования виртуальных учителей с использованием системы управления обучением Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – на примере специальности «Виртуальный учитель биологии».

«Виртуальный учитель биологии» – это специальность, предполагающая освоение целого комплекса новых, отчасти непривычных педагогу дисциплин. К обычным биологическим и педагогическим предметам здесь добавляется обширный информационный блок, включающий следующие дисциплины: базовая компью-

терная грамотность; системы дистанционного обучения (СДО), специфика преподавания с использованием СДО, приемы работы над курсом в СДО; конфигурирование и настройка СДО под свои нужды, поиск и установка необходимых дополнений; использование дополнительных образовательных модулей, встраиваемых в СДО (виртуальных экскурсий и панорамы, трехмерные модели объектов и т.п.).

В рамках проекта было решено использовать в качестве базовой среды для дистанционного обучения (Learning Management System, LMS) платформу Moodle. Среди аналогов у Moodle есть два важных преимущества:

Moodle – свободное программное обеспечение, которое распространяется по лицензии GNU GPL; Moodle имеет широкие возможности настройки и доработки текущего функционала, а также подключения новых модулей-дополнений.

Разрабатываемый курс рассчитан на две категории слушателей: абитуриенты, готовящиеся к сдаче ЕГЭ по биологии; преподаватели, работающие с ними.

Так как основная цель курса – подготовка к ЕГЭ, СДО, используемая в проекте, должна реализовывать следующий функционал:

- модульные курсы – разделение материала на темы, группировка лекций, тестов и дополнительных материалов в рамках содержательных разделов;

- поддержка обратной связи с учителем, общения между учениками курса – чат, форум, обсуждения;

- поддержка тестовых вопросов, аналогичных ЕГЭ (группа А, В, С);

- поддержка учебных групп, аналогичных традиционному образовательному процессу;

- упрощенная работа над ошибками (для вопросов проверочных тестов) – возможность оперативно получить материал, который поможет разобраться с неправильным ответом;

- возможность группировать курсы в специальность (разрабатываемый курс «Анатомия» является одним из нескольких планируемых курсов специальности «Виртуальный учитель биологии»);

- возможность гибко регулировать доступ к курсу – свободная регистрация, регистрация системным администратором, оплата обучение (в т.ч. онлайн-платежи).

Требования 1-4 уже реализованы в базовом функционале Moodle 2.0 и в использовании требует незначительной доработки и настройки. Требования 5-7 были реализованы в качестве дополнений к проекту Moodle.

Рассмотрим реализацию основного функционала на примере курса «Анатомия», входящего в состав специальности «Виртуальный учитель биологии».

Для получения доступа к системе, необходимо связаться с ее администратором, либо

координатором проекта для регистрации. В будущем, после завершения подготовки содержательного материала курсов, планируется ввод в эксплуатацию модуля автоматической подачи заявок для регистрации (онлайн, через сайт СДО). После получения учетных данных необходимо войти в свою учетную запись в СДО (вход – ввести логин и пароль).

Нами разработан модуль «Работа со специальностями и группами студентов». Получить к нему доступ может только администратор СДО. Для подключения модуля необходимо войти в режим редактирования блоков Moodle и добавить блок «Специальность». Для каждой специальности вводится наименование, код, количество лет обучения и префикс группы студентов. Последние два параметра помогают настроить автоматическое переименование групп. В целом, работа с группами студентов в Moodle реализована следующим образом:

- существует понятие группы студентов (Cohort), в каждую группу может быть добавлено (функция Assign) произвольное количество студентов;

- в механизм добавления групп были внесены изменения, теперь наименование новой группы формируется с помощью префикса специальности, к которой относится группа, номера года обучения, а также номера самой группы (например, группы студентов первого года обучения (специальность «Биология») будут именоваться – БИ-11, БИ-12, БИ-13);

- после этого на курс может быть зачислен не только отдельный пользователь (Enrol user), но и целая группа (Enrol cohort);

- для того, чтобы зачислить на курс пользователя или группу, необходимо выбрать Администрирование – Курсы – Добавить/Редактировать курсы – Категорию курсов (для нашего проекта это «Биология») – Enrolled users (зачисленные пользователи);

- после этого зачисленные студенты получают доступ к курсам, могут прорабатывать лекции, проходить тесты, знакомиться с дополнительными материалами, общаться с учителем и сокурсниками.

Нами разработан также модуль «Оплата за обучение». Получить доступ к полному функционалу может только администратор СДО. Для пользователей (слушателей курсов) доступен функционал для оплаты. Онлайн-оплата реализована через сервис «Robokassa». Пункт меню «Пароли Robokassa» предназначен для ввода двух основных паролей сервиса. Пункт меню «Размер оплаты» предназначен для ввода администратором системы размера оплаты за обучение для каждого семестра каждого курса специальности. Напомним, что количество курсов (лет обучения) вводится для каждой специальности при ее создании. Т.к. при использовании виртуального обучения рамки семестра, даты

его начала и конца могут отличаться от общепринятых, в данном интерфейсе предусмотрен ввод дат – последних сроков оплаты за каждый семестр обучения. Наконец последний пункт, «Оплата» состоит из 2 подпунктов – «Задолженности» и «Пользователи». В первом интерфейсе представлена таблица пользователей-должников, не внесших указанную сумму оплаты к сроку, указанному как последний день оплаты для данного семестра. В интерфейсе Пользователи представлены все пользователи, история их платежей. Реализован удобный поиск и сортировка пользователей. Для каждого пользователя, не наделенного полномочиями администратора системы, также доступен функционал оплаты обучения. Но он предназначен не для мониторинга внесенной оплаты, а для проведения фактических онлайн-платежей. В интерфейсе представлены как уже оплаченные семестры (первые два на рисунке), так и будущие (в т.ч. те, за которые платить еще рано – например, если не покрыт более старый долг).

В рамках курсов специальности «Виртуальный учитель биологии» были использованы следующие содержательные модули Moodle.

Лекции. Это основной информационный элемент любого курса Moodle. Лекции состоят из карточек – небольших, семантически законченных отрывков. Прочтение каждой карточки может завершаться вопросом на понимание прочитанного. Внизу расположена навигация – к следующей карточке, к предыдущей, в начало лекции, в конец лекции и т.д.

Глоссарии. Каждая тема содержит свой набор новых терминов – понятий, которые должен выучить студент. Поэтому каждый раздел курса снабжен своим глоссарием – словарем терминов, состоящим из пар «Термин» – «Его значение». Кроме локальных глоссариев (для каждого раздела) существует общий глоссарий курса – словарь, в который добавляются наиболее важные термины из всех разделов. Для добавления термина в общий глоссарий необходимо щелкнуть на красный крестик около его описания в локальном глоссарии (на рисунке представлено для термина «Диафиз», третий сверху).

Wiki. Это особый формат материалов, предполагающий совместный труд многих человек над одним текстом. Этот формат очень гибок – он позволяет хранить историю правок и их авторов. При необходимости неуместные правки могут быть отменены. Формат назван в честь Википедии (Wikipedia) – свободной интернет-энциклопедии, впервые применившей его для организации статей. В рамках курсов специальности «Виртуальный учитель биологии» формат может быть применен для совместной работы студентов над конспектами. Общеизвестно, что, как бы ни были хороши лекции курса, для лучшего запоминания их необходимо переработать, составить краткое описание темы. Такая задача

как нельзя более подходит для формата Wiki. В целом, данный формат может использоваться в любых групповых занятиях, связанных с совместной работой над текстами.

Ресурс. Наиболее общий информационный элемент курса. Ресурсом может быть все, что угодно, – любой файл, который учитель посчитал необходимым загрузить. Ресурсом может быть презентация PowerPoint, аудио- или видеозапись, модель на Flash или графическое изображение.

Каждый раздел курса завершается проверочным тестом. Хотя тесты в Moodle реализованы достаточно хорошо и гибко, в данный механизм были внесены изменения, позволяющие адаптировать его к реалиям ЕГЭ. Каждый тест состоит из вопросов трех типов.

Вопросы с выбором варианта ответа (группа А ЕГЭ). В Moodle этот тип вопросов называется Multiple choice. Для каждого вопроса может быть введено произвольное количество вариантов ответа.

Вопросы с вводом ответа в текстовое поле (группа В ЕГЭ). В Moodle это тип Short answer – текстовое поле, предназначенное для ввода ответа на вопрос.

Вопросы с развернутым ответом (группа С ЕГЭ). В Moodle это тип Essay. В отличие от предыдущих типов, ответы на данный тип вопросов проверяются преподавателем вручную. В качестве значения «Оценка для вопроса по умолчанию» следует использовать максимальное значение баллов по текущему вопросу группы С. Для оценивания вопроса администратор должен выбрать пункт «Оставить комментарий или переопределить оценку».

В систему тестирования Moodle были введены следующие изменения: обратная связь для Multiple choice, Short answer и Essay. Во время ввода вопроса создателю курса доступен новый раскрывающийся список – «Карточки курса». Из него он может выбрать ту карточку, которая освещает тему вопроса. Если потом ученик неверно ответит на вопрос, система выдаст ему ссылку на эту карточку. Это нововведение существенно упрощает работу над ошибками и помогает легче наверстывать незначительные, фрагментарные пробелы в освоение темы без необходимости перечитывать заново абсолютно все.

Критерии оценивания для Essay. Учитель проверяет ответы учеников, опираясь на критерии оценивания, уникальные для каждого вопроса. Была реализована возможность ввода этих критериев в систему.

Moodle представляет широкие возможности онлайн-взаимодействия студентов как с преподавателем, так и между собой. Они включают в себя следующие возможности.

Чат. Это удобный механизм для общения в реальном времени, обсуждения какого-либо вопроса. В чате могут принимать участие как студенты группы, так и преподаватель. Именно

в таком формате может быть реализован наиболее эффективный вариант общения сокурсников дистанционной группы, взаимопомощи в освоении материала и т.п. Для каждой темы раздела может быть создан свой чат.

Форум. Если чат больше подходит для подготовленного разговора, то форум может быть более полезен для аккумуляции сообщений. Например, в форуме темы студенты могут задавать вопросы преподавателю. Каждый студент, перед тем как задать свой вопрос, сможет прочитать ответы на вопросы других. Возможно, это поможет ему разрешить его собственные трудности. Форум, как и чат, может быть добавлен для каждого раздела курса. Форум состоит из тем, в рамках которых происходит обсуждения.

Семинар. Данный элемент предназначен для коллегиальной работы над темой и ее оценки. Учитель дает задание и инструкции по его выполнению. Затем семинар последовательно проходит 3 фазы: представление результатов работы и определение проверяющих (Submission phase) – каждый студент присылает свою работу, преподаватель выбирает одного или нескольких студентов (из числа участников курса) в качестве экспертов (reviewer); взаимное оценивание результатов работы друг друга (Assessment phase), когда прием работ прекращается, эксперты оценивают работы, пишут заключения; итоговое оценивание преподавателем (Grading evaluation phase), когда преподаватель определяет итоговую оценку.

В рамках данного вида работы студент может одновременно оценить другие работы и получить оценку своей.

Таким образом, в рамках настоящего проекта разработан учебный план по дополнительной образовательной программе «Виртуальный учитель биологии», предназначенной для переподготовки или повышения квалификации учителей биологии. Разработана концептуальная модель формирования компетентности выпускника вуза по основной образовательной программе направления подготовки «Педагогическое образование» на примере образовательной программы «Виртуальный учитель биологии». Проведена оценка возможностей оптимизации содержания учебных курсов при переходе на дистанционное обучение с использованием системы управления обучением Moodle, предложена модель процесса дистанционного обучения по оригинальной технологии;

Проведенная практическая адаптация и апробация модульной объектно-ориентированной системы обучения MOODLE и анализ ее возможностей позволяют сделать однозначный вывод, что в настоящее время по совокупности показателей она является одной из самых доступных и перспективных систем дистанционного обучения.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ БОЛЕЗНИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Макарова В.И., Макаров А.И.

*Северный государственный медицинский университет, Архангельск,
e-mail: arhangelsk163020@yandex.ru*

Самым сложным в системе высшего медицинского образования является обучение студентов собственно врачебной профессии, т.е. врачеванию. Прогресс науки и медицины, в том числе, привел к необходимости расширения содержательной стороны вузовского образования, что привело к появлению большого количества новых учебных дисциплин и курсов и, иногда, к сокращению часов на преподавание профильных предметов. Среди проблем в организации преподавания клинических дисциплин до сих пор сохраняется приоритет информационного (ретрансляционного) метода обучения, что не способствует, если не препятствует, реализации известного и принятого российской высшей школой постулата: основной задачей обучения на клинических кафедрах является формирование клинического мышления, овладение навыками и умениями работы с больными [6]. Такая постановка вопроса невозможна без оценки приобретаемых и приобретенных врачебных навыков и умений работы с больными в реальных условиях повседневной работы врачей.

Выделение понятия «врачебное мышление» как основного метода врачебной деятельности обусловлено многими ее особенностями: спецификой лечебно-диагностической работы, необходимостью в каждой клинической ситуации учитывать индивидуальные особенности конкретного больного человека и своеобразие течения патологического процесса у разных пациентов [2, 3]. Известный русский терапевт конца XIX-го века Г.А. Захарьин сказал: «Кто усвоил метод и навык индивидуализировать, тот найдется и во всяком новом для него случае – случае, представляющем не виданные прежде особенности; а таких новых случаев всегда – довольно даже для самых опытных врачей и несравненно более для начинающих: такова особенность врачебной, как и всякой другой «практики», т.е. деятельности в реальных условиях – условиях действительности» [1]. Как подготовить студента медицинского вуза к врачебной деятельности? И что для студента-медика значит «врачебная деятельность»? Это и разбор историй многих больных, и размышления для установления обоснованного диагноза и выбора адекватного болезни (травме) лечения. Комментарии при клинических разборах результатов субъективного и объективного обследования конкретных больных, оценка данных дополнительных методов обследования должны

показать обучающимся студентам как в практической жизни проводится врачебная работа. Несмотря на успехи в технократизации медицины, приоритет в общении с больными должен принадлежать клиническому осмыслению, прежде всего, жалобам больного, истории развития его болезни (заболевания) и данным объективного (физикального) обследования традиционными врачебными приемами. Можно полностью согласиться с мнением американского кардиолога Б. Лаука: «Значительно легче расшифровать показания приборов, чем приобрести мастерство в составлении истории болезни и осмотре больного. Так, появляется «кибернетический перекося», а чем меньше врач умеет делать сам, тем больше он полагается на аппаратуру» [3].

Совершенно очевидно, что овладение клиническим мышлением требует длительного времени, «клиническим мышлением нельзя овладеть быстро, сразу за один урок» [3]. Русская отечественная система клинической подготовки врачей отличается от зарубежных принципов преподавания. Ее отличительной особенностью является формирование клинического мышления студентов медицинских ВУЗов, начиная с младших курсов [4]. Следуя традициям отечественной медицинской школы, этапы формирования клинического мышления у студентов представлены как пропедевтический (1), факультетский (2) и госпитальный (3). На каждом этапе обучения студентов свои методические приемы и принципы. Отказ от этой трехступенчатой системы в недавнем прошлом довольно быстро проявился рядом негативных факторов, что заставило без излишней траты времени вернуться на прежние, утвердившиеся многолетней практикой позиции. Задача первого этапа заключается в умении провести объективное обследование, выявить симптомы, сформулировать синдромальный диагноз. На втором этапе следует определить круг основных нозологических форм для проведения дифференциального диагноза, уточнить этиологию и патогенез заболевания, сформулировать клинический диагноз, назначить лечение. На третьем – уметь мониторировать течение заболевания у конкретного больного, вносить изменения в тактику лечения, проводить экспертизу трудоспособности и профессиональной пригодности, давать рекомендации при выписке. На каждом этапе обучения студентов свои методические приемы и принципы, реализация которых на этапе додипломного обучения осуществляется через написание академической истории болезни. Следовательно, и схема академической истории болезни должна соответствовать обозначенным этапам и быть унифицированной. Пропедевтический этап должен быть ограничен разделами анамнеза, объективного статуса, дополнительных исследований и обоснованием синдромального диагноза. При изучении факультетских дисциплин академиче-

ская история болезни дополняется дифференциальным диагнозом, формулировкой клинического диагноза в виде нозологической формы основной болезни (травмы) и его обоснованием, описанием этиологии и патогенеза, определением стратегии лечения. Госпитальный этап изучения клинических дисциплин предусматривает выявление особенностей развития и мотивации заболевания у конкретного пациента, обусловленные его индивидуальными особенностями, а также сочетанием признаков основной болезни (травмы) с симптомами возможных осложнений и сопутствующей патологии. Наблюдение за курируемым больным предусматривает оценку динамики состояния и принятие своевременных и адекватных тактических решений при реализации обследования и лечения пациента. Важным и завершающим эпизодом при работе студента с историей болезни является написание заключительного раздела (эпикриза) или резюме, отражающего все этапы развития заболевания и курации пациента с обязательным указанием рекомендаций, прогноза исхода выявленной патологии и экспертной оценки общей и профессиональной трудоспособности.

Результаты наблюдения за работой над историей болезни студентов старших курсов и молодых врачей, к сожалению, нередко становятся поводом вспомнить слова патриарха отечественной хирургии Н.И. Пирогова, 200-летний юбилей которого отмечала в ноябре 2010-го года вся медицинская общественность России и многих стран: «Молодые врачи, выходящие из наших учебных учреждений, почти совсем не имеют практического медицинского образования. Поэтому вступая на службу и делаясь самостоятельными при постелях больных в больницах, военных лазаретах и частной практике, приходят в весьма затруднительное положение, не приносят ожидаемой от них пользы и не достигают цели своего назначения». Слова великого Пирогова подводит к очень важному понятию в системе преподавания клинических дисциплин – обучению врачебному, т.е. клиническому мышлению, реализовать которое невозможно без соблюдения четкой последовательности образовательного процесса.

В контексте с современной идеологией практического здравоохранения и высшего медицинского образования актуально звучат слова академика М.А. Пальцева (2004): «В медицинских ВУЗах, занимающихся подготовкой кадров для практического здравоохранения, должно стать аксиомой положение о том, что не может быть качество медицинской помощи выше качества полученного образования».

Список литературы

1. Ивашкин В.П., Боткин С.П., Захарьин Г.А. Введение в теорию и практику диагноза // Рос. Журнал гастроэнтерологии, гепатологии, проктологии. – 2005. – Т. XV, №2. – С. 4-12.
2. Кассирский И.А. О врачевании. Проблемы и раздумья. – М.: Медицина, 1970. – 271 с.

3. Нечай А.И. Клиническое мышление. – СПб.: ВМедА, 2006. – 344 с.

4. Троханов Ю.П. О клинической подготовке врача // Раны и раневая инфекция: матер. IV Всерос. конф. общих хирургов. – Ярославль: Изд-во «Найс», 2007. – С. 42–46.

5. Чазов Е.И. Очерки диагностики. – М.: Медицина, 1988. – 112 с.

6. Шапов В.Н. Введение к изучению клинической медицины. – Л.: ВМедА, 1955. – 40 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Овчинникова Л.П.

*Самарский государственный университет путей
сообщения, Самара, e-mail: zaochn@mail.ru*

В настоящее время в системе высшего профессионального образования происходит кардинальная смена образовательных парадигм – переход от знаниево-предметной (квалификационной) к компетентностной парадигме. Компетентностный подход к обучению, базирующийся на модульной технологии изменяет систему ценностей и характер взаимодействия субъектов образовательного процесса. В вузах железнодорожного транспорта, в том числе и в Самарском государственном университете путей сообщения, традиционно и в рамках действующих Государственных образовательных стандартов, преподается учебная дисциплина «Психология и педагогика». Миссия этой дисциплины состоит в том, чтобы обеспечить и обогатить выпускников университета универсальными знаниями психологии и педагогики, умениями их использования в профессиональной работе и в других сферах жизнедеятельности, в интересах обеспечения успешности своей профессиональной карьеры, достойного качества жизни, комфортных условий общения с социумом, самостановления здорового образа жизни.

К тому же, компетентностный подход к психолого-педагогической подготовке специалистов для железнодорожного транспорта лежит в русле происходящего реформирования высшей профессиональной школы, ее перехода на новые Федеральные государственные образовательные стандарты, в которых компетенции выступают в качестве основного результата освоения студентами образовательных программ.

Компетенция – это готовность/способность специалиста использовать свои знания, умения, навыки, склонности и личностные качества (мотивацию, эмоционально – волевой потенциал) для анализа и оценки конкретной профессиональной задачи, нахождения обобщенного способа (процедуры) ее решения и практической реализации. Заметим, что компетенция отражает деятельностьную (процессуальную) сторону образовательного процесса. В отличие от нее компетентность отражает содержательную сторону образовательного процесса и ее понятие

трактруется как владение универсальными знаниями и ценностными ориентациями в определенной предметной области, необходимыми для выбора/ определения наилучшего (оптимального) способа/метода решения конкретной профессиональной задачи. Другими словами, компетентность представляет собой интегративную совокупность когнитивных и ценностных компонентов компетенций в рассматриваемой предметной области.

Проектированию компетентностно-модульной программы учебной дисциплины «Психология и педагогика» предшествовали исследования по выявлению и обоснованию совокупности психолого-педагогических компетенций специалистов железнодорожного транспорта. Методика выявления и обоснования совокупности психолого-педагогических компетенций предусматривала два этапа исследования: поисково-аналитический и экспертно-оценочный. Вначале, на первом этапе, на основании анализа содержания различных видов профессиональной деятельности специалистов железнодорожного транспорта (производственно-технологической, организационно-управленческой, проектно-конструкторской, научно-исследовательской); анализа Федеральных государственных образовательных стандартов по специальности 27.02.00 – «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» и 19.03.00 – «Подвижной состав железных дорог»; рекомендаций Всемирного конгресса по инженерному образованию в Портсмунте и Европейской федерации национальных ассоциаций инженеров была разработана совокупность психолого-педагогических компетенций специалистов железнодорожного транспорта в составе 27 номинаций.

На втором этапе с использованием метода экспертных исследований (в форме анкетирования) была проведена экспертная оценка валидности разработанной совокупности компетенций. В качестве экспертов приняли участие 128 руководящих и инженерно-технических работников производственных предприятий и учреждений Куйбышевской железной дороги филиала ОАО «Российские железные дороги», а также 12 вузовских преподавателей курса «Психология и педагогика». Каждая из предварительно отобранных компетенций оценивалась экспертом по трем рангам: «Весьма важная», «Желательная» и «Несущественная». Статистическая обработка результатов анкетирования подтвердила высокую валидность 20 компетенций (получивших оценку «Весьма важно»). Ниже представлено содержание принятой к реализации совокупности психолого-педагогических компетенций специалистов железнодорожного транспорта, которые составили основу дерева целей компетентностно-модульной программы дисциплины «Психология и педагогика»:

- способность оценивать в деятельности человека вид, свойства и адекватность восприятия действительности (ППК-1);

- способность целенаправленно управлять своим вниманием, умение переключать и концентрировать его в зависимости от ситуации и ценности получаемой информации (ППК-2);

- умение рационально управлять своей памятью, максимально развивая ее и используя индивидуальный доминирующий вид (ППК-3);

- способность использовать свое воображение для нахождения новых идей и оптимального решения профессиональных и жизненных задач (ППК-4);

- способность использовать свой волевой потенциал при решении профессиональных и иных жизнедеятельностных задач адекватно ситуации (ППК-5);

- умение имманентно управлять своими эмоциями как в процессе выполнения профессиональной деятельности, так и во всех других жизненных ситуациях (ППК-6);

- умение защищать свой организм от разрушительного воздействия стрессовых ситуаций как в процессе выполнения профессиональной деятельности, так и во всех других видах жизнедеятельности (ППК-7);

- способность ранжировать, определять и оперировать такими понятиями как личность, индивид, индивидуальность, субъект деятельности в процессе выполнения профессиональной работы, так и в других видах своей жизнедеятельности (ППК-8);

- умение использовать знание основ направленности личности в учебной и профессиональной деятельности (ППК-9);

- способность имманентно использовать свой индивидуальный темперамент при решении профессиональных и иных жизненных задач, учитывая его достоинства и недостатки (ППК-10);

- способность продуктивного использования своего характера при решении профессиональных и других жизненных задач, учитывая достоинства и недостатки его акцентуаций (ППК-11);

- умение рационально использовать свои индивидуальные способности при решении профессиональных и иных жизнедеятельностных задач (ППК-12);

- способность использовать механизмы позитивного восприятия понимания себя и других людей при решении профессиональных задач (ППК-13);

- способность осуществлять руководство группой, умение использовать феномены группового взаимодействия при решении профессиональных задач (ППК-14);

- умение ориентироваться в педагогических категориях и имманентно их применять в профессиональных и социальных ситуациях (ППК-15);

- способность обосновывать на основе знаний современных образовательных парадигм и технологий целесообразность и правомерность их использования при решении социально-профессиональных задач (ППК-16);

- знать сущность образования как общечеловеческой ценности, как процесса, как системы и уметь использовать эти знания при решении социально-профессиональных и личных задач (ППК-17);

- способность использовать знания инновационных педагогических технологий для успешного и продуктивного освоения образовательных программ при решении профессиональных задач и в самообразовании (ППК-18);

- умение использования базовых принципов и методов воспитания в интересах повышения эффективности работы трудового коллектива и жизнедеятельности своей семьи (ППК-19);

- знать сущность и психолого-педагогическую культуру брака и семьи, умело и адекватно использовать эти знания в семейной жизни (ППК-20).

Развитие и формирование у студентов психолого-педагогических компетенций реализуется в процессе изучения и практического освоения ими компетентностно – модульной программы дисциплины «Психология и педагогика».

Проведенный педагогический эксперимент по выявлению эффективности развития и формирования профессиональных психолого-педагогических компетенций у студентов технических специальностей показал, что за последние три года количество студентов, осваивающих курс «Психология и педагогика» на уровне применения знаний в реальной ситуации и творческой деятельности увеличилось в 1,4-1,5 раза, а на уровне понимания и применения в штатной ситуации в 1,5-1,7 раза.

К ВОПРОСУ О МОДЕЛЬНОМ ПОДХОДЕ КАК ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Петрова Н.Ф.

*Ставропольский государственный университет,
Ставрополь, e-mail: psycho@stavsu.ru*

Анализ современной педагогической литературы свидетельствует об активизации исследований в области педагогического проектирования и представляет широкий спектр мнений и взглядов осмысления ряда понятий, в том числе «технологии обучения», «педагогическое проектирование», «моделирование», «модель» и т.д.

В качестве основы проектирования технологии обучения мы обратились к модельному подходу. Целесообразность использования этого подхода обусловлена следующими обстоятельствами:

- требованиями современного производства к повышению качества и уровня профессиональной компетентности специалиста;

– задачами вузовских дисциплин, заключающихся в выработке у студентов навыков профессиональной деятельности и создании условий для формирования профессиональной компетентности, активной жизненной позиции;

– спецификой содержания преподаваемых дисциплин, связанной с их теоретическим и прикладным характером, многообразием охватываемых ими вопросов;

– необходимостью реализации дидактических принципов (научности, доступности, системности, последовательности, наглядности, связи обучения с жизнью и др.) в преподавании;

– функциями и характеристиками моделей как средств познания, компактности учебного материала, наглядности, связи его с профессиональной деятельностью и т.п.

К настоящему времени сложилось несколько основных направлений в определении понятия «модель». Они, как правило, различаются лишь по формулировке одного и того же смыслового содержания – более подробной или краткой, более формализованной или менее формализованной. При этом обнаруживаемые различия не носят принципиального характера.

Наиболее распространенным является определение модели, даваемое В.А. Штоффом, который под моделью понимает «мысленно представляемую материально реализованную систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте».

Учитывая данное и другие определения, содержащиеся в научной литературе, под моделью будем понимать аналог объекта изучения, отображающий его основные характеристики, создаваемый с целью получения информации об объекте, изучение которого затруднено. Тогда моделирование – это имитация основных характеристик изучаемого объекта с помощью модели. Иначе говоря, модель возникает в результате моделирования, которое проводится в соответствии с определенной методологией, представляющей собой совокупность приемов и методов, связанных логикой научного поиска и получения достоверных знаний об объекте.

В основу проектирования любой технологии обучения должны быть положены принципы. Наиболее приемлемой группой таких принципов может считаться, на наш взгляд, следующая их совокупность: диагностического целеобразования, целостности, профессиональной направленности. Кроме того, основополагающим документом проектирования технологии обучения является Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Модель проектирования технологии обучения может быть представлена как некая целостность, включающая в себя следующие этапы:

исследовательский; аналитический; теоретический; экспериментальный; корректирующий; заключительный.

На основе такой последовательности проектирования нами была разработана технология обучения дисциплинам специализации, которая включала в себя три компонента: информационный, технический и деятельный. Их реализация в практике обучения осуществлялась через компоненты технологии: цель, содержание, средства, методы и формы.

Таким образом, технология обучения предполагала целенаправленную работу по организации процесса обучения специальным курсам, профессиональную ориентацию которого обеспечивает модельный подход, способствующий формированию личности будущего специалиста.

Основным компонентом технологии, как уже отмечалось, является содержание обучения. Структура содержания курса специализации отражает теоретическую основу для овладения будущим специалистом профессиональной деятельностью. Системное построение содержания позволяет вносить в него необходимые коррективы в связи с происходящими в науке, технике и производственной сфере изменениями. При проектировании содержания обучения должны быть предусмотрены различные подходы к обучению: личностно-ориентированный, системный, деятельностный, компетентностный, системный, культурологический. При этом основной акцент должен быть сделан на профессиональную составляющую.

Смыслом моделирования в данном случае является отбор и построение понятийной системы, выбор фактов и примеров, способов профессиональной деятельности, соответствующих реальной производственной ситуации, с помощью переноса знаний на моделируемый объект. В этой связи моделирование содержания осуществляется в двух направлениях:

1) моделирование состава, объема и структуры учебного материала как целостной системы знаний и умений, необходимых для овладения студентом способами профессиональной деятельности;

2) моделирование производственных ситуаций.

Моделирование содержания дисциплины специализации обеспечивалось также техническим компонентом технологии через средства обучения, основными из которых являются модели. В научной литературе представлено несколько классификаций моделей. В зависимости от области исследования в основу классификации каждый исследователь кладет именно те свойства моделей, которые он исследует. Так, В.А. Веников, например, предлагает классификацию моделей, состоящую из двух больших групп:

1) мысленные модели;

2) материальные модели.

Н.М. Амосов, различает модели-образы и физические модели, создаваемые человеком. Нами при проектировании технологии обучения использована классификация, предложенная Дж. Брунером, который подразделяет модели на три типа:

- 1) функциональные;
- 2) структурные;
- 3) информационные.

Какое бы моделирование не использовалось в учебном процессе, оно всегда должно учитывать принцип наглядности. При этом следует иметь в виду, что:

– наглядность не есть какое-то свойство или качество реальных объектов, предметов или явлений; наглядность есть свойство, особенность образов этих объектов;

– наглядность есть показатель простоты и понятности того образа, который создается в результате процессов восприятия, памяти, мышления и воображения;

– наглядность создаваемого образа зависит, главным образом, от особенностей человека, от уровня развития его способностей, интересов и склонностей.

Методические нововведения в технологии обучения дисциплинам специализации на основе моделирования направлены на формирование профессиональной компетентности. Однако заметим, что речь идет не о создании принципиально новых методов, а об отборе положительно зарекомендовавших себя и которые с помощью моделирования способствуют реализации новых подходов в практике высшей профессиональной школы. Они раскрывают деятельный аспект технологии с учетом взаимосвязи дидактических и психологических факторов.

Итак, использование модельного подхода к проектированию процесса обучения создает значительные возможности для реализации профессиональной ориентации учебного процесса. Моделирование как основа технологии обучения дисциплинам специализации является эффективным средством формирования профессиональной компетентности студентов.

ОБ ОДНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Прокопьев В.П.

*Уральский государственный университет
им. А.М. Горького, Екатеринбург,
e-mail: Vitaliy.Prokopiev@usu.ru*

В России существует целый ряд специальностей, которые не являются привлекательными для современной молодежи. Поэтому возникает вопрос о подготовке работников по необходимым специальностям. С этой целью можно предложить следующее. Для молодых соотечественников из республик бывшего Советского Союза создается программа получения ими

профессионального образования (начального, среднего, высшего) и принимаются меры для их трудоустройства в РФ. Для этого создаются учебно-консультационные центры, и в страны СНГ выезжают своеобразные приемные комиссии, которые проводят первоначальный отбор желающих учиться и в будущем, возможно, работать в России. Проверяется знание русского языка и минимум знаний в пределах российских общеобразовательных программ. Прошедшие первоначальный отбор приезжают в учебно-консультационные центры для более серьезной проверки знаний, после которой им выдаются рекомендации для поступления в учреждения высшего, среднего или начального профессионального образования и выделяются специальные квоты, в первую очередь, для обучения по специальностям, востребованным на рынке труда. Эти молодые люди пользуются теми же правами, что и граждане России. Благодаря этому вузы могут не уменьшать прием, сохранять численность профессорско-преподавательского состава, сгладить последствия демографического спада и помочь решить проблему с численностью населения России, для чего необходимо создать условия, чтобы выпускники остались в стране. Также целесообразно создать подготовительные отделения для обучения части приехавших выпускников. Создание подобных центров возможно только при финансировании из федерального бюджета и существенной поддержке со стороны местных властей и работодателей. Выгоды от обучения и закрепления в РФ молодых профессионально подготовленных людей значительно больше усилий и финансовых затрат для реализации данной программы.

О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Сальникова М.Г.

*Южно-Российский государственный технический университет, (Новочеркасский политехнический институт), Новочеркасск,
e-mail: yuliasalnikova@gmail.com*

Осуществляемая в настоящее время реформа высшего образования требует новых подходов к обучению студентов в вузах. Особую роль в процессе развития профессиональных качеств личности играет начальный этап обучения в вузе. Отношение студентов к учебе и к будущей профессиональной деятельности формируется уже на первом курсе. Для того чтобы создавать учебные ситуации, использовать методы и приемы обучения, направленные на повышение у студентов интереса к предмету, уровня мотивации к обучению, формирование умения учиться, преподавателю необходимо знать особенности потребностно-мотивационной сферы личности

студента. Поэтому необходима диагностика индивидуальных психологических особенностей первокурсников, результаты которой помогут выявить степень адаптированности к учебно-воспитательному процессу и наличие учебных и профессиональных мотивов обучения в вузе [1].

В ходе осуществления автором психолого-педагогической диагностики в начале 2-го семестра в 2009-2010 и 2010-2011 учебных годах проводились опросы первокурсников механического факультета технического университета. В табл. 1 приведены результаты самооценки студентов их адаптации к студенческой жизни (в % к числу опрошенных).

Таблица 1

Адаптация

| Как Вы привыкали к студенческой жизни? | 2009-2010 учебный год | 2010-2011 учебный год |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Сразу почувствовал себя студентом | 23,4% | 17,8% |
| Нетрудно и недолго | 53,3% | 53,3% |
| Трудно и долго | 20% | 22,2% |
| Затрудняюсь ответить | 3,3% | 6,7% |

Такая адаптивная ситуация определяется новизной как самой учебной деятельности, так и условий, в которых она происходит. Первокурсники недостаточно владеют различными навыками и умениями, необходимыми для успешного овладения программой вуза, испытывают психологические трудности перехода от школьной системы обучения к вузовской.

Исследование мотивации обучения в вузе проводилось по методике Т.И. Ильиной [2]. Методика включает в себя три шкалы: «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома». Преобладание мотивов по двум первым шкалам говорит об адекватном выборе профессии студентом и удовлетворенности ею. Результаты анкетирования первокурсников приведены в табл. 2.

Таблица 2

Мотивация

| Шкала | 2009-2010 учебный год | 2010-2011 учебный год |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Приобретение знаний | 31,4% | 40% |
| Овладение профессией | 5,7% | 4,4% |
| Получение диплома | 62,9% | 55,6% |

Анализируя результаты опроса, можно сделать вывод, что большинство первокурсников, поступивших в вуз после школы, имеют слабое представление о выбранной профессии, поэтому мотивы её приобретения на начальном этапе обучения связаны с получением диплома. При неосознанном выборе профессии, тем более

сопровождающемся нелюбовью к математике, студент технического вуза попадает в условия неопределенности с точки зрения наличия мотиваций.

В техническом университете курс высшей математики изучается в течение первых двух лет обучения и является для студентов одним из самых трудных. Это связано, во-первых, с высокой степенью абстрактности математических понятий, во-вторых – с несоответствием между большим объемом изучаемого материала и количеством учебных часов, отводимых на аудиторские занятия. Для студентов технического университета математика создает фундамент для освоения специальных технических дисциплин, поэтому задача преподавателя заключается в повышении заинтересованности первокурсников в изучении высшей математики. Целесообразно сочетать традиционные и инновационные методы обучения, направленные на активизацию учебной деятельности студентов

В современных условиях возрастают требования к лекциям. Они должны иметь в основном установочный характер, выполнять ориентирующую функцию, т.е. на лекциях разбираются только основные понятия и важные результаты, а всё остальное студенты извлекают самостоятельно из рекомендуемой учебной литературы. В связи с этим необходимо формировать у студентов умения и навыки самостоятельной работы с книгой, т.е. умение читать и вести конспект. Развитие компьютерных технологий создает принципиально новые возможности для работы с информацией, т.е. учебник и компьютер используются в учебном процессе параллельно. Использование на лекциях компьютерных презентаций позволяет динамично представлять информацию в символьной, табличной и графической форме, демонстрировать примеры прикладной направленности.

На практических занятиях по высшей математике помимо традиционного решения типовых задач на доске необходимо активно использовать прикладные математические пакеты, как, например, Mathematica, что особенно полезно при осуществлении численных расчетов, изучении кривых и поверхностей второго порядка, построении графиков функций одной или двух переменных и т.п. В качестве расчетных заданий следует использовать задачи прикладного характера, что позволяет уже на первом курсе знакомить студентов с элементами математического моделирования. При этом предполагается, что сведения о работе на компьютере первокурсники получают на занятиях по информатике.

Компьютерная форма тестирования в качестве контроля учебной деятельности студентов также направлена на усиление мотивации к изучению высшей математики, поскольку тестирование с помощью компьютера исключает субъективное отношение в оценке студента, по-

зволяет сразу получать результат тестирования, лучше дифференцировать оценку. Обучающий режим тестирования вызывает интерес к процессу обучения и активность в аудитории.

Использование новых информационных технологий способствует повышению познавательной самостоятельности студентов, степени усвоения ими учебного материала, установлению межпредметных связей высшей математики и информатики, индивидуализации обучения.

Применение традиционных и инновационных методов обучения позволяет уменьшить трудности освоения студентами курса высшей математики и увеличить время их самостоятельной работы, что свидетельствует об успешной адаптации первокурсников.

Список литературы

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. – М.: Логос, 2006 – 184 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В РЕШЕНИИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПРОБЛЕМНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ

Семенова Е.В.

ГОУ ВПО «Воронежская государственная
медицинская академия им. Н.Н. Бурденко», Воронеж,
e-mail: maluzhenko@gmail.com

Дидактика рассматривается как часть педагогики, исследующая проблемы обучения и образования, их закономерности, принципы, цели, содержание, средства, организацию, достигаемые результаты. Преподавание фармацевтических дисциплин рассматривается как упорядоченная деятельность педагогов по реализации основных целей и задач обучения при подготовке провизоров, направленная на осмысление и практическое применение полученных знаний, умений и навыков [1]. Каждая учебная дисциплина фармацевтического профиля имеет свои характерные особенности, свои закономерности, требует особых методов и организационных форм обучения. Этими вопросами занимаются частные дидактики или методики преподавания фармацевтических дисциплин [2]. Кроме того, большая роль в ходе подготовки специалистов фармацевтического профиля отводится самоподготовке по определенным тематикам с четко выделенной проблемной ситуацией, т.е. самообработанию с решением проблемных задач.

В настоящей работе проблемное обучение рассматривается как один из видов развивающего обучения, в котором источником развития мышления являются «внутренние противоречия», возникающие у обучающегося. Правильно организованное проблемное обучение требует сочетания двух самостоятельных научных дисциплин – дидактики и методики преподавания [3].

Конструктивное завершение проблемной ситуации – это способ разрешения противоречий. Конструктивность протекания проблемной ситуации во многом зависит от выбранного метода организации проблемного обучения, к примеру, решение фармацевтических задач с проблемным содержанием. Задача дидактики в решении таких проблемных задач, как при самоподготовке, так и в ходе образовательного процесса сводятся к организации процесса обучения фармацевтических дисциплин таким образом, чтобы учащийся более полно осознал само проявление сущности и необходимость ее количественной оценки. Рассматривая частную методологию необходимо организовать процесс обучения так, чтобы студент смог усвоить методику преобразующих действий, приводящую его к количественной оценке сущности [4]. Часто на занятиях учащиеся чувствуют себя скованно, они стесняются посторонних и поэтому их поступки и ответы бывают непредсказуемы, а полученные оценки необъективны. Для создания непринужденной атмосферы во время занятия можно проводить валеологические минутки для отдыха и расслабления. Это могут быть короткие разминки, ребусы, кроссворды и т.д. Особенно хочется выделить игры-соревнования, в которых формируется и закрепляется мотивация достижения успеха. Педагогический опыт показал, что продуктивность запоминания в игре значительно выше, а развитие памяти тесно связано с развитием мышления у обучающихся. Причем, эти задания для своих однокурсников могут составлять сами учащиеся или предоставляться в качестве домашнего задания. Этот прием дает очень хороший результат не только в среднем, но и в старшем звене: студенты учатся пользоваться полученными знаниями, терминологией, развивается их память и логика. Такая частная занимательная дидактика с решением проблемных задач и ребусов может быть востребована в ходе преподавания фармацевтических дисциплин.

Дидактика и методика, как две составляющие развивающего обучения, помогут студентам успешно решать задачи с проблемным содержанием по дисциплинам специальности, в том числе и ситуационные профессиональные задачи. В процессе решения проблемной задачи фармацевтической направленности преподаватель должен стараться увлечь учащихся проблемой и процессом ее исследования, решением проблемных задач, используя мотивы самореализации, соревнования, создавая максимум положительных эмоций (радость, удивление, симпатия, успех). Педагог должен проявлять терпимость к ошибкам учащихся, допускаемых ими при попытках найти собственное решение, а также к неумению сформулировать, обосновать и (или) защитить свою позицию. Будучи априори авторитетным в глазах студентов, он

может повысить их учебную активность, если будет культивировать и подчеркивать их значимость, формировать у учащихся веру в себя, уверенность в своих силах. В итоге можно отметить, что проблемное обучение, нацеленное во многом на мобилизацию творческих сил учащихся, требует в такой же степени наличия творческих характеристик и у самого педагога. В таких условиях обучение преподавателей проблемным методикам в области фармацевтических дисциплин, по-видимому, должно вестись также в рамках проблемного обучения.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 300 с.
2. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 510 с.
3. Коротков Э.Н. Технологии проблемно-деятельностного обучения в ВУЗе. – М.: ВПА, 1990. – 170 с.
4. Лептина И., Семенова Н. Применение эффективных технологий обучения // Учитель. – 2003. – №1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Сивицкая Л.А., Полонская М.С.

*Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: marps@mail.ru*

Обозначение компетентностного подхода как стратегии развития высшего профессионального образования в России обуславливает появление ряда проблем высшей школы на современном этапе ее развития, как-то:

1. Необходимость изменения целевых установок высшего профессионального образования – формирование у выпускника вуза не «системы знаний, умений и навыков», а формирование компетентности как совокупности неких, особых, качеств, «сформированных на способности применения знаний и умений в практике, в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции» [1, с. 3].

2. Модернизация содержания высшего профессионального образования в контексте ориентации на базовые социокультурные потребности современного постиндустриального и постиндустриального общества.

3. Совершенствование технологических характеристик образовательного процесса высшей школы за счет переориентации деятельности преподавателя от информационной (трансляционной) к организующей (активизирующей) – по руководству самостоятельной, учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов.

4. Конструирование и апробация методических материалов, обеспечивающих управление качеством образования в логике компетентност-

ной парадигмы высшего профессионального образования.

5. Развитие условий взаимосвязи и взаимодополняемости высшего профессионального образования и дополнительного профессионального образования как по аспекту содержания, так и по технологической составляющей. Решение данной проблемы связано с реализацией принципа непрерывного образования.

6. Реализация системы мер по формированию педагогической квалификации преподавателей высшей школы, соответствующей компетентностному подходу, которую можно рассматривать как единство и целостность педагогической позиции (понимание собственных функций) и владения адекватными целям образования педагогическими технологиями [2].

Осмысление данных проблем позволяет заключить, что принципиально важную роль в реализации компетентностного подхода играют адекватные образовательные технологии. И если квалификационная (знаниевая) парадигма высшего профессионального образования предполагает традиционное «трансляционное» преподавание, то компетентностный подход обеспечивают педагогические технологии активизации обучения [3]. Этот подход предполагает особую культуру образовательного взаимодействия преподавателя и студента.

В данной статье для обсуждения предлагаются эмпирические данные, отражающие дефициты методической готовности преподавателей высшей школы к реализации компетентностного подхода. Учитывая обозначенные выше существенные характеристики компетентностного подхода, становится очевидным, что важнейшей составляющей этой готовности выступает способность преподавателя активизировать процесс обучения в высшей школе посредством соответствующих педагогических технологий, создать условия для реализации активной, субъектной позиции студента в образовательном процессе.

Наши собственные исследования осуществлялись посредством анкетирования, которое проводилось среди преподавателей технических специальностей Томского политехнического университета в 2008 и 2009 годах (всего 150 человек, среди них 68 испытуемых женского пола и 82 – мужского; стаж испытуемых от 7 месяцев до 40 лет).

Содержание анкеты было построено на основе структуры педагогической деятельности, включающей следующие компоненты: гностицистский, проективный, конструктивный, организаторский, коммуникативный.

Предметом исследования было выявление наиболее развитых компетенций преподавателей в структуре их собственной педагогической деятельности, которое осуществлялось посредством самооценки методом ранжирования.

Более 50% испытуемых показали выраженную тенденцию преобладания гностического компонента профессиональной педагогической деятельности. Такие компетенции как конструктивно-проектные отмечены вторыми по преобладанию у 38% испытуемых, а организационные (отмеченные 8-ю% испытуемых) и коммуникативные (также 6-ю%) вынесены респондентами на последнее место.

Интерпретируя данные проведенного нами исследования, можно заключить:

1. Преобладание гностического компонента в педагогической деятельности преподавателей высшей школы может быть объяснено использованием традиционных подходов в образовательных практиках, где преподаватель – «держатель знаний».

2. Низкий рейтинг конструктивно-проектного, организационного и коммуникативного компонентов профессиональной деятельности преподавателей высшей школы свидетельствует о невысокой степени использования педагогических технологий активизации обучения, а именно названные компоненты обеспечивают преподавателю роль организатора активной поисковой и познавательной деятельности студентов в учебном процессе.

3. Выявленная характеристика состояния педагогического профессионализма преподавателей высшей школы доказывает наличие дефицитов их методической готовности к реализации компетентностного подхода. Это связано с недостаточной развитостью компетенций преподавателей, обеспечивающих активизацию обучения как смыслообразующего компонента компетентностного подхода.

4. Определение дефицитов методической готовности преподавателей к реализации компетентностного подхода в высшей школе, естественно, вызывает вопрос о способах устранения этих дефицитов. Одним из таких способов может стать осуществление соответствующих программ повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава вузов. Примером может служить программа методических семинаров «Активные образовательные технологии в высшей школе», содержание которой построено на основе использования инновационно-педагогического опыта Томского политехнического университета. Данная программа разработана и частично апробируется на кафедре методики преподавания иностранных языков Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ. Программа включает обобщение опыта ТПУ по использованию активных образовательных технологий; организацию мастер-классов по презентации активных образовательных технологий преподавателями ТПУ, с созданием учебного видеофильма по этим материалам и изданием соответствующего учебно-методического пособия [4].

Список литературы

1. Андреев А.В. Знания или компетенции // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.
2. Савельев А. Инновационное высшее образование // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 42–45.
3. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 138–144.
4. Смышляева Л.Г., Сивицкая Л.А. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 190 с.

ИННОВАЦИОННО-КРЕАТИВНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цедринский А.Д.

ГОУ ВПО «Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт» (СППИ),
Славянск-на-Кубани, e-mail: ad_slav@mail.ru

Реальная педагогическая деятельность, осуществляемая по традиционным моделям образования, в принципе уже не способна существенно менять место и роль человека в современном обществе, особенно его готовности к духовно-нравственным и ценностным переменам в быстро меняющейся жизни. В настоящее время происходит лишь частичная модернизация традиционных моделей образования, которые еще не способны обеспечить изменения сознания индивидов к позитивным переменам в обществе, к инновационным и креативным процессам. В тоже время наряду с негативными процессами в педагогических сообществах возникают процессы глубинной синергетичности, витагенной (жизненной) необходимостью которых является формирование **нового типа личности**, «тиражировать» которую можно с помощью новой парадигмы **инновационно-креативного образования**, т.к. **инновация и креативность** – это те факторы, которые по своей сущности являются преобразователями всей системы отношений человека с миром и самим собой [5].

Но, чтобы **инновационно-креативное образование** стало массовым явлением в образовании, как существующее традиционное, необходимо решить крупную научную проблему по массовой подготовке педагогов инновационно – креативного типа, способных к проектированию, конструированию и моделированию новых образовательных (обучающих и воспитывающих) моделей, систем и технологий, к созданию авторских инновационно – креативных дидактических систем, обеспечивающих мотивацию к познанию и самопознанию, а также создание таких механизмов взаимодействия с личностью обучающегося, которые создадут условия для продуктивной совместной деятельности (СПД) и вовлекут его в сотворчество [3].

Реализовать вышеуказанную парадигму по формированию педагога инновационно-кре-

ативного типа, можно только с помощью фундаментальных психолого-педагогических исследований и разработки нового направления в педагогике: **инновационно-креативного образования**. Предметом его исследования должна стать инновационно – креативная деятельность не только отдельного педагога, преподавателя, руководителя, но и в целом образовательного учреждения любого вида, как самообучающейся образовательной системы.

На данном временном интервале модернизации образования (введение стандартов нового поколения), как нам представляется, только инновационно-креативный подход, как стратегия подготовки педагога как для профессиональной школы, так и для массового образования, может внести более глубокие изменения в модернизацию образования на всех уровнях обучения, а значит и в подготовку новых более эффективных и продуктивных поколений, которые станут **конкурентоспособными** на рынке труда и создадут инновационное общество. Такой подход должен повлиять не только на знаниевую составляющую подрастающих человеческих ресурсов, их компетентность, но и, что особенно важно в современных условиях, на духовно-нравственную составляющую их развития.

В связи с этим инновационно-креативное образование должно не только выявлять и изучать закономерности создания и распространения «новшеств», но также изучать процессы, условия, факторы и т.д., формирующие **креативную личность**. А так как сама педагогическая деятельность является фактором, влияющим на сознание педагога и стиль его мышления, то формирование и развитие инновационно-креативной деятельности студента в системе «вузовского» и «слушателя» в системе «послевузовского» образования, способны вывести на новый уровень их **целостно-педагогическое сознание и мышление** [4].

Еще в 1978 году группой ученых (Дж. Боткин) инновационное обучение (инновационная дидактика) трактовалось как ориентированное на создание **готовности личности** к быстронаступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству (креативности), к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Дж. Боткин считал, что переоценка ценностей является существенной частью исследований будущего [1].

Парадигма инновационно-креативного подхода в современном образовании создает новые **смыслы и цели** целостного образовательного развивающего процесса, ведущего к формированию и развитию нового типа личности вообще. Однако, как показал монографический анализ научно – педагогической литературы конца XX начала XXI веков, а также диссертационных исследований последних лет, что в них **весьма**

скромно представлены инновационные аспекты подготовки будущих кадров в различных профессиональных высших учебных заведениях, в том числе и педагогических. Разработкой **новых инновационных, инновационно-креативных, креативно-инновационных подходов**, в сфере подготовки специалистов образования **нового уровня** и качественно **новых** продуктивных дидактических систем и технологий их подготовки, – занимаются единицы ученых высшей школы, лабораторий и кафедр, а опытно-экспериментальная преподавательская деятельность в профессиональной высшей школе, желает лучшего. Практически мало работ, посвященных проблемам педагогического мастерства преподавателей высшей школы, преподавательской инновационной деятельности в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, а также отсутствие учебных пособий, способствующих организации деятельности по развитию креативности у субъектов образования (учащихся, студентов, слушателей СПК).

Своими исследованиями мы **теоретически и практически доказываем** тот факт, что в рамках гуманистической педагогики необходимо перенести акцент с информационной педагогики на **инновационно-креативную педагогику подготовки педагога**, чтобы он сам был способен **«творить себя»** как профессионала и личность [6]. Только тогда он своей «личностностью», «самоактуализированностью», «самореализованностью» сможет формировать адекватную личность субъекта образования (ученика, студента, слушателя СПК).

Специфика **личностно-профессионально-го становления педагога** (учителя) инновационно-креативного типа и его обучение в стенах профессиональных ОУ, связана с необходимостью углубленного проникновения преподавателей вузов в смысл **инновационно-креативной парадигмы образования**.

Как показало наше исследование, наличие отдельных качеств педагога **не обеспечивает его достаточную готовность** к реализации инновационно-креативной парадигмы в современных условиях. Оказывается, что оптимальные способы личностно-профессионального становления для каждого будущего педагога (работающего учителя) определяются не столько сформированностью его отдельных личностных качеств, сколько их целостным устойчивым сочетанием (креативные качества личности).

Подтверждением такого вывода являются не только наши исследования [6], но и исследования зарубежных психологов, которые высказывали свои соображения в этом аспекте. Во многих случаях, даже при сформированности требуемых качеств у человека, он оказывается неспособным достичь таких состояний, как плодотворной деятельности (Э. Фромм),

самоактуализации (А. Маслоу), идентичности (Э. Эриксон). Это как раз те случаи, когда в стенах профессиональных ОУ осуществляется **информационное образование** (точнее, только обучение, и формально воспитание), а не **лично ориентированное профессиональное становление обучаемого**.

В итоге мы имеем не Личность педагога, а функционера. В этом мы находим согласованность мнений с И.Б. Котовой и Е.Н. Шияновым: «Личностное развитие и профессиональный рост педагога как органическое единство возможны лишь тогда, когда в процессе «врастания» (в нашем аспекте «лично-профессиональное становление» – А.Ц.) в профессию (выбор профессии, профессиональное обучение, осуществление педагогической деятельности) осуществляется целенаправленное разрешение ряда противоречий, возникающих в индивидуальном сознании» [2].

Более глубокому и детальному изучению этих противоречий посвящено психолого-педагогическое исследование Л.Н. Кубашичевой по развитию профессиональной Я-концепции студентов – будущих педагогов. Наше исследование в психологическом контексте показало, что лично образующим компонентом профессиональной Я-концепции субъекта является потребность в преобразовании себя, совершенствовании своего внутреннего мира (сознания), приводящее к субъектности в педагогической деятельности, а также саморазвитию и саморегуляции, соотносенных с духовными жизненными потребностями самой личности.

Модернизация профессионального педагогического образования требует переосмысления **теоретико-методологических основ самого понятия «педагогическое образование»**, а также разработки новых механизмов (технологий) проектирования новых концептуальных парадигм, стратегий, подходов и т. д. его продуктивного развития.

В условиях естественной ограниченности всех ресурсов по обеспечению продуктивности подготовки специалиста образования по всем аспектам его компетентности, возникает проблема поиска эффективного компромисса. Одним из таких решений при проектировании содержания психолого-педагогической подготовки специалиста образования, нами предложено выделение инвариантной компетентности и ее формирования в процессе непрерывной общепрофессиональной педагогической его подготовки как вузовской, так и послевузовской (СПК).

Такой инвариантной системообразующей профессиональной педагогической компетенцией, на наш взгляд, является **готовность** будущего специалиста образования к осуществлению **инновационно-креативной деятельности**.

Такое направление профессиональной интеллектуализации содержания образования в

педагогическом вузе соответствует долговременным и становящимся все более актуальными глобальными тенденциями в сфере любых видов деятельности человека в динамично усложняющейся интеллектуально-информационной среде мирового сообщества.

Так как сегодня система профессионального педагогического образования с запаздыванием, стихийно, без необходимого осмысления (ГОС ВПО – второго поколения) переходит к подготовке бакалавров, специалистов и магистров для деятельности их в социально-гуманитарных системах (школа, гимназия, лицей, колледж и т.д.), необходима научно-обоснованная, теоретически выверенная, практически апробированная парадигма профессионального педагогического образования.

В связи с вышеизложенным, одна из основных функций современной системы профессионального педагогического образования, по мнению автора, состоит не только в формировании у студента высоконравственного профессионального интеллекта, но и его готовности и способности к продуктивной инновационно-креативной профессиональной деятельности, **способности создавать новые авторские интеллектуальные продукты**, умением проектировать и реализовывать свои проекты, позволяющие более эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в любом образовательном учреждении.

К сожалению, надо заметить, в самой системе профессионального педагогического образования для выполнения этих и других функций, нет ни качественно разработанных государственных образовательных стандартов (ГОС), ни примерных государственных образовательных программ (ООП) всех уровней и ступеней образования. А средняя общеобразовательная школа уже реформируется (!). Так для какой школы сегодня готовится выпускник педагогического вуза? Ведь, до последнего времени ни методологических, ни теоретически обоснованных моделей его подготовки (стандарты второго поколения, специалист, магистр образования) в новых условиях меняющегося социума еще находится на стадии разработки.

Список литературы

1. Боткин Дж. Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция// Перспективы. Вопросы образования. – Париж, 1983. – №1. – С. 39-47.
2. Котова Н.Б., Шиянов Е.Н. Философско-гуманистические основы педагогики. – Ростов-на-Дону: 1997.
3. Ляудис В.Я. Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994. – 52 с.
4. Плескач Л.Е. Целостное педагогическое сознание как категория педагогики. – Майкоп: АГУ, 2000. – 354 с.
5. Сластёнин В.А., Подымова А.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Изд-во Магистр, 1997. – С. 104.
6. Цедринский А.Д. Инновационно-креативное педагогическое образование: теория и практика: монография. – Издательский центр СГПИ, 2007. – 248 с.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА

Штагер Е.В., Пышной А.М.

*Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, e-mail: ipk@psue.ru*

Концепция модернизации профессионального образования в России с необходимостью задает инновационную направленность научных и научно-педагогических исследований в области повышения качества подготовки специалистов высшей квалификации.

В число приоритетных направлений совершенствования системы высшего технического образования включена задача обеспечения интегративного подхода к организации всех этапов инженерной подготовки: общенаучной, общетехнической и специальной. Многопрофильность типов и схем современной инженерии требуют разработки инновационных образовательных технологий, формирующих целостную систему фундаментальных знаний и профессионально-ориентированных видов деятельности. Совершенно очевидно, что решение данной задачи невозможно без системного структурирования и интеграции содержания общенаучных, общетехнических и специальных дисциплин, обладающих сходством объекта, предмета, целей преподавания и понятийно-терминологического аппарата.

Авторами на протяжении ряда лет (начиная с введения в учебный процесс вузов Государственных образовательных стандартов первого поколения) ведутся педагогические исследования, связанные с проектированием интегративной модели подготовки специалиста (ИМПС) и реализацией в её рамках инновационных технологий обучения, обеспечивающих системность и преемственность в организации образовательного процесса по дисциплинам, составляющим ядро профессиональной подготовки инженера соответствующего направления.

Концептуальной основой построения ИМПС выбрана методология системного проектирования, позволившая сформировать следующую матрицу проектировочных действий: формирование комплекса целеполагания модели подготовки инженера; выяснение механизмов функциональной ориентированности модели; определение состава и структуры модели; разработка управляющих алгоритмов функционирования модели.

В процессе поэтапного решения указанных задач были получены результаты, заслуживающие педагогического осмысления.

1. В структуре комплекса целеполагания для всех инженерных направлений были выделены четыре функциональных блока, ориентированных на формирование основ методологических знаний, мотивационных и ценностно-ориенти-

рованных установок системы знаний, определяемой Госстандартом по данному направлению, профессионально-деятельностной компоненты системы знаний. При этом каждый целевой блок включает в себя соответствующие специализации обучаемого коды формируемых компетенций (структура основных образовательных программ по ФГОС ВПО).

2. Рассматривая современную инженерию как профессионально-деятельностный концентр был выявлен общий для всех направлений политехнической подготовки объект исследования – **техническая система** (ТС). На основе дефиниции данного понятия, как внедисциплинарной образовательной семантической единицы, была сформулирована интегративная цель инженерной подготовки (ИЦИП) – формирование мировоззренческих, теоретико-практических и компетентностных основ проектирования и исследования поведения различных технических систем.

Включение конструктора ТС в процесс построения ИМПС обусловило постановку и решение задачи выявления системы диагностирующих параметров, позволяющих наиболее полно оценить достижение интегративной цели любой инженерной специальности. Был выделен следующий ряд интегративных параметров «образовательного функционирования» ТС, которые следует рассматривать как диагностический инструментальный выяснения принципов содержательной интеграции учебных дисциплин: уровень методологического анализа изучения закономерностей поведения ТС; тип ТС; закон функционирования ТС.

3. Определение состава и структуры модели подготовки инженера было проведено в двух аспектах – внешнем и внутреннем. Внешний аспект предполагает детальный анализ содержания учебных дисциплин на предмет проявления в них соответствующих параметров «образовательного функционирования» ТС и построение на этой основе интегративной модели междисциплинарных связей (ИММС) в рамках того или иного инженерного направления. Совершенно очевидно, что построенная ИММС всегда будет «неоднородной» по отношению к интегративным параметрам ТС, т.е. внутри ее структуры всегда существуют учебные дисциплины, содержание которых наиболее «рефлексивно» по отношению к данным параметрам.

Выявление таких дисциплин и установление взаимосвязей между ними -внутренний аспект конструирования ИМПС. Характерная особенность данных дисциплин заключается в том, что они представляют собой своеобразные «точки перехода» как между отдельными учебными предметами, так и между образовательными циклами. В этой связи для обеспечения целостности и непрерывности ИММС как по вертикали, так и по горизонтали, было решено

формировать на основе таких дисциплин междисциплинарные цикловые комплексы (МЦК).

4. Разработка технологии построения МЦК и процедуры их использования в учебном процессе завершают системное проектирование интегративной модели подготовки специалиста. Таким образом, в предлагаемом подходе МЦК рассматриваются в качестве инновационного дидактического продукта междисциплинарной интеграции.

Технические науки

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Архипова А.И., Черных А.И.,
Шапошникова Т.Л.

Кубанский государственный технологический университет, Краснодар, e-mail: shtale@yandex.ru

Утвержденные Правительством РФ Федеральные программы по информатизации образования нацеливают специалистов этой сферы деятельности на создание электронных учебных материалов нового поколения (ЭУМНП), построенных в соответствии с современными педагогическими подходами и тенденциями компьютерного обучения.

Конструирование ЭУМНП должно опираться на применение комплекса подходов, в который входят: гносеологический, требующий интерпретации изучаемых научных теорий в соответствии с этапами научного познания; онтологический, определяющий способы преобразования элементов содержания при конструировании их компьютерных версий; системный, детерминирующий необходимость создания условий для формирования знаний в соответствии со структурой научных теорий; герменевтический, нацеливающий на универсализацию дефиниций фундаментальных научных понятий, что позволяет обогатить предметные информационные потоки посредством их междисциплинарной интеграции; технологический, определяющий способы построения практических материалов на основе принципов деятельностного обучения и моделей инновационной компьютерной дидактики; лично ориентированный, нацеливающий на создание учебных материалов, обеспечивающих условия для обогащения ментального опыта обучающихся, формирования метазнаний, развития их интеллектуальных способностей и личностных качеств; интерактивный, ориентирующий на создание компьютерной поддержки учебного процесса с использованием современных программных сред и инструментальных оболочек.

Реализация онтологического и системного подходов обеспечит формируемым знаниям

Технологический аспект системного проектирования ИМПС был осуществлен на примере одной из самых массовых и востребованных специальностей политехнического профиля «Технология машиностроения». Детализация данного исследования представлена в работе Е.В. Штагер «Методология проектирования интегративной модели подготовки специалиста в техническом вузе» (учеб.-метод. пособие. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2008. 187 с.)

свойства системности, т.е. соответствие моделям системных знаний, благодаря чему возможно преодоление эклектичности и фрагментарности знаний студентов; технологический подход создаст возможность экстраполяции инвариантных составляющих дидактических моделей на смежные предметные области, что обеспечит оптимизацию самостоятельного освоения научных теорий, развитие мотивации учения благодаря инновационным технологиям и формам компьютерной поддержки. Интерактивный подход к созданию ЭУМНП ориентирует на использование диалоговых режимов обучения посредством инновационных компьютерных технологий, состав которых соответствует педагогическим задачам лично ориентированной направленности, этапам гносеологического цикла и уровням модели системности знаний. При проектировании ЭУМНП в рамках интерактивного подхода необходимо опираться на сформированные в вузе навыки работы студентов с компьютером и знания прикладной информатики. Это расширяет возможности технологий ИКД, способствует активному вовлечению студентов в самостоятельную работу, позволяет автоматизировать доступ к материалам нового поколения, использовать дистанционные формы обучения.

В рамках лично ориентированного подхода (ЛОО) с помощью ЭУМНП обеспечивается как формирование предметных знаний и умений, так и функционирование механизмов саморазвития студентов. При этом предметные знания развиваются в органичном единстве с методологическими, рефлексивными, культурологическими знаниями, с субъектным ментальным опытом студента. Современными средствами организации лично ориентированного подхода в обучении являются модели и технологии инновационной компьютерной дидактики, применение которых обеспечивает преемственность в подготовке студентов к новым условиям деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде. Парадигма ЛОО ставит основной целью образовательного процесса развитие личности. При этом важна корреляция уровней системности знаний и требований ЛОО, определяющих задачи развития личностных качеств обучаемых.

Конструирование учебных материалов в рамках парадигмы ЛОО требует выбора приоритетных образовательных целей, например, научных, социально значимых, духовно-нравственных. Поэтому ЭУМНП должны создаваться с заранее заданными свойствами, обеспечивающими их воспитательный потенциал. В этом случае возникает необходимость построения многомерных моделей информации, заложенной в ЭУМНП. Например, в трёхмерной модели конкретизация выбранных целей интерпретируется как проекции кванта (порции) информации на соответствующие координатные оси. В каждой порции учебной информации, заключённой в ЭУМНП, должна быть потенциально заложена определённая направленность на развитие умений обучаемого, поэтому правомерно говорить о векторе или о градиенте потенциального интеллектуального и личностного развития студента. Если же кванту информации присуще такое качество как направленность, то правомерно говорить и о его проекциях. Подобная аналогия создаёт условия для последующих актов информационного моделирования учебных материалов нового поколения с проектируемыми свойствами. Эти свойства коррелируют с соответствующими функциями, которые данный учебный материал может выполнять в учебно-воспитательном процессе. На наш взгляд, актуальны функции: научная, характеризующая научный потенциал учебного материала, а, следовательно, и те интеллектуальные умения, которые могут развиваться посредством его применения; социально значимая, определяющая степень возможной реализации социальных воспитательных целей на его основе; духовно-нравственная, нацеливающая на необходимость по возможности в каждой учебной информации (а, следовательно, и в ЭУМНП) отражать те нравственные ценности, формирование которых актуально для определённой возрастной категории обучаемых.

Изложенные подходы к созданию учебных материалов нового поколения реализуются на основе принципов, которые сгруппированы следующим образом:

– психолого-педагогические: требующие единства фундаментального научного образования и его профессиональной направленности, форм обучения и самообразования, активизации учебной деятельности и рефлексии, гуманизации и сотрудничества в учебном процессе;

общедидактические: научности, наглядности, доступности, последовательности, систематичности; аксиологической детерминации, нацеливающей на проектирование моделей ЭУМНП в соответствии с задачами личностно ориентированного обучения;

– методические: оптимальной когнитивности, требующей от ЭУМНП обеспечения условий для глубокой и всесторонней проработки предметного содержания, адекватности дидактических и компьютерных технологий специфике научного содержания, их вариативности и воспроизводимости, функциональности и информативности, дифференциации и индивидуализации обучения; инверсии и итерации учебной информации в материалах нового поколения; политехнизма и профессиональной ориентированности;

– технологические: интерактивности (обеспечение активного взаимодействия обучаемого и компьютера); адаптивности (вариативность режимов общения студента с учебным материалом и возможность индивидуализации траектории обучения); доступности интерфейса для преподавателей и студентов, не владеющих навыками программирования; мобильности, модифицируемости, позволяющие педагогу и студенту вносить изменения в предметную базу данных.

Итак, применение ЭУМНП создаёт возможность моделировать образовательный процесс как управляемую учебно-познавательную деятельность, которая приводит не только к увеличению багажа знаний, но к важным изменениям личности обучаемого: развитию интеллекта, психологическим изменениям в направлении более полной её самореализации.

Список литературы

1. Фурсенко А.А. О перспективах развития образования // Телекоммуникации и информатизация образования. – М., 2005. – № 5 (30).
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
3. Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Моделирование и формализация: метод. пособие. – М.: Лаборатория базовых знаний, 2002. – 336 с.
4. Шапошникова Т.Л. Научно-методические основы проектирования и использования информационных и компьютерных технологий в обучении студентов вуза: дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2001.
5. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как учить по-разному? – М.: ВЛАДОС-пресс, 2005. – 383 с.
6. Инновационная компьютерная дидактика. – URL: <http://icdau.ru>.

*Экономические науки***РАЗВИТИЕ АВТОМАТИЗАЦИИ
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
УЧРЕЖДЕНИЯМИ**

Белоусова Т.И., Пляс П.А.

Владивостокский филиал Российской таможенной академии, Владивосток, e-mail: belousovatat@mail.ru

Интеграция России в мировую экономику приводит к коренным изменениям в жизни общества. Образование является одной из наиболее важнейших сфер жизни общества, формирующее интеллектуальное, культурное и духовное его состояние. Концепция модернизации российского образования и приоритетные направления развития образовательной системы носит комплексный, крупномасштабный характер и затрагивает все сферы деятельности образовательных учреждений.

Приоритетный национальный проект в сфере образования, реализация которого идет в Приморском крае включают ряд направлений. Одним из направлений проекта является информатизация управления образовательными учреждениями.

Автоматизированная информационная система (АИС) управления образовательным учреждением представляет собой целостную технологическую, программную и информационную среду создания, хранения, анализа и распространения информации в интересах муниципальных органов власти, образовательного учреждения, учащихся и родителей. АИС образовательных учреждений является средством информационной поддержки муниципального управления, и рассматривается как одна из основных подсистем муниципальных информационных систем (МИС). Информационные потоки, необходимые для реализации функций управления связывают образовательные учреждения с населением, местной администрацией, отделениями банков, почтой, казначейства, производственными и другими организациями.

Целью АИС образовательных учреждений является создание условий для принятия эффективных решений по управлению их состоянием, как целостной социально-экономической системой. В соответствии с целью можно выделить следующие направления использования современных АИС в деятельности образовательных учреждений: организационное управление, преподавание и обучение, управление документацией и персоналом, материально-техническое обеспечение.

Анализ уровня автоматизации управления образовательными учреждениями Приморского края позволил выявить направления и степень использования современных технологий; определить заинтересованность и потенциаль-

ную потребность школ в создании АИС; выявить факторы, влияющие на эффективность действующих систем. Предварительные итоги показали, что общий уровень автоматизации управления школами низкий, слабый уровень технического обеспечения, отсутствуют типовые проектные решения с учётом специфики и готовые пакеты прикладных программ, низкий уровень подготовки персонала. Выявленные недостатки характерны для большинства учебных заведений России.

Следует отметить, что в крае создаются факторы поддержки АИС всех уровней: развивается коммуникационная среда (в крае внедряются технологии передачи по цифровым каналам связи, услуги IP-телефонии), проводится политика снижения цен на средства коммуникационной и вычислительной техники, присутствуют местные фирмы, предоставляющие услуги по проектированию и поддержке всех видов информационных технологий и систем. Интерес к возможностям и компьютерным технологиям проявляется со стороны органов администрации Приморского края.

Эффективное управление учебным заведением напрямую зависит от информационного обеспечения. Современные технологии позволяют рассматривать информационные потоки в учебном заведении не как хаотическое явление, а как динамическую систему, которой можно управлять. Системная характеристика информационных потоков позволяет найти оптимальный способ их использования. Одним, из которых, является формирование единого информационного пространства образовательного учреждения.

В самом общем виде единое информационное пространство учебного заведения представляет собой систему, в которой задействованы и связаны между собой все участники учебного процесса: администрация, преподаватели, учащиеся, родители.

Формирование информационного пространства учебного заведения школы происходит следующим образом:

1. Формируется базовая информация образовательного учреждения, наглядным отображением которой служит информация общего доступа.

2. Информация общего доступа обрабатывается в системе планирования и управления учебным процессом.

3. Основная часть информации из системы планирования и управления учебным процессом передается в систему администрирования деятельности учреждения и систему обеспечения содержания образовательного процесса, где происходит её дальнейшая обработка, архивация и хранение.

4. Информация общего доступа и обработанная информация из систем администрирования и обеспечения содержания попадает в модули дополнительного обеспечения, где происходит дальнейшая работа с ней.

5. На основе обработанной в системах и модулях информации формируется отчетная документация.

До окончательного формирования структуры единого информационного пространства основные системы должны быть дополнены информационными модулями обеспечения образовательного процесса. Состав информационных модулей для конкретных учреждений может различаться, но, как правило, в него должны входить блоки обеспечения деятельности следующих специалистов: библиотекарь; медицинский работник; бухгалтер (при наличии собственной бухгалтерии); завхоз; ответственный за организацию питания и другие.

Перечисленные информационные системы и информационные модули дополнительного обеспечения представляют собой конкретные приложения. Каждое из них решает свои специфические задачи. В зависимости от этих решаемых задач конкретные приложения могут представлять собой автоматизированные рабочие места. Любое из конкретных приложений работает с определенным набором информации – базой данных. Для того чтобы воспользоваться обобщенными данными этих баз, получить возможность анализировать процессы, происходящие на конкретных участках деятельности, и принимать обоснованные управленческие решения, необходимо эти данные свести воедино. Поэтому процесс формирования единого информационного пространства включает в себя также решение задачи интеграции баз данных информационных систем и модулей и компоновки на их основе единой базы данных.

Компоновка единой базы данных – компьютерного отображения соответствующего информационного поля – и организация постоянного доступа к ней всех участников учебного процесса через информационные системы и модули и есть по сути своей решение задачи построения компьютерной реализации единого информационного пространства образовательного учреждения.

Формирование подобной базы требует решения достаточно сложных задач, связанных в первую очередь с необходимостью ее структурирования, установления иерархии и объема пользовательских прав, организации взаимосвязи с другими структурными звеньями. За реализацию общей базы данных отвечает одна из основных информационных систем, а именно – система администрирования деятельности образовательного учреждения.

Следовательно, единственный путь обеспечения формирования информационного пространства – отбор целевых, полностью мо-

тивированных к использованию компьютерных приложений. Применяя индустриальный подход к проектированию информационного пространства, использование таких приложений, позволяет разработать в совокупности три основные информационные системы. К ним будут относиться: планирования и управления учебным процессом, администрирования деятельности образовательного учреждения, обеспечения содержания обучения, а также дополнительные информационные блоки, определяемые составом специалистов, работающих в образовательном учреждении и обеспечивающие образовательный процесс и мониторинг здоровья учащихся. В основе функционирования выделенных информационных систем, лежит общая информационная база данных, объединяющая основные информационные потоки и обеспечивающая доступ к данным всем участникам образовательного процесса.

Продолжая работу в этом направлении, фирмы «1С», «Хронобус» выпустили широкий набор программных продуктов для администрации учебных заведений. Общие принципы при создании этих продуктов: ориентироваться на нужды учебных заведений конкретного профиля и конечных пользователей, делать программы с возможностью гибкого подбора комплектов, реализовывать унифицированный обмен данными между различными элементами автоматизированной системы. Применение программных продуктов, созданных для решения определенной задачи образовательного учреждения и интегрирующихся между собой, позволяет формировать единое информационное пространство образовательного учреждения, работа над построением которого является одной из приоритетных задач в рамках создания единой информационной образовательной среды.

Сущность предлагаемого подхода к информатизации образовательного учреждения должна четко и всесторонне учитывать особенности образовательной системы как системы сугубо «традиционной» (если не сказать «консервативной»). Поэтому, на наш взгляд, чем больше любая инновация, предлагаемая учреждению образования, «похожа на традицию», тем больше шансов на успех ее внедрения.

Для большинства образовательных учреждений, сдерживающим развитие и внедрение автоматизированных систем следует отнести человеческий фактор – участие высшего руководства в процессе выбора, приобретения, желаний их освоения. Самой популярной формой обмена остается и является Интернет – технологии. Как правило, большинство образовательных учреждений мало используют Интернет – технологию. Её внедрение и использование позволит организовать эффективный обмен информации с родителями, департаментами, министерствами и другим образовательными структурами.

Внедрение перечисленных предложений позволит получить экономическую эффективность от информационных систем и технологий у управления образовательными учреждениями Приморского края.

Список литературы

1. <http://www.1c.ru/rus/partners/solutions/solution.jsp?SolutionID=23832> – Компания «1С» (Эксперт).
2. <http://www.1c.ru/rus/partners/solutions/solution.jsp?SolutionID=73107> – Компания «1С» (АВРОБУС).
3. <http://www.1c.ru/rus/partners/solutions/solution.jsp?SolutionID=72235> – Компания «1С» (Интеллектуальные Системы).
4. <http://www.1c.ru/rus/products/1c/predpr/bbo4.htm#11> – Компания «1С».
5. <http://www.1c-spb.ru/bud.php> – Компания «1С» г. Санкт-Петербург.
6. <http://www.educom.ru/ru/projects/software/assol.php> – Департамент образования г. Москвы.
7. www.redlab.ru – Компания «REDLAB».
8. <http://school.chronobus.ru>.

**СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ
АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ
КАК ВИД ИННОВАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Белоусова Т.И.

Владивостокский филиал Российской таможенной академии, Владивосток, e-mail: belousovatat@mail.ru

В современных условиях становление общего образовательного пространства высокое качество образования прочно ассоциируется с целями Болонского процесса: академическая мобильность, признание дипломов, введение кредитных систем, инвариативные технологии обучения и управления знаниями.

Сегодня основной целью российского профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентного на рынке труда. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды.

Изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений связаны с разработкой технологий по освоению практических знаний, имеющих социальную и рыночную востребованность. От выпускников вузов чаще всего требуется информационно-технологическая готовность, а именно: знание средств информационных технологий и умение с ними обращаться. В этой связи, очевидна актуальность освоения новых информационных технологий студентами как высших, так и средних специальных учебных заведений, что нашло отражение в перечне учебных дисциплин Государственного образовательного стандарта.

В частности, учебные планы подготовки специалистов экономического профиля содержат дисциплины по обучению прикладным информационным технологиям профессиональной подготовки. Например, дисциплина «Информационные таможенные технологии» входит в образовательную программу обучения студентов экономических специальностей таможенных вузов.

Организация учебной деятельности в рамках этой дисциплины разработана таким образом, чтобы студент не только запомнил информацию, но и связал ее с реальными профессиональными ситуациями. Отсюда в данной дисциплине основной акцент сделан на лабораторные работы, побуждающие творчески и активно осваивать технологию создания и использования современных практических таможенных систем и технологий.

В рамках специализации «Экономика и управление на предприятии (таможне)» целесообразно в качестве объектов изучения выбрать АРМ, используемые в процессах таможенного оформления и контроля, а также при автоматизации управленческой деятельности. При проведении практических (лабораторных) работ рекомендуется использовать программные средства: по определению кода ЭТН ВЭД; получению различных справок по декларируемому товару; таможенному контролю транзитных перевозок; таможенному оформлению товаров, перемещаемых физическими лицами; комплексному таможенному оформлению и контролю; анализу и мониторингу таможенной и внешнеэкономической деятельности.

Использование специализированных программных продуктов в изучении дисциплины позволили изменить методику проведения занятий и реализовать технологию экономических тренажеров. (Идея тренажеров и принципы их построения были сформулированы в процессе многолетних исследований по компьютеризации обучения в техническом вузе).

Технология экономических тренажеров реализует ряд функций. Прежде всего, информационно – технологическую подготовку. Под информационно – технологической подготовкой студентов понимается искусственно созданная образовательная среда, которая максимально приближена к практической деятельности и заставляет студентов с учетом межпредметных связей формировать теоретическое мышление и профессиональные знания и умения. К основным элементам информационно-технологической подготовки будущего экономиста, реализуемых в рамках экономических тренажеров следует отнести: создание проблемных ситуаций, связанных с решением профессиональных задач в специализированных системах; создание ситуации новизны и актуальности в процессе изучения старого материала; изучение сту-

дентами субъективно нового знания в области информационных технологий и систем. Особое значение приобретает выявление качества межпредметных связей между экономическими дисциплинами, что связано с интегративно-междисциплинарным характером профессиональной экономической деятельности.

С помощью специализированных программных продуктов – экономических тренажеров появляется возможность систематического решения задач учебно-исследовательского характера, например, по анализу перемещения товаров, оценке деятельности хозяйственных предприятий и других управленческих ситуаций. Кроме того, экономические тренажеры позволяют студентам поставить задачу и решить её в интерактивном режиме. Задачи такого типа по своей направленности и практической значимости приближаются к реально существующим производственным и научным. Смысл таких задач в том, что в процессе их решения обучаемый самостоятельно своими действиями изменяет ситуацию, выступая её активным участником. В ходе решения конкретной экономической задачи, студент вынужден провести самооценку и осмысление имеющихся знаний и результата собственной деятельности.

Построение тренажеров на основе специализированных автоматизированных систем дает возможность формировать вспомогательную внутреннюю информацию продуктивно-творческого характера, т.е. не в виде готовых подсказок, а в виде такой информации об изучаемых объектах или процессах (преимущественно в наглядной графической форме), которая побуждала бы обучаемого к размышлению и рефлексии. Эта возможность появляется за счет готовых расчетов, моделей, которые можно уточнять и детализировать. Отсюда технология экономических тренажеров позволяет реализовать организацию мотивационной деятельности студентов по формированию новых, синтезу новых и старых знаний и умений дисциплин профессиональной деятельности.

*«Европейская интеграция высшего образования»,
Хорватия, 25 июля – 1 августа 2011 г.*

Педагогические науки

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧА – ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Зинкевич Е.Р.

*ГОУ ВПО «Санкт-Петербургская государственная
педиатрическая медицинская академия», Санкт-
Петербург, e-mail: lenazinkevich@mail.ru*

В современных образовательных условиях в соответствии с новыми требованиями государственной политики в области образования

Основная учебная деятельность, имеющая исключительно важное значение для экономической подготовки, выполняется на этапах анализа результатов расчета, выбора рационального решения, корректировки ранее принятых решений. Выполнение этой деятельности вызывает, как правило, у студентов значительные затруднения, так как они не обладают еще достаточной квалификацией. В лучшем случае они освоили теоретический материал на уровне воспроизведения. Поэтому на этапах осмысливания результатов расчета как при работе с промышленными системами, так и со многими учебными, требуется существенная помощь преподавателя. Это и усиление мотивации к критическому анализу результатов, и выделение каких-либо особенностей, разъяснение, оценка принятых решений и т.д.

В условиях реального учебного процесса консультация преподавателя дается сразу по результату или по защите задания. Информация о работе студента с системой необходима преподавателю для анализа самостоятельной работы обучаемых и коррекции всего процесса обучения. Вовсе не обязательно, чтобы она была оперативной. Анализ информации о выполнении задания или о ходе его выполнения, о результатах и анализе результатов позволяет преподавателю получать объективную количественную оценку учебной деятельности каждого студента и статистику по учебной работе всей группы. Преподаватель имеет возможность анализировать не только итоговую оценку, но и путь, по которому продвигался обучаемый в ходе решения учебной задачи. Такой анализ позволит оказывать более дифференцированную помощь при проведении индивидуальных консультаций.

Таким образом, использование специализированных информационных систем позволяет студентам закрепить знания и является своеобразным интеллектуальным тренажером, способствующим ускоренному накоплению профессионального опыта. А поскольку специализированных информационных систем используются на практике, то и готовность студентов к практической работе.

актуализировался интерес к личности преподавателя. Одной из нерешенных проблем высшего медицинского образования является неготовность врача-преподавателя к педагогической деятельности, и способом решения этой проблемы является постоянная, систематическая работа преподавателя, направленная на развитие своего педагогического мышления.

Н.В. Кудрявая вместе соавторами предлагает следующее определение педагогическому мышлению: «Педагогическое мышление – вид практического мышления по решению профес-

сионально значимых задач, заключающийся в способности непрерывной психолого-педагогической диагностики состояния всех компонентов учебно-воспитательного процесса, самооценки и оценки возможностей как отдельных студентов, так и группы в целом, способности рефлексивного управления, моделирования, предвидения результатов деятельности, способности немедленного реагирования, принятия решений, организации коммуникации между всеми участниками учебной деятельности, что в совокупности позволяет добиться высоких результатов обучения и воспитания, формирования профессионально грамотных действий, активной жизненной позиции будущего врача» [1]. Но необходимо уточнить, что наряду с требованиями профессиональных задач, которые должен решать специалист, как правило, предъявляется ряд требований к его общему интеллектуальному развитию, к его способности видеть оптимальные способы решения профессиональных проблем, осуществлять прогнозирование развития студентов и их учебно-познавательной деятельности. Здесь уместно будет обратиться к анализу связей между педагогическим мышлением представителей педагогической деятельности и их профессиональной компетентностью.

А.К. Маркова определяет профессиональную педагогическую компетентность как свойства личности педагога, обеспечивающие высокий результат профессиональной деятельности [2]. Автор выделяет виды профессиональной компетентности: специальную – владение профессиональной деятельностью на высоком уровне; социальную – владение приемами профессионального общения; личностную – владение способами самовыражения и саморазвития; индивидуальную – владение способами самореализации, готовность к профессионально-личностному росту. С точки зрения А.К. Марковой, профессиональная педагогическая компетентность поддается совершенствованию, как самим педагогом, так и под влиянием внешних воздействий, в частности, в процессе непрерывного образования. Формирование специальной педагогической компетентности возможно лишь при условии поступательного развития педагогического мышления [2]. С нашей точки зрения, специальная педагогическая компетентность коррелирует с уровнем развития педагогического мышления: чем выше уровень развития педагогического мышления, тем выше уровень продуктивности педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность педагога, согласно определению Н.Ф. Радионовой и А.П. Тряпицкой, – это «интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности с использованием знаний,

профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [3]. Такое понимание профессиональной компетентности приводит ученых к важному выводу о том, что компетентность всегда проявляется в деятельности при решении профессиональных задач, что дает возможность рассматривать педагогическое мышление как необходимый компонент профессионально-педагогической компетентности.

В основе компетентного подхода лежит принцип системности, позволяющий описывать предмет изучения в рамках классической схемы системного анализа, что предполагает изучение предпосылок его становления и развития, описания специфических свойств этого предмета, выделение системообразующих связей и главного противоречия, лежащего в основе его развития.

Реализовывая поэтапный анализ педагогического мышления как особого типа профессионального мышления можно сделать вывод: педагогическое мышление накладывает специфический отпечаток на весь образ жизни, поведение, чувства человека, осуществляющего педагогическую деятельность. Современная психология экспериментально установила, что «профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особую его категоризацию, особое отношение к ряду объектов, а иногда и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами» [5]. Здесь уместно упомянуть точку зрения В.М. Розина, изложенную в труде «Введение в культурологию»: каждая новая культура открывается своеобразным проектом нового человека, конструирование этого проекта осуществляется благодаря существующему на уровне профессионального сообщества педагогическому мышлению [4].

Подводя итоги, необходимо констатировать основные положения, которые были выявлены при теоретическом рассмотрении проблемы педагогического мышления:

- педагогическое мышление имеет особенности, которые могут рассматриваться как специфические;
- педагогическое мышление – компонент профессионально-педагогической компетентности;
- основой исследования педагогического мышления является системно-деятельностный подход.

Рассматривая представления учёных о сущности понятия «педагогическое мышление», можно сгруппировать их по нескольким основаниям, среди которых: выделение отдельных признаков, характеризующих реализацию педагогической деятельности; объяснение особенностей педагогического мышления объёмом педагогических знаний; связь педагогического мышления со способностями человека при решении педагогических задач; связь педагогического

мышления со свойствами личности и характером деятельности педагога. Данные основания послужили отправной точкой для формирования собственной трактовки этого феномена в связи с реализацией компетентного подхода в образовании: педагогическое мышление – разновидность профессионального типа мышления, которое формируется в процессе педагогической деятельности, характеризуется разными уровнями проявления её индивидуальности и успешности, является составной частью профессионально-педагогической компетентности.

Список литературы

1. Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанов А.С., Смирнова Н.Б., Зорин К.В. Врач-педагог в меняющемся мире: традиции и новации / под ред. Н.Д. Юшука. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – С. 156.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1998. – 192 с.
3. Радионова Н.Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентный подход / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Человек и образование, 2006. – №4-5. – С. 8.
4. Розин В.М. Введение в культурологию: учебник. – М.: Инфра-М: Форум, 2000. – 224 с.
5. Ханина И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1990. – №3. – С. 67.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК КОМПОНЕНТ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Зинкевич Е.Р., Кульбах О.С.

ГОУ ВПО «Санкт-Петербургская государственная педиатрическая медицинская академия», Санкт-Петербург, e-mail: lenazinkevich@mail.ru

Понятие воспитательной системы в настоящее время является ключевым в педагогике, поскольку обладает свойством широты и является единством общего, особенного и единичного. Воспитательная система является одновременно психолого-педагогической и социально-педагогической, так как оказывает влияние на студентов, как через процесс обучения, так и через включенность в окружающую среду; как через отношения между всеми ее субъектами – студентами и преподавателями; так и через психологический климат, созданный на факультете и в вузе.

Структура воспитательной системы имеет следующие компоненты:

- цель как совокупность идей, для реализации которых создается система;
- деятельность, обеспечивающая реализацию цели;
- субъекты деятельности, организующие ее и участвующие в ней;
- отношения, рождающиеся в деятельности, в общении и консолидирующие субъектов;
- среда, освоенная субъектами;
- управление, обеспечивающее целостность и поступательное развитие системы.

Ввиду сложности этого социального организма управление воспитательной системой должно осуществляться одновременно в трех плоскостях: системой как целым, каждым ее компонентом в отдельности и взаимодействием компонентов.

Рассмотрим особенности воспитательной системы факультета клинической психологии ГОУ ВПО СПбГПМА.

Цель воспитательной системы – создание условий для полноценного развития всех субъектов системы, в первую очередь, через создание гуманистических, демократических отношений между преподавателями и студентами, через творчество, самоуправление, самоактуализацию.

Системообразующими видами деятельности являются совместная творческая деятельность преподавателей и студентов, в частности, в процессе реализации серии ключевых студенческих проектов (проект «Досуг ребёнка в условиях клиники», «Сердце на ладони», «Трудности школьной адаптации», «Социально-психологический портрет современного школьника», «Толерантность как условие жизни современного человека»), и педагогическое сотрудничество преподавателей. Совместная проектная деятельность способствует формированию доверительных отношений между преподавателями и студентами, создает эмоциональный творческий подъем, острое переживание чувства корпоративного сотрудничества.

Педагогическое сотрудничество преподавателей формируется на основе совместной деятельности – бинарных лекций, интегрированных практических занятий, организации практики представителями разных специальностей, совместного сопровождения курсовых и дипломных проектов, создания научных статей, учебных пособий и методических разработок. Внеучебная работа студентов также может направляться совместными действиями разных специалистов. Их сотрудничество может быть реализовано через научно-практические конференции, круглые столы, дискуссии и диспуты, совместные посещения музеев, театров, выставок и др.

Примером педагогического сотрудничества в реализации программ практики является организованная на факультете пропедевтическая практика для студентов первого курса. Поступая на психологический факультет, студент имеет весьма смутное представление о психологической профессии (или не имеет его вовсе). Практика помогает вовлечь студента в психологическую реальность («заразить» психологическими интересами, сформировать особое видение человека и его проблем, понимание необходимости и возможности их разрешения и т.д.). В основное содержание практики входит изучение студентами специфики взаимодействия с ребенком в условиях клиник педиатрической

академии, освоение ими первичных умений устанавливать контакт с детьми, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях, осуществлять совместную деятельность с ними, наблюдать за их поведением, выделяя характерные особенности эмоционального реагирования. Реализация задач практики достигается усилиями специалистов психологической и педагогической профессии.

Субъекты системы – воспитательный коллектив, т. е. все преподаватели и студенты, в том числе и аспиранты. Декан факультета осуществляет идею сочетания коллегиальности и единоначалия, личной ответственности и единства действий всех преподавателей. Каждый субъект системы имеет возможность реализовать и развить свою субъектность через многочисленные добровольные контакты.

Основные направления освоения среды заключаются в широкой общественно-педагогической и психологической деятельности студентов, выражающейся, прежде всего, в реализации идеи профилактической работы с детьми в школах и других образовательных учреждениях.

Слаженную работу воспитательной системы обеспечивает социально-психологическая служба, роль которой меняется на разных этапах существования системы. Функции социально-психологической службы выполняют преподаватели факультета, которые в большинстве своем имеют психологическое образование.

На первом этапе – становления воспитательной системы – первоочередными задачами для психологической службы являются установление причин неудовлетворенности преподавателей и студентов существующей на факультете ситуации в отношениях между субъектами системы.

На втором этапе – стабильного функционирования системы – приоритетными для специалистов службы являются задачи поддержки успешного взаимодействия субъектов внутри различных групп, развития креативности, самостоятельности, лидерских качеств студентов, профилактика и снятие психологических перегрузок студентов и преподавателей, оценка эффективности воспитательной системы по психологическим критериям.

На третьем этапе – сложившейся системы – на первый план выдвигаются задачи психологической экспертизы. Необходимо реализовать программу психологической поддержки личностного роста учащихся, профессионального совершенствования педагогов.

На четвертом этапе – обновления и перестройки системы – главной задачей становится своевременный психологический анализ возникающих потребностей в обновлении основных сфер жизни факультета.

Таким образом, деятельность социально-психологической службы как субъекта управления воспитательной системой связана главным

образом с ее влиянием на личностный компонент и компонент отношений внутри системы.

Факультет клинической психологии как воспитательная система имеет свой особый имидж, обусловленный созданной на нем корпоративной культурой, основанной на идее педагогического сотрудничества. Специалисты факультета сумели по-своему реализовать эту идею, положив в основу сотрудничества диалог представителей разных профессиональных школ. Это педагогическое сотрудничество способствует реализации общих образовательных целей, улучшает качество подготовки студентов и способствует формированию профессиональных компетенций, создаёт вектор личностного и профессионального развития.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЭКСПОРТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ, ДЕЙСТВУЮЩИХ ВНЕ СИСТЕМЫ «УЧАЩИЙСЯ – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ»

Казарин Б.В., Кобелева Е.Е.

*ГОУ ВПО «Кубанский государственный
медицинский университет Министерства
здравоохранения и социального развития России»,
Краснодар, e-mail: BorisVK2002@yandex.ru*

Целый ряд работ, принадлежащих как авторам настоящего сообщения, так и многим ученым, работающим в образовательных учреждениях и органах управления образованием, посвящены изучению факторов, оказывающих влияние на развитие экспорта образовательных услуг российских образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9]. Хотя в упомянутых (и во многих других) работах, прослеживается взаимосвязь между факторами, влияющими на желание иностранных граждан получить образование в российских вузах и сузах, отсутствует классификация их и «привязка» разнонаправленных причин к конечному результату (эффективной работе образовательного учреждения по экспорту образовательных услуг).

В данной работе не рассматривается экспорт образовательных услуг, осуществляемый государственными органами управления (для вуза это учащиеся, обучаемые в счет контрольных цифр за счет средств федерального бюджета), т.к. в этом случае регулирование осуществляется с учетом факторов политического и иного характера, не являющимися доступными для нашего анализа.

Авторам, как профессионалам, длительное время занимавшимся организацией работы вуза по обучению иностранных граждан, близка концепция А.В. Рождественского [8], который полагает, что «...одна из глобальных

целей интернационализации высшего образования предусматривает получение дохода. В ее рамках образовательные услуги предлагаются на полностью платной основе без предоставления государственных субсидий. Иностранные студенты дают возможность привлечения дополнительных источников финансирования и, тем самым, стимулируют университеты реализовывать предпринимательскую стратегию на международном образовательном рынке».

Многовариантность и разнонаправленность действия факторов на интересующий нас процесс формирования контингента иностранных учащихся образовательного учреждения, вынуждает сгруппировать их и присвоить каждому из них определенную балльную оценку в зависимости от выраженности воздействия, которая может быть использоваться как полуколичественная (табл. 1).

Таблица 1

Группы факторов, влияющих на формирование контингента иностранных учащихся вуза, и их балльная оценка

| Характер фактора | | Баллы |
|--|---|-------|
| 1. Факторы, не зависящие от образовательного учреждения | | |
| 1.1. Факторы, возникающие и действующие вне России | | |
| 1.1.1. | – факторы, касающиеся всех иностранных учащихся | 3 |
| 1.1.2. | – факторы, касающиеся учащихся из группы стран | 2 |
| 1.1.3. | – факторы, касающиеся учащихся из одной страны | 1 |
| 1.2. Факторы, возникающие и действующие в России | | |
| 1.2.1. | – факторы, касающиеся всех иностранных учащихся | 3 |
| 1.2.2. | – факторы, касающиеся учащихся из группы стран | 2 |
| 1.2.3. | – факторы, касающиеся учащихся из одной страны | 1 |
| 2. Факторы, зависящие от образовательного учреждения | | |
| 2.1.1. | – факторы, касающиеся всех иностранных учащихся | 3 |
| 2.1.2. | – факторы, касающиеся учащихся из группы стран | 2 |
| 2.1.3. | – факторы, касающиеся учащихся из одной страны | 1 |

Указанные в табл. 1 группы факторов являются элементами для интегральной оценки последствий их проявления при формировании контингента иностранных учащихся. Учитывая, что факторы, действие которых проявляется лишь по отношению к гражданам одной страны, и факторы, действие которых проявляется по отношению ко всем иностранным гражданам, по разному сказываются на возможности и желании иностранных учащихся обучаться в Рос-

сийской Федерации, именно этот показатель использован нами при проведении балльной оценки действия факторов. Необходимо отметить, что все приведенные группы факторов могут иметь как положительное, так и отрицательное значение, соответственно, при использовании балльной оценки следует присваивать баллу знак «+» или «-», с учетом знака при расчетах.

Вторым по своей значимости, является не только интенсивность действия фактора (факторов), но и длительность воздействия. Чем больший период обучения иностранный гражданин будет находиться под воздействием влияющего фактора, тем в большей мере этот фактор влияет на конечный эффект – число обучающихся иностранных учащихся. При этом (табл. 2), наибольший балл должен быть присвоен периоду выбора страны и учебного заведения, минимальный балл – периоду перед окончанием учебного заведения.

Таблица 2

Балльная оценка интенсивности действия фактора (по длительности)¹

| № п/п | Характеристика периода обучения | Осталось проучиться (лет) | Балльная оценка |
|-------|---|---------------------------|-----------------|
| 1 | Период перед оформлением документов для зачисления в учебное заведение (завершение обучения на подготовительном факультете) | 6 | 6 |
| 2 | Начало обучения в избранном вузе (сузе) и завершение первого года обучения | 5 | 5 |
| 3 | Обучение на втором курсе | 4 | 4 |
| 4 | Обучение на третьем курсе | 3 | 3 |
| 5 | Обучение на четвертом курсе | 2 | 2 |
| 6 | Обучение на пятом курсе | 1 | 1 |
| 7 | Обучение на выпускном курсе | 0 | 0 |

В оценки могут и должны вноситься определенные коррективы, например, в случае, если национальное законодательство страны происхождения учащегося или избранная им специальность требует продолжения подготовки после завершения основного образования (пост-градуальное обучение), что ведет к удлинению общего периода обучения в Российской Федерации, соответственно – возрастает ответственность исходного выбора и удельный вес баллов, которыми оцениваются первые годы обучения.

¹ В качестве модели избрано учебное заведение ведущее подготовку по программе специалитета в течении шести лет (лечебный факультет медицинского вуза).

Еще одним фактором, требующим учета при изучении эффективности экспорта образовательных услуг, является численность учащихся из различных стран (групп стран) обучающихся в образовательном учреждении или населенном пункте. С учетом данных табл. 1, оценка должна производиться как некая функция от «интенсивности влияния» и числа учащихся (кандидатов на обучение), подвергающихся воздействию.

Следует заметить, что нами упомянуты лишь лежащие на поверхности причины, степень воздействия которых на процесс формирования контингента иностранных учащихся образовательного учреждения определяет успешность деятельности по экспорту образовательных услуг.

Во всех случаях, присвоению определенных рангов (бальной оценки) должна предшествовать экспертная оценка влияния факторов и их интенсивности. Значительную роль при этом играет эффективных и компетентных специалистов-экспертов. Не следует отказываться от использования в качестве таких экспертов иностранных граждан – выпускников российских образовательных учреждений, их родственников, проживающих как в стране происхождения, так и в странах, где они осуществляют трудовую деятельность.

Таким образом, существует возможность осуществить количественную (полуколичественную) оценку влияния различных факторов на деятельность образовательного учреждения по организации обучения иностранных граждан и использовать ее для прогнозирования эффективности этого вида деятельности.

Список литературы

1. Балыхин М.Г. Тенденции развития международного рынка образовательных услуг: на примере стран Евросоюза и Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. – М., 2009. – С. 22.
2. Казарин Б.В. Ценообразование и его роль в эффективной организации экспорта образовательных услуг по обучению иностранных граждан в образовательных учреждениях Российской Федерации // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 3. – С. 41-51.
3. Казарин Б.В. Макроэкономические показатели и привлекательность обучения в образовательных учреждениях Российской Федерации для иностранных граждан // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 10. – С. 159-162
4. Казарин Б.В., Кобелева Е.Е. Экспорт образовательных услуг и предпочтения иностранных учащихся университета // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 7. – С. 300-304.
5. Казарин Б.В., Кобелева Е.Е. Структура контингента иностранных учащихся в образовательном учреждении высшего профессионального образования // Успехи современного образования. – 2010. – № 9. – С. 202-204
6. Казарин Б.В., Кобелева Е.Е. Внутрисистемные факторы в системе «учащийся – образовательное учреждение» и их влияние на эффективность экспорта образовательных услуг // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 5. – С. 136-139
7. О концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации № 1340 от 3 сентября 2005 // Российская газета. – 2005. – № 268.
8. Рождественский А.В. Интернационализация российской системы высшего профессионального образования:

проблемы и перспективы // Материалы совещания-семинара проректоров по международной деятельности высших учебных заведений Российской Федерации. – М., 2009. – С. 9-12.

9. Шевченко А.В. Основные тенденции развития подготовки специалистов для зарубежных стран в отечественных высших учебных заведениях в 1960-2003 гг.: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2006. – С. 203.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕР НАКАЗАНИЯ УСЛОВНО-ДОСРОЧНО ОСВОБОЖДЕННЫМ ЛИЦАМ

Чириков А.Г., Кундозерова Л.И., Остряков И.А.
ФГОУ ВПО «Кузбасский институт ФСИИ России»,
Новокузнецк, e-mail: kundozerova@gmail.com

Гуманизация альтернативных лишению свободы мер наказания, передача в уголовно исполнительные инспекции (УИИ) полномочий по осуществлению контроля за лицами условно-досрочно освобожденными, придание социальной, психологической и педагогической направленности работе УИИ, обеспечение постпенитенциарной адаптации осужденных, предотвращение рецидива преступлений предполагает проведение анализа становления и развития альтернативных мер наказания, не связанных с изоляцией от общества.

Проблема наказания, не связанная с изоляцией от общества, постоянно находится в центре внимания отечественной и зарубежной уголовно-правовой науки. В исследованиях учёных юристов основное внимание уделяется нормативно-правовому аспекту и выработке понятийного аппарата.

Становление и развитие наказаний в Российском уголовном праве с учетом социально-культурных традиций, а так же зарубежного законодательного опыта. На развитие уголовного законодательства на Руси оказало влияние принятие христианства. С принятием христианства на Руси пришло Византийское право и появились новые виды наказания: ссылка, телесные наказания и смертная казнь.

Развитие телесных наказаний в Российском праве связано с XV веком, периодом феодального государства, господством жестоких нравов. Судебник 1555 года официально провозглашал перечень преступлений и наказаний за них (сроки и количество ударов).

В Уложении 1649 года появилась тенденция ужесточения наказания, в частности, членоредительского наказания в публичных местах. В период правления Петра I тенденция жестокого наказания сохранялась (телесные наказания, жестокие наказания, смертные наказания, тяжелое поражение чести – шельмование). По сути эти наказания носили характер физического и морального подавления, нравственного страдания личности преступника. В этот же период получил развитие такой вид наказания как ссылка

на работы (каторга). В результате применения этого вида наказания использовался бесплатный труд каторжан. Ссылка на работы как вид уголовного наказания имеет некоторое сходство с общественно полезными работами.

Исторически сложилось так, что выполнение осужденными бесплатных общественно полезных работ было известно уголовному законодательству России в XIX–XX веках, но системы аналогов учреждений, ведающих исполнением наказаний альтернативных лишению свободы, не существовало. Нормативную базу такого рода наказаний составляли Общие положения о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости от 19 февраля 1861 года. В эти годы общественные работы применялись «в замену денежного взыскания в случаи несостоятельности осужденного».

При Екатерине II ссылка на поселение решала не только задачи уголовной полиции, но и социальные, и материальные.

В соответствии с Уставом о ссыльных 1918 года поселенцы делились на 6 групп:

- 1) временные заводские рабочие;
- 2) дорожные рабочие;
- 3) ремесленники;
- 4) слуги;
- 5) поселенцы;
- 6) неспособные.

С 1918 года стала намечаться тенденция применения наказания не связанного с лишением свободы.

Уголовный кодекс РСФСР 1922 года определил перечень наказаний осужденным без изоляции от общества по сути такой же как и до 1917 года: общественные работы, но определялись они как принудительные работы без содержания под стражей, денежный штраф общественное порицание.

Принудительные работы без содержания под стражей осужденные могли выполнять по своей профессии, но с понижением по тарифному разряду, с обязательными сверхурочными работами и с переводом на другое предприятие или учреждение. Такие принудительные работы являлись прототипом исправительных работ. Надзор и руководство по исполнению приговоров к принудительным работам возлагались на Центральный исправительно-трудовой отдел Народного Комиссариата юстиции и его органы на местах. Позднее руководство по исполнению приговоров к принудительным работам передавалось от одного ведомства (НКВД СССР) в другое (МВД СССР).

С 28 мая 1999 года приказом МВД и МЮ № 393/179 «О передаче Уголовно-исполнительных инспекций в уголовно-исполнительную систему» уголовно-исполнительная система вместе с уголовно-исполнительными инспекциями из МВД РСФСР передана в ведение Министерства юстиции Российской Федерации.

В настоящее время инспекции в соответствии с уголовно-исполнительным законодательством Российской Федерации исполняют четыре вида наказания, к которым относятся исправительные и обязательные работы, лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью и ограничение свободы. Также они осуществляют контроль за поведением условно осужденных, осужденными освобожденными из мест лишения свободы по условно-досрочному освобождению и осужденных женщин, имеющих малолетних детей, которым судом отсрочено отбывание наказания.

Основными функциями уголовно исполнительной инспекции являются: ведение учета осужденных; разъяснение осужденным порядка и условий отбывания наказаний; согласование с органами местного самоуправления объектов для отбывания исправительных и обязательных работ; контроль за поведением осужденных по месту работы, учебы и жительства, а также соблюдение ими обязанностей и запретов, возложенных судом и инспекцией; проведение первоначальных мероприятий по розыску осужденных скрывшихся от контроля; внесение в суды в установленном порядке представлений по вопросам дальнейшего отбывания осужденными наказания и освобождения от наказания; предупреждение преступлений и иных правонарушений лицами, состоящими на учете.

И сегодня в деятельности уголовно исполнительных инспекций основное внимание уделяется внедрению и использованию аудиовизуальных электронных средств контроля и надзора за поведением осужденных, телекоммуникационных технологий, электронного документооборота и ведение электронных личных дел осужденных, созданию единой базы учета осужденных к наказаниям, не связанным с изоляцией осужденного от общества.

Ретроспективный анализ становления альтернативных мер наказания условно-досрочно освобожденным лицам показал, что все меры наказания ограничиваются рамками юридического права, преимущественно имеют характер контроля и надзора.

Однако условно-досрочно освобожденные лица различаются разным возрастом, уровнем исправления, характером совершенного преступления, видом прошлой преступной деятельности. Поэтому в целях эффективного исполнения наказания, в условиях относительной свободы, необходимо усилить психолого-педагогическую и социальную составляющие в работе сотрудников уголовно-исполнительных инспекций с условно-досрочно освобожденными лицами.

В этой связи методы исправления, воспитания жизненного, социально-профессионального

самоопределения, социализации, адаптации в условиях относительной свободы должны быть различными для условно-досрочно освобожденных лиц разной категории (несовершеннолетних подростков, женщин и мужчин).

Список литературы

1. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года.
2. Сборник документов по истории уголовного законодательства СССР и РСФСР (1917-1952 г.г.) / под ред. И.Т. Голякова. – М., 1953. – С. 116-143.

Психологические науки

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНЫХ ИГР

Иванова В.А.

Технический институт (филиал) ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Нерюнгри, e-mail: nollon@rambler.ru

Общеизвестно, что у детей с ДЦП на всех возрастных этапах отмечается снижение физических качеств. Сопутствующие нарушения эмоционально-волевой и коммуникативной сфер затрудняют общение детей дошкольного возраста с окружающими и создают определенные сложности в процессе социализации.

Эффективным средством развития психофизических качеств являются подвижные и спортивные игры, позволяющие расширить двигательный опыт и приобрести навыки группового и командного взаимодействия, развитию мотивационной и психической сферы.

В ходе исследовательской деятельности (2005-2009 гг.) на базе МОУ для обучающихся и воспитанников с отклонениями в развитии С (к) начальной школы – детского сада № 47 (VI вида) г. Нерюнгри Республики Саха (Якутия) была разработана методика развития психофизических качеств детей 6-7 лет с ДЦП легкой степени двигательных нарушений, основанная на комплексном использовании средств спортивных игр и психолого-педагогического воздействия. Методика включала три этапа: подготовительный, развивающий, соревновательный. Была апробирована на дополнительных физкультурных занятиях (2 раза в неделю) в течение учебного года в экспериментальной группе ($n = 12$).

В разработанной методике основное внимание уделяется развитию координационных способностей (кинестетическому дифференцированию, умению согласовывать действия, ориентации в пространстве, ритмичности движений, статическому и динамическому равновесию), коммуникативных умений и сохранению положительного эмоционального фона детей на занятии. Особенности методики заключаются в том что:

1. Методика основана на комплексном использовании средств спортивных игр: баскетбола – 45%, футбола – 40%, волейбола – 15%.

2. Занятия с элементами игры в баскетбол, футбол, волейбол последовательно чередуются, что дает возможность расширения сферы двигательных действий с мячом (мини-баскетбольным, баскетбольным, футбольным, футзальным, мини-волейбольным) в соответствии с сохранными и нарушенными двигательными функциями детей с ДЦП, а также поддержания интереса к двигательной деятельности эффектом новизны. Последовательность выполнения упражнений – в стандартных, в усложненных, в соревновательных условиях.

3. В процессе игровых занятий и спортивных мероприятий используются средства психолого-педагогического воздействия: эмоциональный комментарий (Я-сообщения, Ты-сообщения), педагогическая оценка, двигательные установки, направленные на качественное выполнение двигательных действий (точность, дальность, быстроту, силу), внушения, направленные на регулирование психоэмоционального состояния (внимательность, сдерживание негативных проявлений, толерантность, смелость, ориентацию на индивидуальные и групповые достижения). Коммуникативные игры проводятся в заключительной части занятия, по окончании которых, отмечаются индивидуальные и групповые изменения.

На соревновательном этапе с целью социализации детей спортивные мероприятия проводились с учетом уровней интеграции: 1 – между командами детей коррекционного образовательного учреждения (2-4 мероприятия); 2 – на базе коррекционного образовательного учреждения с приглашением команд здоровых сверстников (2-3 мероприятия); 3 – на базе общеобразовательных или спортивных учреждений.

Полученные результаты позволили установить достоверное улучшение физической подготовленности детей по следующим показателям: координационные способности – статическое равновесие на 53,6%, кинестетическое дифференцирование на 231,5%, ориентация в пространстве на 13,5%; силовые качества на 32,4%; скоростно-силовые качества на 17,9%; выносливость на 16,4%, положительные изменения функционального состояния у 85% детей; повышение индекса здоровья на 11,3%; улучшение состояния опорно-двигательного аппарата у 74,9% детей.

Разработанная методика способствовала улучшению показателей коммуникативной сферы у 58,3% детей, эмоциональной сферы –

у 40,2%. Показатели социальной интеграции проявились в повышении результативности спортивной деятельности, были отмечены в об-

разовательной интеграции 83,3% (10) детей экспериментальной группы и их успешной школьной адаптации.

*«Инновационные технологии в высшем и профессиональном образовании»,
Коста дель Азаар (Испания), 2-9 августа 2011 г.*

Педагогические науки

**ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР ПРИ
ИЗУЧЕНИИ КУРСА ГИСТОЛОГИИ**

Гуляева Н.И., Березина Е.А., Лебединская О.В.
ГОУ ВПО ПГМА им. ак. Е.А. Вагнера Рязань,
Пермь, e-mail: bizon55@mail.ru

Многие авторы в качестве цели обучения рассматривают формирование и развитие компетентности для специалистов разных профилей, но при этом само понятие «компетентность» не имеет четкого определения и трактуется либо слишком узко – как знания, умения, навыки в определенной области, либо слишком широко – как уровень успешности взаимодействия с социальной средой. Более логично, на наш взгляд, соотносить понятие компетентности с деятельностью, когда компетентность определяется как уровень успешности решения проблем в деятельности.

Одна из проблем практического здравоохранения заключается в том, что молодые врачи, бывшие вполне успешными студентами, не только плохо распознают редкие болезни, но скорее в том, что они довольно плохо диагностируют и не всегда справляются с лечением даже самых распространенных заболеваний, составляющих основной процент заболеваемости и смертности населения. Поэтому одной из главных задач высшего медицинского образования является его оптимизация с целью повысить качество базовой профессиональной подготовки, позволяющей безупречно работать как в характерной, типичной обстановке, так и в более сложных случаях.

Оптимизация высшего медицинского образования – это приведение системы образования к такому уровню, который может обеспечить каждому студенту стабильно высокие результаты практической деятельности после обучения наиболее экономным путем, с минимальными затратами времени и усилий учащихся и педагогов. Именно на эту цель ориентирован компетентностный подход профессионального образования, причем в идеале достичь её должен именно каждый учащийся.

Один из подходов к решению данной задачи состоит в замене традиционного пассивного обучения методами, активизирующими мыслительную и познавательную деятельность учащихся при их овладении профессиональными знаниями и умениями. Активные методы обучения позволяют студенту получать новые знания

не путем пассивной фиксации информации, а в ходе творческой деятельности, самостоятельно использовать накопленный запас знаний, излагать и доказывать свое мнение. Одним из методов активизации обучения может быть использование деловых игр. Учебная (имитационная, операционная) игра – это метод обучения профессиональной деятельности посредством ее моделирования, созданием и разбором ситуации, близкой к реальным условиям, с обязательным разветвленным динамическим развитием решаемой ситуации, задачи или проблемы в строгом соответствии последующих событий с характером решений и действий, принятых играющими на предыдущих этапах.

Главной целью и смыслом медицинских клинических учебных игр является моделирование логики рассуждения и поведения врача в его профессиональной деятельности. Результатом игры является формирование профессионального умения и навыка работы с больным в своей основной профессиональной роли – лечащего врача. Применение деловых игр для формирования клинического мышления у студента довольно широко используется на старших курсах, когда непосредственно у постели больного у студентов оттачиваются навыки правильного поведения врача.

Перед преподавателями теоретических и морфологических кафедр стоит задача подготовить студента к освоению профессиональных клинических дисциплин, для чего вначале необходимо дать ему возможность составить представление о взаимодействии различных систем здорового организма, о нормальном строении его тканей и органов.

На кафедре гистологии ПГМА в процессе изучения дисциплины особое внимание обращается на использование ситуационных задач и деловых игр, позволяющих повысить мотивацию студентов к обучению и какую-то часть усвоенного учебного материала преобразовать в «знания-умения». Используя учебные деловые игры при изучении многих сложных разделов курса, мы решаем несколько задач, как-то: достаточно длительное время вовлечения студентов в учебный процесс с «принудительной» активизацией мышления, более высокая степень мотивации, эмоциональной вовлеченности, творческой самостоятельности.

В качестве примера учебной игры можно привести ее использование при изучении кле-

точных взаимосвязей в головном мозге, мозжечке, сетчатке глаза и пр. При изучении этого материала иногда студенту бывает сложно понять и усвоить информацию о расположении нервных клеток, направлении их дендритов и аксонов, об их взаимосвязях, возбуждающих и тормозных синапсах. Для понимания этого материала студент должен обладать развитым абстрактным мышлением, уметь представить картину расположения нейронов пространственно. Для облегчения задачи и применяются ролевые игры, где студенты выбирают «роли» определенных «нервных клеток» и пытаются правильно «сформировать связи» с другими нервными клетками, для чего им приходится обращаться к материалу лекции, учебника, а иногда и вступать в спор друг с другом. Мы имели возможность убедиться, что такая работа с учебным материалом позволяет студентам лучше его понять и надолго запомнить в качестве «знания-умения».

WEB-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Иванова Л.А., Песоцкая П.С.

*Иркутский государственный лингвистический
университет, Иркутск,
e-mail: polinapesotskaya@gmail.com*

Начало XXI века охарактеризовалось переходом к постиндустриальному информационному обществу, для которого характерны множественность взаимодействующих языков и культур, множественность текстов и текстовых форматов, циркулирующих в глобальном информационном пространстве, кроме того изменились формы общения, переместившись в информационное пространство. Отсюда становится всё более очевидным, что традиционная модель обучения иностранным языкам, представленная теоретиками методики обучения и лингводидактики в прошлом веке, требует переосмысления в условиях развития информационного общества и изменений социальной реальности, связанных с процессами производства и распространения информации. Мы предлагаем в новых информационных условиях общепринятую модель обучения иностранным языкам дополнить, расширить и ввести в нее Web-квест (с английского переводится как поиск, приключение и объект поиска). Согласно Н.В. Николаевой студент в процессе работы над таким web-квестом постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, общается к проникновению вглубь явлений, конструированию новых процессов и т.д. С точки зрения информационной деятельности при работе над web-квестом его участнику требуются навыки поиска, анализа информации, умения хранить, передавать, сравнивать и на

основе сравнения синтезировать новую информацию [4]. Мы считаем необходимым изложить свою точку зрения, свой подход к решению проблемы использования web-квестов в процессе обучения иностранному языку в вузе. Web-квест (webquest) – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета [5]. Мы убеждены, что web-квест органично вписывается в дисциплины учебного плана ФГОС-3, а в учебный предмет «Иностранный язык» особенно. При этом мы исходим из того, что web-квест, как элемент медиаобразования и «иностранный язык» имеют общее. Поясним. «Оба явления базируются на идее коммуникации. Коммуникация – это человеческая связь, общение, смысловое взаимодействие людей. Человек разумный – homo sapiens – есть, прежде всего, человек общающийся – homo communicans. Проанализировав основные информационно-коммуникативные проблемы, мы пришли к выводу, что коммуникация становится всё более сложным социально-культурным феноменом, который во всех странах касается различных видов деятельности и неотделим от политической, социальной, экономической, культурной, научной, образовательной и технологической эволюции. Как известно, язык является важнейшим средством общения и используется людьми для взаимодействия между индивидами и группами индивидов. Обучение иностранному языку есть обучение пользованию этим средством. Сегодня предмет «иностранный язык» имеет одной из ведущих задач – обучение коммуникации. Этимологическая и семантическая тождественность терминов «коммуникация» и «общение» убедительно доказывается современными учеными. Массовая коммуникация обладает широчайшими семиотическими возможностями и обеспечивает опосредованный характер общения, предлагаемый современной техникой передачи и приема информации. Поскольку общение может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс на численно большие, рассредоточенные аудитории, т.е. через СМК, следовательно, при обучении иноязычному общению учащиеся могут овладеть не только межличностным общением, но и опосредованным медиатизированным, что особенно актуально в условиях усиления коммуникативной инфраструктуры [1, с. 75]. С точки зрения медиаобразования, свойство медиатизированного общения предполагает выбор не только вербального, но и невербального кода коммуникации с использованием искусственных и смешанных коммуникативных кодов, обеспечивающих взаимодействие человека и машины. По нашему мнению, иноязычное медиатизированное общение – это взаимодействие человека с иноязычными СМК, содержанием которого является осмысление

сравнительной ценности данного медиапродукта, его эмоционально-смысловых отношений и скрытой составляющей [см. об этом подробнее 2; 3]. Следовательно, современная педагогическая стратегия обучения иностранным языкам должна предусматривать использование учебных веб-квестов.

Заметим, что по утверждению О.Г. Шевцовой Web-квест один из наиболее эффективных средств в обучении иностранным языкам:

- web-квест делает процесс обучения иностранному языку намного интереснее как для студента, так и для преподавателя;

- студент учится критически мыслить, решать сложные проблемы, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию;

- web-квест позволяет делать открытия, а не просто усваивать иноязычную информацию, так как в процессе творческой работы студенты получают не «готовые к употреблению» знания, упрощенные и клишированные формулы, а сами вовлечены в поисковую деятельность;

- обеспечивается доступ к колоссальным объемам постоянно обновляющихся аутентичных иноязычных медиатекстов;

- формируется устойчивая мотивация к изучению иностранных языков;

- при выполнении роли в web-квесте студенты учатся смотреть на проблему с разных точек зрения, исследуя ее более или менее глубоко, и таким образом медиаобразовательный web-квест идеален для обучаемых с разным уровнем языка;

- суммирует познавательные навыки студентов и дает возможность применить их в других дисциплинах или областях [6].

Следует так же отметить возможности применения web-квестов и в процессе закрепления языкового материала и проверки знаний по пройденной теме, и на этапе формирования лексического, грамматического, фонетического навыков. Применение web-квестов так же возможно при обучении всем видам речевой деятельности. В данной статье мы лишь осуществили попытку осветить одни из наиболее актуальных вопросов в области обучения иностранному языку в вузе, в условиях перехода на уровневую систему подготовки в соответствии ФГОС нового поколения.

Список литературы

1. Иванова Л.А. Интеграция медиаобразования и учебной дисциплины «Иностранный язык» в образовательном процессе через аудиовизуальные СМК // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – №5. – С. 75-77.
2. Иванова Л.А. Медиакомпетентность учащихся на уроках французского языка: сущность, структура и технологии мониторинга. – *Личность и общество: проблемы взаимодействия: материалы Международной конференции, 23 апреля 2009 г. – Челябинск: Изд-во «1 – Альянс», 2009. – С. 193–197.*
3. Иванова Л.А. Медиаобразование в обучении иностранным языкам – дань моде или требование времени? –

Медиаобразования: от теории – к практике // *Медиаобразование молодежи в информационном обществе: сб. материалов III Всеросс. науч.-практ. конф. Томск, 21-22 октября 2009 / сост. И.В. Жилавская; ред. кол.: И.В. Жилавская, Ю.Н. Ширленко. – Томск: НОУ ВПО ТИИТ, 2009. – С. 331-341.*

4. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс]. – Ресурсный центр «Информационные технологии в обучении языку». – URL: http://vio.fio.ru/vio_07 (8. мая 2011).

5. Новикова А.А. Медиаобразовательные квесты / А.А. Новикова, А.В. Федоров // *Инновации в образовании*. – 2008. – № 10. – С. 71-93.

6. Шевцова О.Г. Веб квест – один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение [Электронный ресурс]. – Конференция «ИТО-2008». – URL: <http://www.ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html>. (5 апр. 2011).

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Керова Т.М.

*Самарский государственный технический
университет, филиал, Сызрань,
e-mail: kerova_tatyana@mail.ru*

Интерактивная доска (ИД) – одно из самых современных средств обучения иностранному языку (ИЯ), позволяющих ввести принципиально новый формат проведения учебного занятия. Несомненными преимуществами интерактивной доски, на наш взгляд, являются: наглядность обучения, яркие и привлекательные материалы; возможность вырезать, стирать, переносить, копировать, вставлять объекты, отменять или возвращать действие; быстрое тестирование по различным разделам лексики и грамматики; использование аудио- и видеоматериалов, Интернет – ресурсов; эффективность работы с диалогическими и монологическими формами высказываний.

На ИД можно размещать большое количество разноплановой информации, плотность которой намного выше, чем на обычной доске. Специальное программное обеспечение позволяет преподавателю создавать авторские интересные уроки по различным аспектам речевой деятельности при обучении ИЯ, сохранять их и использовать в дальнейшем. Кроме того, использование ИД экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех студентов группы.

Остановимся лишь на некоторых из огромного диапазона упражнений, используемых при работе с ИД.

Так при обучении диалогической речи студенты видят на экране диалог с пропусками, а с правой стороны слова, которые необходимо вставить. После прослушивания диалога они называют слово, и оно появляется точно в нужном месте. Затем обучаемые читают диалог и воспроизводят его, но уже с большим количеством пропущенных слов.

При работе с грамматическим материалом, как правило, используется пошаговая работа по

объяснению и закреплению материала с последующим первичным тестированием и контролем выполненного задания.

При изучении темы «Ученые» используется таблица лауреатов Нобелевской премии в России, фотографии известных ученых и их достижения. Студенты читают, переводят информацию о значимости открытий ученых, высказывают свое мнение по прочитанному.

ИД позволяет педагогу сделать процесс обучения ярким, динамичным, способствует повышению мотивации изучения ИЯ.

РОЛЬ ОЛИМПИАДЫ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ВЫПУСКНИКА

Косолапова С.А., Калиновская Т.Г.,
Свизева Т.А.

*Институт горного дела, геологии и геотехнологий
СФУ, Красноярск, e-mail: skosolapova54@yandex.ru*

Современная образовательная политика направлена на всестороннее повышение конкурентоспособности выпускников вузов. Это предполагает усиление роли студентов в образовательном процессе, расширение их прав и возможностей для проявления активности, развития навыков самооценки. Используя различные формы самостоятельной работы как инструмент формирования активности и самостоятельности студента, можно не только достигать глубоких и прочных знаний, но и способствовать усилению мотивации студента к процессу обучения, формированию и развитию общекультурных и профессиональных компетенций как конечных целей образовательной деятельности [1].

Развитие творческих качеств у студентов начальных курсов требует целенаправленного обучения их технологии творческой деятельности с четко организованным и управляемым мыслительным процессом. Этому способствуют как современные «активные» методы преподавания: дискуссии, проблемные лекции, конференции, деловые игры и т.д., так и участие студентов в научно-исследовательской работе. Система качественной подготовки конкурентоспособных инженеров должна обязательно предусматривать выявление наиболее способных студентов, раскрытие и развитие их индивидуальных склонностей и возможностей в процессе вузовского обучения.

На кафедре технической механики ИГДГГ СФУ, где проходят обучение в основном студенты первого и второго курсов, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеучебное время, организуется при подготовке и участии студентов в предметных олимпиадах разного уровня, а также в форме студенческих конференций и семинаров [2].

Среди общетехнических дисциплин, изучаемых в высшей школе, одно из ведущих мест занимает теоретическая механика, т.к. она является научной основой большинства областей техники. Изучение теоретической механики способствует формированию у будущих специалистов правильного научного мировоззрения, расширяет их кругозор, развивает логическое и аналитическое мышление. Высокий уровень фундаментальной подготовки по физико-математическим дисциплинам, в том числе по теоретической механике – залог успеха в овладении методами самостоятельного поиска и отбора специальных знаний для их реализации в практической деятельности любого специалиста по естественным и инженерным наукам.

Для успешного изучения теоретической механики, кроме знания теории, необходимы навыки в решении задач. Практика показывает, что курс теоретической механики является для студентов одним из труднейших в его освоении. Сложность состоит в неумении облекать конкретные физические задачи в абстрактную математическую форму.

Творческий процесс в обучении очень индивидуален. Он требует с одной стороны мотивации и желания самого студента, с другой стороны немаловажную роль играет обстановка в аудитории и время, выделяемое для индивидуальных занятий со студентами.

Мотивация способных к творчеству людей основана на стремлении к риску и проверке своих возможностей. В творчестве человек пытается реализовать себя, осуществляя новые способы деятельности. Сами олимпиады можно рассматривать как интеллектуальные соревнования студентов по выявлению у них способностей к поиску нестандартных решений, а также как возможность оценки глубины знаний по отдельным учебным дисциплинам. Олимпиады не только позволяют отобрать наиболее одаренных студентов, но и становятся инструментом контроля качества обучения, отражая уровень преподавания дисциплины преподавателями разных вузов. Они проводятся с целью совершенствования качества подготовки специалистов, а также для повышения интереса студентов к избранной профессии, формирования кадрового потенциала для исследовательской, административной, производственной и предпринимательской деятельности [3].

На кафедре технической механики имеется опыт организации и проведения, а также подготовки команд студентов для участия в олимпиадах разного уровня по теоретической механике. Так, в течение нескольких лет на базе кафедры проводилась ежегодная Региональная олимпиада по теоретической механике, которой обязательно предшествовал отборочный (внутривузовский) тур.

Каждый тур олимпиады включает единую триаду этапов ее проведения: подготовку участников к выступлению, проведение олимпиады,

анализ выступления. Наиболее важным является этап подготовки студентов к участию в олимпиаде. Часто преподаватели ограничиваются только выявлением и отбором наиболее способных студентов. На наш взгляд, это неправильно, так как в случае неудачного выступления студент может получить психологическую травму, которая может сказаться на его дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности. Невозможно обеспечить хорошее выступление команды и отдельных ее участников, а также решить другие задачи обучения, если целенаправленно не заниматься их подготовкой.

Конкурсный этап состоит в выполнении участниками различных заданий, включающий решение теоретических задач. Задания выполняются самостоятельно в течение ограниченного времени в непривычной обстановке в состоянии волнения за себя и за свою команду. Проведение этого этапа – это физическое моделирование квазипрофессиональной инженерной инновационной ситуации, которая требует самостоятельного нестандартного решения поставленной задачи в условиях ограниченного времени и стрессовой ситуации, предполагает ответственность за свои действия в составе команды.

Таким образом, организация олимпиад позволяет создавать атмосферу эмоционального подъема, ситуацию успеха для каждого студента с учетом личностных особенностей, индивидуальных способностей и интересов, способствует формированию у студентов мотивации к изучению дисциплин, позволяет проводить самоанализ и давать собственную оценку своей деятельности, помогает студентам приобретать уверенность в собственных силах и знаниях. Все это способствует формированию у будущего выпускника общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для подготовки конкурентоспособного инженера на современном рынке труда.

Список литературы

1. Калиновская Т.Г., Косолапова С.А., Косолапов А.И. Компетентностный подход к подготовке инженеров // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – №10.
2. Калиновская Т.Г., Косолапова С.А., Прошкин А.В. Научно-исследовательская работа студентов как фактор развития творческой активности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – №1.
3. Косолапова С.А., Калиновская Т.Г. О региональной олимпиаде по теоретической механике // Проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного образования: Сб. статей. ГОУ ГУЦМиЗ. – Красноярск, 2004. – Вып. 10.

БЫТЬ ТОЛЕРАНТНЫМ: ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Перетягина Н.Н.

Филиал ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет», Миасс, e-mail: bhacti@yandex.ru

Вхождение России в европейское образовательное пространство и сложившаяся в связи с этим в стране социально-экономическая ситу-

ация требуют изменения в приоритетах учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений профессионального образования. В условиях мультикультурного общества актуальной становится задача гармонизации отношений человека с собой и миром. В связи с этим можно отметить, что в «Декларации принципов толерантности UNESCO, 1995» указывается, что именно образовательная деятельность является главным средством развития толерантности в обществе [1]. В таком случае толерантность можно рассматривать как условие и результат образовательной деятельности, направленной на гармонизацию отношений человека с собой и миром.

Под толерантностью в качестве условия гармонизации отношений человека с собой и миром понимается развитие таких качеств личности, как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, ... форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [1, ст. 1, п. 1.1]. В качестве результата гармонизации отношений человека и мира мы рассматриваем толерантность как форму отношения «к иному, к отличающемуся, к разнообразному, к тому, что не совпадает как с моими индивидуальными особенностями, так и с привычными мне формами культуры» [2, с. 3-4].

На базе Профессионального лицея № 38 г. Миасса для студентов разработана и реализуется Программа спецкурса «Быть толерантным». Целью Программы является создание психолого-педагогических условий по сопровождению старшеклассников в развитии умений и формировании навыков толерантных отношений. Задачи Программы: Развитие самосознания, позитивного самоотношения и способности к саморегуляции; Развитие коммуникативных умений (как основного признака личности, обладающей толерантным сознанием) и эмпатии; Воспитание уважения к инакомыслию как способности мыслить иначе и неприятия к проявлению жестокости и насилия. Предполагаемый результат освоения Программы: Осознание учащимися необходимости поступков, производимых на основе самосознания, позитивного самоотношения и саморегуляции и наличие таких поступков; Освоение обучающимися коммуникативных умений для адекватного выражения своих чувств и мыслей; Проявление обучающимися в социально корректных формах терпимости к инакомыслию и неприятия жестокости и насилия. В основе концепции программы «Быть толерантным» лежат следующие инновационные особенности (ноу-хау).

1. «Нелинейное» содержание. В содержание курса входят следующие сферы: Я; Я и другой, (межличностные отношения); Мы (общество); Природа; Место (от группы до космоса); Время; Пространство человечности (духовно-

нравственные категории). В таком аспекте толерантность рассматривается как экологическая потребность личности в гармоничных отношениях со средой в системе «природа – общество – человек», включая личность обучающегося.

2. Позитивный характер толерантности. Концептуальными основаниями Программы являются четыре уровня толерантности:

1. Осознание ценности культурного многообразия (базовый уровень). Задача – присвоение явления, факта, события действительности.

2. Признание за человеком неотчуждаемых прав и свобод (второй уровень). Задача – реализация положительного отношения к другому.

3. Поощрение инициатив и альтернатив (третий уровень). Задача этого уровня – реализация преддательности (мотивация) и собственной деятельности.

4. Уважительное отношение к Другому (четвертый уровень). Задача – не просто признание равноправности существования другого, но осознание степени важности для Другого его системы ценностей, его отличий и особенностей.

3. Психологические механизмы толерантности. В фундаменте толерантности как условия и результата гармонизации отношений человека с собой и миром заложены такие психологические механизмы, как саморегуляция, самосознание и позитивное самоотношение [3, с. 190]. Мы опираемся также на исследования, которые выделяют такие психологические составляющие толерантности, как: понимание, тактичность, смирение, самообладание, покой, любовь, милосердие, энтузиазм, легкость, чувство юмора, интровертность, прощение, отрешенность, самоуважение, чувство достоинства [4].

4. Ключи профессиональной позиции. Поскольку учащиеся осваивают начальное профессиональное образование, в концепцию Программы мы закладываем идеи концепции профессиональной позиции в отношении организации процесса творческого саморазвития личности. Это обусловлено, прежде всего, тем, что в данной концепции понятия саморегуляции, самосознания и самоотношения – рассматриваются в качестве ключевых [3]. Кроме того, данная концепция определяет механизмы формирования саморегуляции: целеопределение, самоактивизация, самоорганизация – и развития самосознания: самоощущение, самовосприятие, самонаблюдение, – а также развития самоотношения. К последнему относится профессиональное достоинство, оптимистическое самочувствие, самоутверждение в процессе принятия решения, деловое самовдохновение, самоодобрение, самоотпущение при неудачах.

5. Самореализация в ходе сотрудничества. Педагогическими ключами в организации образовательного процесса на занятиях являются сотрудничество, содружество, сотворчество. На наш взгляд, воспитание толерантности

невозможно в условиях авторитарного стиля общения «учитель – ученик». Поэтому занятие проводится как занятие – полилог, где реализуются различные вектора: учащийся – преподаватель, учащийся – учащийся и т.д. Модель занятия – полилога содержит следующую формулу: самореализация в ходе сотрудничества = поиск + самоактуализация + полифония + общность + версионность + обновление + смысл [5]. Ориентация педагога на постижение смыслов поведения и поступков обучающихся означает, что в воспитательной деятельности на первый план выходят задачи понимания. Путь к толерантности – это серьезный эмоциональный, интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно только на основе изменения самого себя, своих стереотипов, своего сознания.

6. Структура программы. Вся программа разделена на 4 блока по уровням толерантности, выстроена по принципу блоков и организована как по вертикали (по принципу последовательности – один блок продолжает другой), так и по горизонтали (по принципу наращивания – при удержании задач первого блока реализуются задачи второго и т.д.). Такой подход в педагогической литературе получил название голографического.

7. Технологии. Технология реализации содержания Программы базируется на принципах имманентного открытого образования:

1) «Знать – значит быть» (с какой целью я получаю знание?).

2) «Окружающий мир и я как часть его – школа жизни» (что изучаю?).

3) «Каждая социальная ситуация – образовательная» (чему учусь?).

4) «Качественное образование – «качественная» личность» (какие качества развиваю?).

5) «Каждый имеет столько, сколько умеет брать» (есть ли в наличии способ или нужно развивать новый?).

6) «Слово есть образ дела»: проектирование себя иного как механизм восстановления целостности личности (каким являюсь и каким хочу быть?).

7) «Все работают на всех» (при каких условиях?).

8) «Не выучить, но пережить» (посредством чего?).

8. Комплексный характер занятия. Каждое занятие состоит из нескольких частей и реализует систему целей. При этом каждая часть занятия имеет свою цель, которая работает на реализацию вышеизложенных задач. При этом реализуется принцип – «минимум теории, максимум практики».

1. Разминка – игры, тренинговые упражнения, проблемные ситуации; цель – «разогрев», создание непринужденной, доброжелательной атмосферы, способствующей повышению сплоченности.

2. Теория – мини-лекции, беседы; цель – представление знаний (теория).

3. Практика – игры, упражнения, задания, помогающие понять и усвоить главную тему занятия; цель – развитие компетенций.

4. Домашнее задание – информация по выполнению учащимися внеаудиторной работы; цель – анализ и закрепление пройденного материала, подготовка к предстоящему занятию.

5. Рефлексия – обратная связь в виде эмоционального отклика, обмена чувствами, впечатлениями, мнениями, а также проведение диагностики; цель рефлексии – «выпускание пара», подведение итогов, закрепление материала, определение преподавателем изменений в содержании, которые необходимо внести в связи с самодвижением обучающихся; цель диагностики – выявление отрицательных и положительных сторон процесса, степени удовлетворения учащихся полученными знаниями, умениями, выявление степени достижения поставленных задач для их возможной и необходимой корректировки.

Занятия строятся в игровой форме. Кроме того, на любом занятии можно задавать вопросы, концентрирующие внимание участников на их состоянии, например:

- Что вы сейчас чувствуете?
- Какими мыслями вы хотели бы поделиться с группой?
- Какие чувства вы испытывали во время выполнения упражнений? Таким образом, что каждый участник «проживает» различные ситуации, определяет свои способности к лидерству, к поддержке, к творчеству, к признанию заслуг другого, к убеждению, к умению отстаивать свою позицию, а также понимать и принимать другого.

Назначение Программы состоит в том, чтобы создать учащимся условия для полноценного общения; смоделировать такие ситуации, в которых:

- 1) снимается страх перед самостоятельным высказыванием;
- 2) развивается готовность принять и оказать помощь в нужной ситуации;
- 3) развивается навык анализировать свои поступки и происходящие события, осознавать свое отношение к миру;
- 4) формируется умение ценить свою и чужую работу;
- 5) закрепляется чувство радости от совместного труда и творчества. Все это позволяет обучающемуся в отношениях с собой и миром **БЫТЬ ТОЛЕРАНТНЫМ**.

Список литературы

1. Декларации принципов толерантности UNESCO, 1995 [электронный ресурс] http://www.shkolapprav.ryazan.ru/declaracia_tolerantnosti.htm
2. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия «толерантность» // Вопросы психологии. № 5. – 2009. – С. 3-16.
3. Лобейко Ю.А. Инновационная деятельность и творческое развитие педагога / Ю.А. Лобейко, Т.Г. Новикова,

В.И. Трухачев. – М.: Илекса, Ставропольсервисшкола, 2002. – 416 с.

4. Амаатов М.И. Становление толерантного сознания личности в процессе КВН -движения: дис. ... канд. псих. наук. – 19.00.01. – Краснодар, 2006. – 191 с.

5. Перетягина Н.Н. К вопросу об образовательных технологиях как условии самореализации личности / Развитие социальной компетентности личности в процессе гуманитарного образования: вуз и школа: материалы VIII межрегиональной науч.-практ. конфер. 26 мая 2006. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УрГПУ», 2006. – С. 123–126.

ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ

Филисюк В.Г., Филисюк Н.В.

*Тюменский государственный архитектурно-строительный университет, Тюмень,
e-mail: l.pimneva@mail.ru*

Современное общество требует от высшей школы воспитания молодого специалиста с высоким уровнем активности, которая выражается в стремлении творческой реализации себя и раскрытию своих возможностей.

В системе вузовского обучения лекции принадлежит одна из ведущих ролей. В условиях, когда главное внимание высшей школы сосредоточено на всестороннем улучшении профессиональной подготовки, укреплении связи с производством, роль лекции как организационной формы обучения значительно возрастает. Это обязывает преподавателей высшей школы настойчиво работать над совершенствованием знаний в соответствующем направлении, а также применять методы преподавания направленные на создание атмосферы взаимопонимания, желания учить и учиться.

В настоящее время используется три способа обучения: информационно-иллюстративный, проблемно-поисковый и программированный.

Программированное обучение предполагает самостоятельную индивидуальную работу студента и не может быть ведущим в лекционном преподавании, которое предполагает живой контакт лектора с аудиторией и преимущественно монологическую по внешней форме подачу материала педагогом. Поэтому на лекции ведущими способами изложения материала выступают либо информационно-иллюстративное, либо проблемное изложение, либо их определенное сочетание.

Суть информационно-иллюстративного способа состоит в том, что материал дается в готовом виде. Лектор приводит факты, выводы теории как установленные и достоверные. При этом приводятся объяснения, обоснования, следствия. Материал может подаваться в логически-образном ключе. Но само доказательство тоже приводится лектором, как уже сделанное, законченное. Такой метод обучения очень экономичен. Он позволяет давать лучшие образцы логики изложения и образного описания, развивает понимание, память, репродуктивное мышление, эмоциональную среду студентов,

т.е. выполняет образовательные, развивающие и воспитывающие функции.

Деятельность преподавателя заключается в изложении необходимой для понимания и решения задач информации, руководстве в принятии решений, в обосновании выводов.

Деятельность же студентов на лекции в основном представляет собой уяснение поставленных задач.

Для активизации познавательной деятельности студента на лекции можно использовать прием размышления вслух. Заключается он в том, что преподаватель задает вопросы сам себе, и, рассуждая на глазах у студентов, намечает и рассматривает возможные варианты ответов на вопросы и их обоснования, анализирует их, ищет и находит верное решение. При этом он спрашивает мнение аудитории, и по возможности кратко высказывания. Перед студентами как бы приоткрывается лаборатория мыслительной деятельности преподавателя.

Следует иметь в виду, что работа над новым материалом на лекции чаще всего только начинается, студент, поэтому может выявить только уровень понимания, общего знакомства с материалом, но не овладения знаниями и тем более умениями ими пользоваться.

Лекция является специфической формой живого контакта, непосредственного интеллектуального и эмоционального общения преподавателя со студентами. Личность лектора, его научная эрудиция, профессиональная квалификация, общая культура, педагогическое мастерство, оказывают сильное воздействие на аудиторию, становятся факторами педагогического управления процессом познания. Но условием такого воздействия, когда лектор «ведет» аудиторию, успешно убеждает ее, оказывает сильное воспитательное воздействие, является правильный стиль общения лектора с аудиторией. Он характеризуется следующими качествами преподавателя:

— уважением лектора к аудитории, что выражается в стремлении вместе разобраться, в готовности принять во внимание вопросы слушателей, прийти на помощь затрудняющимся, при необходимости выдержать паузу, и т.д.;

— стремление поделиться, передать знания, научить других. Отсюда положительный эмоциональный тонус, что создает благоприятную психологическую обстановку для лекционного общения.

Собранность лектора, его деловитость и увлеченность, внимание к аудитории, уважение к ней и каждому слушателю в отдельности, желание помочь, и создать благоприятный эмоциональный фон способствуют успеху каждой лекции, и в конечном итоге всего лекционного курса. Кроме того, такая форма работы лектора создает уважительное отношение у студентов, как к преподавателю, так и к изучаемой дисциплине. Это развивает в студентах, уже теряющихся в наше время, общечеловеческие жизненные

ценности: старание, терпение, усидчивость, что очень важно в их дальнейшей жизни и профессиональной деятельности.

МЕТОДИКА ИНТЕГРАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ АБИТУРИЕНТОВ

Хадарцев А.А., Хрупачёв А.Г., Седова О.А., Митюшкина О.А.

Тульский государственный университет (ТулГУ), Тула, e-mail: medins@tsu.tula.ru

Совершенствование системы единого государственного экзамена (ЕГЭ) в Российской Федерации обусловлено тем, что результаты ЕГЭ часто не соответствуют фактическому уровню полученных в средней школе базовых знаний. Целесообразно вернуться к проведению контрольных испытаний по профилирующим предметам при поступлении в вуз. Базисом интегральной оценки знаний выпускников являются результаты ЕГЭ школьника, которые совместно с результатами контрольных испытаний абитуриента, позволят составить более объективную картину о его образовательном уровне. Алгоритм программы «ЕГЭ – Абитуриент», построенный с применением функции желательности, позволяет одновременно оценить знания по трем шкалам: классической пятибалльной, стандартной сто балльной и дифференцированной двухсотбалльной. При этом фактор случайной, необъективной оценки знаний будет минимизирован. Анализ графика функции желательности позволяет выделить четыре характерных интервала, соответствующие определенному уровню знаний. Т.к. нижней границе отличного уровня знаний соответствуют 80 баллов по результатам тестов, то интегральная оценка (И) – сумма баллов, набранная абитуриентом по результатам ЕГЭ и конкурсных испытаний, должна складываться из двух отличных оценок. В этом случае, по предлагаемой методике, И должна быть не менее 113 баллов: $A(80) + B(33)$, $B = (80^{0,8})$. Этой отличной оценке соответствует значение 0,81 функции желательности, что эквивалентно 80 баллам стандартизированной стобалльной шкалы. Все расчеты выполняются с помощью разработанной компьютерной программы и визуализируются специальным интерфейсом.

Компьютерная программа «ЕГЭ – Абитуриент» автоматически исключает от участия в конкурсе лиц не пожелавших принять участие в контрольных испытаниях, а так же набравших менее 37 баллов, или, если итоговая сумма баллов ЕГЭ и контрольных испытаний менее 41 балла.

На базе предлагаемой программы возможно создание единой компьютерной сети сбора данных об уровне подготовки абитуриентов для построения общегосударственного рейтинга всех средних образовательных учебных заведений России.

*Экономические науки***К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОМ
ОБЕСПЕЧЕНИИ РЕАЛИЗАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Гончарова М.А., Гончарова Н.А.

*Орловская региональная академия
государственной службы;
Орловский государственный университет, Орел,
e-mail: Natalek-81@yandex.ru*

Процесс модернизации системы высшего профессионального образования РФ основан на широком использовании ИКТ и компетентностном подходе, практическая реализация которого в настоящее время затруднена в силу отсутствия единого концептуального видения, методических разработок описывающих и раскрывающих механизмы, закономерности процессов формирования компетентности и компетенций у обучаемых. В этой связи предлагаем использовать в системе вузовской подготовки инновационную образовательную ИКТ – веб-квест (ВК), под которым понимается веб-проект, где студенту, согласно отведенной роли, дается задание собрать материалы в Интернете по той или иной теме, решить какую-либо проблему, используя эти материалы. Тематика ВК может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Структура ВК включает следующие разделы:

- введение (краткое описание темы ВК, предварительный план работы, обзор всего ВК);
- задание (формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата);
- порядок работы и необходимые ресурсы (описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания, в т.ч. ссылки на интернет-ресурсы, а также вспомогательные материалы, в т.ч. таблицы, бланки, инструкции и т.п., позволяющие более эффективно организовать работу над ВК;

- оценка (описание критериев, параметров оценки выполнения ВК, которое представляется в виде бланка оценки; критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в ВК);

- заключение (краткое описание того, чему смогут научиться обучающиеся, выполнив данный ВК);

- использованные материалы (ссылки на ресурсы, использовавшиеся для создания ВК);

- комментарии для преподавателя (методические рекомендации для преподавателей, которые будут использовать ВК).

Результаты выполнения ВК могут быть представлены в виде веб-сайта, компьютерной презентации, эссе, по исследованной проблеме, либо другие творческие работы в электронной, печатной или устной форме. Преимуществами ВК являются: высокая мотивированность студентов при самостоятельной творческо-познавательной деятельности в сети, наличие реального, «осязаемого» результата работы, обучение в атмосфере сотрудничества и ответственности каждого обучаемого за успех выполнения всего проекта в целом (cooperative learning). Работа над ВК проектом направлена на формирование следующих компетенций:

- использование ИКТ для решения профессиональных задач (в т.ч. для поиска необходимой информации, оформления результатов работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных и т.д.);

- самообучение и самоорганизация; работа в команде (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль);

- умение находить несколько способов решений проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать свой выбор;

- навык публичных выступлений (обязательно проведение предзащит и защит проектов с выступлениями авторов, с вопросами, дискуссиями).

«Высшее профессиональное образование. Современные аспекты международного сотрудничества», Испания (Майорка), 16-23 августа 2011 г.

Медицинские науки

**НОВЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ
МОРФО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ
ЦЕРЕБРАЛЬНОЙ СОСУДИСТОЙ И
ЛИКВОРОСОДЕРЖАЩЕЙ СИСТЕМ
ЧЕЛОВЕКА С ПРИМЕНЕНИЕМ
СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК
МАГНИТНО-РЕЗОНАНСНОЙ
ТОМОГРАФИИ**

Тулупов А.А.

*Учреждение Российской академии наук Институт
«Международный томографический центр»
Сибирского отделения РАН, Новосибирск;
Новосибирский государственный университет,
Новосибирск, e-mail: taa@tomo.nsc.ru*

В связи с широкой распространенностью цереброваскулярной патологии в Российской Федерации вопросы ранней диагностики угрожающих здоровью и жизни человека состояний становятся наиболее актуальны. Учитывая высокую частоту летальности и инвалидизации при нарушениях церебрального кровообращения, разработка новых подходов к изучению сосудистой и ликворосодержащей систем человека, оптимизация существующих методик и создание новых диагностических подходов с целью увеличения информативности и качества МР-томограмм, а также сокращения времени обследования пациента, являются наиболее перспективными направлениями в магнитно-резонансной томографии (МРТ). В связи с недостаточным количеством данных об особенностях церебральной гемодинамики и ликвороциркуляции необходимо определить признаки и значения параметров нормы и патологии. Методики МРТ дают возможность провести комплексный анализ состояния сосудистой и ликворосодержащей систем, оценивая не только их структурную организацию, но и количественные параметры потока крови и ликвора. Именно поэтому, наиболее актуальным направлением является развитие и широкое внедрение в диагностическую практику двухмерной и трехмерной кино-визуализации кровотока и ликворотока на основе фазо-контрастной МРТ с кардиосинхронизацией по ЭКГ.

Цель. Изучить характер движения крови и ликвора на шейном и интракраниальном уровне в условиях нормы и при патологии, используя МРТ методику количественной оценки потока – Quantitative Flow (Q-Flow).

Материалы и методы. Исследование проведено на МР-томографе «Achieva» фирмы «Philips» (1,5 Тл). Использована методи-

ка количественной оценки потока Q-Flow на основе двухмерной фазо-контрастной МРТ с кардиосинхронизацией по ЭКГ в ретроспективном режиме (непрерывный сбор данных в R-R интервале) с последующей реконструкцией и совмещением по времени сердечного цикла и полученных при исследовании профилей потока. Характеристики метода: TR = 14 мс; TE = 8,3 мс; FA = 15°; толщина среза = 4 мм. Для каждого пациента получены пиковые скорости потока, а также значения линейных и объемных скоростей потока крови и ликвора.

Для изучения ликвородинамики было привлечено 55 здоровых лиц и 6 пациентов с аномалией Арнольда-Киари I. Коэффициент скорости потока выбирали в промежутке от 5 до 15 см/сек. Исследовались параметры ликвородинамики на уровне Сильвиева водопровода, IV желудочка, отверстия Мажанди, большого затылочного отверстия (БЗО), на C2-C3 шейном уровне в условиях нормы и при аномалии Арнольда-Киари I. Субарахноидальное пространство БЗО и шейной области было разделено на передние и задние компартменты. Для изучения кровотока по внутренним сонным артериям было привлечено 30 здоровых лиц. Был выбран коэффициент скорости потока = 90 см/сек. Исследовались параметры кровотока на 5 уровнях: 1 – сразу после бифуркации общей сонной артерии, что примерно соответствует четвертому шейному позвонку (C4); 2 – соответствует второму шейному позвонку (C2); 3 – соответствует входу в сонный канал; 4 – горизонтальный участок каменистой части внутренней сонной артерии в сонном канале; 5 – вертикальный участок пещеристой части внутренней сонной артерии.

Результаты исследования. Ликвородинамика. Получены данные о динамическом изменении количественных характеристик ликворотока на представленных уровнях в условиях нормы и при аномалии Арнольда-Киари I. Количественные значения потока ликвора были разделены на антеградную (кранио-каудальный поток – отрицательные значения) и ретроградную (каудо-краниальный поток – положительные значения) составляющие. В результате проведенного исследования было отмечено, что в условиях нормы на представленных уровнях для линейной и объемной скоростей антеградный поток достоверно превосходит ретроградный ($p < 0,01$ и $p < 0,001$ соответственно), исключая уровень Сильвиева водопровода. Эти данные говорят о том, что результирующий (основной) поток ликвора имеет кранио-каудальное направление как в полости черепа, так и на выходе из нее. В условиях ано-

малии Арнольда-Киари I наиболее достоверные отличия были получены на уровне БЗО. Было показано, что в заднем субарахноидальном пространстве отсутствует какой-либо поток ликвора. В переднем субарахноидальном пространстве антеградный поток достоверно превосходит ретроградный для линейной, объемной и пиковой скоростей ($p < 0,001$).

Гемодинамика. Полученные данные отражают изменение объемной, линейной и пиковой скорости на каждом уровне внутренних сонных артерий в зависимости от фазы сердечного цикла. Они характеризуются четкой синфазностью для правой и левой внутренних сонных артерий с наличием двух характерных пиков. При анализе характера изменения потока крови по ходу внутренней сонной артерии отмечено, что объемная скорость увеличивается на уровне входа в сонный канал, что может быть связано с ограничением пульсации артерий при прохождении через замкнутое костное пространство; в каменистой и пещеристой части скорость постепенно снижается – предположительно за счет сложного извитого хода сонного канала. Пиковая и линейная скорости достигают максимума на уровне С2 шейного позвонка – именно этот участок артерии имеет наиболее продолжительный прямой ход. Кроме того, отмечено, что соответствующие показатели кровотока справа и слева достоверно не различаются ни на одном из уровней.

Выводы, практические рекомендации

1. Предложен ряд модификаций методики Q-Flow, достоинства которых расширяют возможности морфо-функционального исследования сосудистой и ликворосодержащей систем, позволяя не только качественно, но и количественно оценивать особенности потока крови и ликвора.

2. Получены значения линейной, объемной и пиковой скоростей потока ликвора и крови на разных уровнях.

3. Обнаружено, что значения антеградного потока превосходят значения ретроградного на всех исследуемых уровнях как в условиях нормы, так и при аномалии Арнольда-Киари I, наиболее достоверно для линейной ($p < 0,01$) и объемной ($p < 0,001$) скоростей потока.

4. Отмечено, что скоростные характеристики кровотока в условиях нормы симметричны справа и слева на всех уровнях внутренней сонной артерии, но могут варьировать на разных уровнях сосуда в зависимости от хода артерии.

Для количественной оценки скоростных характеристик потока крови и ликвора на МР-томографах с силой магнитного поля 1,5 Тл целесообразно использовать методику фазо-контрастной МРТ. Данный подход позволяет при недлительном времени сканирования (около 2-3 мин) получить высокое качество и контрастность изображения, а использование малой толщины среза (4 мм) и кодирование

скорости потока индивидуальное для каждого уровня, дает возможность не только оптимально визуализировать интракраниальные ликворосодержащие структуры и ход внутренней сонной артерии, но и проводить количественную оценку церебральной ликворо- и гемодинамики.

Исследования поддерживаются грантом Президента РФ в рамках государственной поддержки ведущих научных школ (НШ-7643.2010.3), ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (ГК № 16.740.11.0342 от 05.10.2010), программой «У.М.Н.И.К.» (договор НИОКР № 16У/02-10 от 26.04.2010).

ФАРМАКОЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ И ФАРМАКОЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ПАЦИЕНТАМ С ПОЛИМОРБИДНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Турсунов Б.Ш., Маль Г.С.

Курский государственный медицинский университет, Курск, e-mail: mafis@bk.ru

Целью настоящего исследования явилась оценка фармакоэпидемиологических и фармакоэкономических аспектов оказания медицинской помощи пациентам с полиморбидной патологией.

В исследовании было использовано 235 историй болезни пациентов АГ II и III степени и 112 историй болезни пациентов с ИБС, выписки из листов назначений историй болезней, анкеты для проведения фармакоэпидемиологического анализа антиангинальных, антикоагулянтных и антиагрегантных препаратов и гипотензивных препаратов.

Фармакоэкономический анализ предусматривал расчет «затраты – эффективность», включающий использование оценки стоимости снижения на 1 мм рт. ст. у больных с артериальной гипертензией II-III степени, а также АВС и VEN анализ.

В ходе проведенного выборочного репрезентативного исследования больных с артериальной гипертензией II степени, госпитализированных в кардиологические отделения муниципальных учреждений здравоохранения города Курска врачами кардиологами в 47% случаев назначалась двухкомпонентная терапия в виде «и-АПФ+диуретик», в 17% случаев «бета адреноблокатор + блокатор кальциевых каналов», в 12% случаев – «блокатор Са каналов + и-АПФ», в 11% случаев – «блокатор рецепторов ангиотензинпревращающего фермента + диуретик», а также прочие комбинации, составившие порядка 13%.

Таким образом проведенный анализ показал особенности фармакоэпидемиологического и фармакоэкономического аспектов оказания медицинской помощи в медицинских учреждениях.

*Педагогические науки***ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Агафонова Ю.А.

Лицей № 1548, Москва, e-mail: agafonova_ju@mail.ru

Одной из приоритетных задач современного образования является формирование коммуникативной культуры подрастающего поколения. Эту задачу в профильном обучении эффективно решает подростковая журналистика. По своей сути любое школьное СМИ является уникальной педагогической лабораторией, в которой в процессе коллективной деятельности школьники развивают свои коммуникативные способности, внимание и память.

В последнее десятилетие в российском обществе резко возросло внимание к коммуникации как к социальному феномену, а многочисленные исследования по коммуникативной проблематике привели к глубокому переосмыслению места и роли коммуникации в развитии современного социума. Сегодня от уровня развития коммуникативных способностей и сформированности коммуникативной культуры во многом зависит успешная профессиональная и непрофессиональная деятельность, а также социальная защищенность личности в обществе.

С развитием информационного общества происходят и значительные перемены в современном профильном образовании, одной из приоритетных задач которого является развитие коммуникативных способностей современных подростков. От успешного решения этой задачи будет во многом зависеть выбор профессии, а значит и дальнейшая социализация молодых людей.

Формированием коммуникативной культуры старшеклассников в процессе профильного обучения эффективно занимается подростковая журналистика, которая в последние годы прочно заняла свое место в современном образовании. Являясь важным элементом социально-педагогической системы воспитания подрастающего поколения, подростковая журналистика приобщает подрастающее поколение к интеллектуальному и духовному потенциалу общества, служит средством коммуникации, которое позволяет юной аудитории развивать свою коммуникативную культуру, познавая себя и окружающий мир.

Развитие личности в старшем подростковом возрасте характеризуется двумя противоположными тенденциями. С одной стороны, происходит активное развитие креативного мышления, восприятия, памяти и воображения, наблюдается повышение самоконтроля, стремление к самонаблюдению и самосозерцанию, продолжает

формироваться мировоззрение, перестраиваются отношения со сверстниками и взрослыми. С другой стороны, этот возраст характеризуется повышенной эмоциональностью и возбудимостью, частой сменой настроения, неуравновешенностью и недисциплинированностью, наличием многочисленных комплексов. В силу своих возрастных особенностей подростки еще не могут воспринимать большой объем теоретического материала, не могут полноценно работать над творческими заданиями, как взрослые профессиональные журналисты. Поэтому формирование коммуникативной культуры подростков в профильном обучении должно развиваться, в основном, по двум направлениям: теоретическо-практическому – в кружках журналистики и практическому – в процессе создания школьного СМИ.

По данным агентства ЮНПРЕСС сегодня каждая вторая российская школа выпускает собственную газету, журнал или альманах, имеет школьное телевидение или свой сайт в интернете. Школьные СМИ различаются по структуре, содержанию, периодичности, объему информации, оформлению, способу взаимодействия с аудиторией, но объединяет их одна важная черта: они написаны «своими о своем», так как их создатели в силу своего возраста и круга интересов находятся ближе к своим читателям-сверстникам, чем взрослые журналисты.

Но самое главное достоинство любого школьного средства массовой информации – альманаха, журнала или газеты – состоит в том, что оно, по сути, становится своеобразной педагогической лабораторией, в которой создаются условия для развития коммуникативных способностей подростков. В этой уникальной обучающей и воспитывающей среде под руководством педагога происходит стимулирование интереса подростков к развитию собственных интеллектуальных способностей, мобилируются их творческие силы, систематизируются и закрепляются приобретенные ранее профессиональные умения и навыки, но и активно развиваются коммуникативные способности, активизируется память, внимание и наблюдательность.

Воспитательное значение школьного СМИ заключается в развитии их самостоятельности и ответственности за ход и итог коллективной работы; в формировании умения преодолевать трудности; в профилактике и изживании уже сложившихся личных подростковых комплексов. Одновременно происходит воспитание таких качеств как коммуникабельность, добросовестность, усидчивость, прилежание, дисциплинированность и ответственность. В диагностическом аспекте работа в такой творческой лаборатории как школьное печатное издание

особенно информативна, так как с наибольшей полнотой и ясностью показывает истинную картину развития у подростков их творческих и коммуникативных способностей.

Одним из эффективных способов формирования коммуникативных способностей подростков являются ролевые игры. Игры – наиболее естественная форма взаимодействия между людьми, так как именно в игре личность развивается свободно и гармонично. Педагоги и психологи давно начали использовать игру в своей профессиональной деятельности в качестве тренинга. Они считают, что одно из достижений игры в том, что она учит человека жить в реальном мире.

Ролевые игры в профильном обучении позволяют развивать, корректировать и формировать многие личностные качества. С их помощью развивается коммуникабельность, память, внимание, снимается агрессия и психоэмоциональное напряжение у старшеклассников.

Ролевая игра

«Неразговорчивый собеседник»

Задачи игры: развитие коммуникабельности, эмоциональной устойчивости в ситуациях социального взаимодействия, тренировка навыков работы в жанре интервью, умения правильно ставить вопросы.

Описание игры: Один из участников становится интервьюируемым, другие игроки – журналистами. Разыгрывается ситуация пресс-конференции. Интервьюируемому задают вопросы журналисты. Задача интервьюируемого как можно более односложно отвечать на вопросы корреспондентов, которые должны «разговорить» своего собеседника.

Смысл игры: научить будущих журналистов правильно вести себя с «неразговорчивым» собеседником, развиваются навыки вербального и невербального общения, умение правильно ставить вопрос и получать на него исчерпывающий ответ.

Обсуждение: как правильно вести себя с неразговорчивым собеседником? Какие вопросы задавать такому собеседнику, чтобы «разговорить» его и получить ответы на свои вопросы?

Ролевая игра «Болтливый собеседник»

Задачи игры: развитие коммуникабельности, эмоциональной устойчивости в ситуациях социального взаимодействия, тренировка навыков работы в жанре интервью, умения правильно ставить вопросы.

Описание игры: Один из участников игры становится интервьюируемым, другие игроки – журналистами. Разыгрывается ситуация пресс-конференции. Интервьюируемому задают вопросы журналисты. Задача интервьюируемого как можно более многословно отвечать на вопросы корреспондентов, которые должны суметь направить беседу в нужное для них русло и научиться «фильтровать» информацию, полученную от своего собеседника.

Смысл игры: научить будущих журналистов правильно вести себя с «болтливым» собеседником, развиваются навыки вербального и невербального общения, умение правильно ставить вопрос и получать на него ответ.

Обсуждение: как правильно вести себя с болтливым собеседником? Какие вопросы задавать такому собеседнику, чтобы получить ответы на нужные журналисту вопросы?

Таким образом, активное формирование коммуникативных способностей современных подростков в профильном обучении происходит в процессе создания школьного СМИ. В ходе коллективной работы старшеклассники учатся общаться со сверстниками и взрослыми, думать и действовать логично, тренировать свою память и наблюдательность. Преимущество использования школьного печатного издания в качестве творческой лаборатории заключается в том, что это позволяет сделать процесс профильного обучения современных старшеклассников живым и увлекательным; учитывать их стремление к активному действию; дает возможность преподавателю индивидуально подойти к каждому ученику и решить самые разнообразные образовательные и воспитательные задачи.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Подростки в информационном пространстве // Психология обучения. – 2010. – № 4.
2. Иванова Т.В. Медиаобразование: социально-педагогический аспекты. – М., 2009.
3. Мудрик А.В. Социализация человека. – М., 2007.
4. Пищулин Н.П. Общество и образование: вчера, сегодня, завтра. – М., 2004.
5. Торохтий В.С. Социальное развитие и возможности личности / Материалы XIV Всемирного конгресса обществ сравнительного образования, г. Стамбул, университет Боказичи, Турция 14-18 июля 2010 г. – Стамбул: Bogazici, 2010.

АКТУАЛИЗАЦИЯ АФФЕКТИВНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ КАК СРЕДСТВО ИЗБАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Вараксин В.Н.

Таганрогский государственный педагогический институт, Таганрог, e-mail: vnvaraksin@yandex.ru

Одной из острейших проблем современного подростка, находящегося в среде сверстников, является его стремление утвердиться, занять свою социальную нишу в соответствии со своими возможностями, желаниями, интересами, однако такое стремление может послужить отправной точкой в становлении девиантного поведения. Предпосылками возникновения девиантного поведения, могут служить условия, в которых подросток не хочет выполнять или оказывает скрытое и открытое противодействие социальным нормам, принятыми обществом. Актуальность этой проблемы не вызывает сомнения.

Эмоциональное неблагополучие, которое переживает подросток не приходит сразу, оно

накапливается с раннего школьного возраста и может служить появлению симптомов аффективного поведения деструктивного характера. Ещё раньше опыт аффективности появляется у индивида в раннем детстве в виде примитивной формы эмоционального реагирования на одни или другие действия взрослых, они возникают в виде плача, крика и других явлений, имеющих инстинктивную природу, и которые проявляются у него на различные раздражители сначала внутренние, а затем и внешние. В процессе воспитания аффективность приобретает другой вид, под влиянием других эмоциональных явлений, возникающих при внешних раздражителях, которые могут выступать в виде лишения или ограничения возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей.

Важность аспекта аффективных переживаний «Я» подчеркивалась у Шпруэлла (1975) и Эмди (1983, 1984), которые описали биологически обоснованное «аффективное «Я»» или т.н. «аффективное ядро». Это эмоциональное ядро обеспечивает непрерывность в развитии индивида, несмотря на различные изменения, происходящие в его жизни [8].

Следовательно, при наличии у подростка достаточных знаний и умений в области самовоспитания, самоутверждения, самоопределения и самореализации может дать ему возможность получить необходимый материал для коррекции своего сознания и поведения, ухода от возникновения различных видов зависимости. Приобрести такие знания, умения и навыки сможет только такой наставник, который будет обладать необходимым набором теоретических знаний и конкретных методик.

Бухановский А.О., утверждает, что психические болезни развиваются по своим законам. Их количество зависит от многих факторов, и первый – наличие в обществе условия, способствующего резкому возрастанию риска возникновения зависимости. Важно уметь распознать эти отклонения, понять, как они формируются, что нужно делать в конкретном случае. Специалисты, занимающиеся этими вопросами в школе, находятся на острие проблемы и как если не им распознать начинающиеся отклонения и не приступить к соответствующей профилактике [4].

Цель нашего исследования заключается в изучении актуализации аффективных переживаний индивида, которые зависят от его запросов о наличии качества образования и «идеальной» школе. Получаемая внешняя информация может служить одним из факторов, способствующих к избавлению от эмоциональной депривации, которая в свою очередь проявляется в виде сенсорной недостаточности, наблюдаемой у человека в условиях недостатка информации, вызывающей нарушение эмоционального фона индивида.

Объяснение аффективных реакций ломкой старого и установлением нового стереотипа в

соответствии с изменившимися условиями полностью соответствует физиологическим представлениям Павлова И.П. о приспособительной роли эмоций. «Процессы установки стереотипа, довершения установки, поддержки стереотипа и нарушений его, – писал он, – и есть субъективно разнообразные положительные и отрицательные чувства...» [6, с. 19]. С психологических позиций нарушение стереотипа означает появление недостатка в информации, необходимого для адекватного отражения и реагирования в изменившихся условиях. Согласно взглядам Симонова П.В., отрицательные эмоции возникают каждый раз, когда удовлетворения потребности не происходит, иными словами, когда действия не достигают цели [7, с. 37].

Эффективное и здоровое развитие индивида требует в первую очередь, гармонии родительских чувств и любви. Если с раннего детства он окружен любовью, обладающей достаточной эмоциональной опорой, то это возмещает отсутствие иных психических элементов – например, недостаточность раздражителей органов чувств, отсутствие игрушек, недостаточность воспитания и образования. Недостаточное удовлетворение аффективных потребностей является основой для нарушений поведения, отклонений в развитии и появлении эмоциональной депривации.

Алексеев Е.Г. считает, что с эмоциональной депривацией могут столкнуться как дети, так и взрослые. Относительно детей, иногда используется понятие, «материнская депривация», подчеркивая тем самым, эмоциональную связь ребенка с матерью, которая играет важную роль в целостном развитии. Она говорит о том, что разрыв или дефицит этой связи приводит к ряду нарушений психического здоровья ребенка [1, с. 43].

Существующие виды депривации напрямую зависят от условий, в которых находится индивид, например ограничение в эмоциональных контактах с родителями, приводит к материнской депривации. Отсутствие социума в детском возрасте, когда ребёнок не может посещать детские сады и учреждения вызывает социальную депривацию, а ограничение ребёнка в контактах со сверстниками вызывает двигательную депривацию. Невозможность удовлетворения потребности во впечатлениях, в связи с ограничением зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных и других стимулов, приводит к сенсорной депривации.

В специальной психолого-педагогической литературе термин депривация трактуется, как психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени [5, с. 15].

Лангмейер Й. и Матейчек З., обобщив многочисленные эмпирические данные, объясняющие проблемы депривации, выделяют важнейшие потребности, развивающегося ребенка и соответственно – формы депривации при ограничении возможности удовлетворять эти потребности. Опираясь на данные, полученные Лангмейером Й. и Матейчком З., можно прийти к следующим выводам:

- недостаток зрительных, слуховых и прочих стимулов вызывает стимульную (сенсорную) депривацию;

- наличие хаотичности во внешней среде, является причиной возникновения когнитивной депривации;

- недостаток социальных контактов вызывает эмоциональную депривацию;

- ограничение в приобщении к общественным целям и ценностям ведёт к возникновению социальной депривации.

Поскольку аффективное состояние порождается внутренним конфликтом, или внешними противоречиями, то и в том и другом случае человеку нужен помощник. Он нужен не только здоровому ребенку, чтобы, создав ему возможности для развития (находясь «под рукой»), уйти с дороги, когда надобность в этом отпадет, и (в значительно большей степени) такой помощник нужен тому, кто оказался в изоляции, запутался в мерах безопасности, отсекающих его от возможностей развития [2, с. 91].

Образование является тем процессом, в котором формирующаяся личность черпает необходимые потребности для воспитания, обучения и развития. Внутренние и внешние раздражители, приводящие к депривации, корректируются, по нашему мнению, с помощью качественного образования и «идеальной» школы. В представлении родителей качественное образование и «идеальная» школа имеет в своей основе здоровьесберегающие технологии, достойную материально-техническую базу и педагогов высокой квалификации, а также благоприятный психологический климат. Родители хотят, чтобы дети могли иметь шансы на улучшение социального положения в будущем, получение первоначальных профессиональных навыков и пр. Проведённое нами исследование среди родителей первоклассников (в количестве 36 чел.), даёт возможность рассмотреть их запросы относительно «идеальной» школы. Родительские запросы, представляющие образ «идеальной» школы представляются в следующем виде: материально-техническое состояние образовательного учреждения – 75 %, наличие здоровьесберегающих технологий в образовательном учреждении – 52 %, профессионализм педагогического коллектива – 50 %, наличие положительного психологического климата – 49 %, наличие профильного обучения в специальных классах – 20 %, предоставление бесплатного обра-

зовательного процесса – 18 %, взаимодействие образовательного учреждения с высшими и средними учреждениями специального образования – 10 %, возможность получения дополнительного образования – 8 %. Наряду с выявлением родительских запросов об «идеальной» школе, мы провели опрос среди тех же родителей о содержании качества образовательного процесса, результаты опросы отражены в следующих показателях представлений родителей первоклассников о качественном образовании, которые представлены в процентном отношении и следующей последовательности: изменение социального статуса – 58 %, глубокие знания по всем предметам образовательной программы – 47 %, приобретение профессиональных навыков и умений – 40 %, раскрытие способностей и формирование успешной личности – 38 %, получение хорошего воспитания – 20 %, наличие положительного эмоционального фона в образовательном учреждении – 15 %, равномерное распределение годовой учебной нагрузки по четвертям – 8 %.

Пожалуй, отличия заключаются лишь в том, что родители первоклассников заметно чаще упоминают о выявлении способностей, оказывающих на формирование успешной личности – 38 %, улучшение социального статуса – 58 %, получение первоначальных профессиональных навыков – 40 %, хорошие знания по всем предметам – 47 %, бесплатное обучение и положительный эмоциональный фон как атрибуты «идеальной» школы. По-видимому, это обусловлено тем, что для родителей первоклассников еще актуальны соответствующие тревоги и опасения, связанные с началом учебы в школе.

Анализируя данные нашего исследования, необходимо принять во внимание, что социальные потребности семей, привлечённых к опросу, не являются прямым отражением экономического или социально-профессионального положения родителей. Между социальными условиями и социальными потребностями существует гибкая двусторонняя связь, а наличие достаточной информации о социальных потребностях и условиях повышают шансы на удовлетворение образовательных потребностей.

Например, наряду с субъективной доступностью школьного образования, существует объективная доступность – территориальная, социальная, экономическая. Установками «на качество» и «на доступность» субъективные основания выбора школы не ограничиваются.

Несомненно, каждый человек имеет собственную систему ценностей, определяющую уникальный набор и соотношение мотивирующих факторов. Поэтому система мотивации в образовательном учреждении должна предоставлять всем участникам образовательного процесса максимально широкий и гибкий выбор мотивирующих средств, в рамках которых каж-

дый смог бы выбрать себе то, что для него обладает наивысшей ценностью. Следует помнить и о престижности учебного заведения, поскольку ориентация на престиж остаётся в современных условиях самой устойчивой конкурентной составляющей родителей и учащихся.

Установка на престиж связывает «внутренние» ориентации учащихся на качество обучения с «внешними» – элитностью или «клубностью» образования. Престиж учебного заведения важен вначале родителям, а затем и учащимся. Если парадокс престижа разрешим, и он получает объяснение, как только развести установку на престиж при выборе школы и реальные ожидания от результатов обучения. Гораздо сложнее обстоит дело с установками на комфорт и здоровье учащихся.

Наряду с деятельностью системы коррекционного сопровождения, которая осуществляется в русле Концепции модернизации российского образования и стратегических направлений развития школы. Обеспечение государственных гарантий – доступности и равных возможностей в получении образования, создание условий для повышения качества образования, повышение профессионализма педагогов должно соблюдаться в обязательном порядке [3].

Так или иначе, установки на качество процесса слишком декларативны, чтобы можно было говорить о значимости этой ориентации. Сами родители, обсуждая будущее своего ребенка, под качеством подразумевают в первую очередь качество результата.

С точки зрения исследования общих образовательных потребностей населения для разработки стандартов и регламентации качества обучения в школе, нас больше интересуют установки и потребности «на выходе», т.е. результирующие ориентации.

Таким образом, первые реакции на привязанность образуют основу для последующих отношений с ровесниками и взрослыми, что в свою очередь усиливают межличностные взаимодействия. Создание эмоционального ядра – «аффективного ядра», которое зависит от сложившегося внутреннего идеала, помогает извлечению необходимых действий из ранее усвоенного материала, сохраняющегося в памяти индивида с целью его использования в создавшейся жизненной ситуации.

Список литературы

1. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации. – М., 2009.
2. Бакирова Г.Х. Развитие и мотивация. – Ростов на/Д., 2009.
3. Бабушкина Л.А. Анализ коррекционного сопровождения образовательного процесса. – URL: <http://festival.1september.ru>.
4. Бухановский А.О. Когда разрушаются идеалы, разрушается общество // АиФ на Дону. – 2011. – №16. – С. 3.
5. Лебедева Д.С. Депривация детей дошкольного и школьного возраста, связанная с психологическими проблемами в семье. – URL: <http://www.rusnauka.com>.

6. Павлов И.П. Мозг и психика. – М., 1996.
7. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М., 1981.
8. Тайсон Роберт и Филлис. Психоаналитические теории развития. – М., 2005.

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ЗАДАЧИ ИХ ГАРМОНИЗАЦИИ

Горовая В.И., Петрова Н.Ф.

Ставропольский государственный университет,
Ставрополь, e-mail: klinpsych@mail.ru

Анализ особенностей развития образовательных систем различных стран позволяет выделить две основные модели, существенно отличающиеся подходами к реализации механизмов государственного регулирования в образовательной сфере: либеральная и постадминистративная.

Либеральная модель характерна для стран с рыночной экономикой, приверженных демократическим ценностям, с устоявшимися традициями уважения автономии университетов и академических свобод.

Модель постадминистративного типа характерна для стран, имевших в недавнем прошлом плановую экономику с жестким государственным регулированием и командно-административным управлением. К этим странам сегодня можно отнести Россию и другие страны. Термин постадминистративная модель имеет некоторые исторические аналоги в Европе. Например, модель государственного управления Испании на протяжении достаточно продолжительного периода времени характеризовалась как постбюрократическая.

Рассмотрим некоторые отличия либеральной и постадминистративной моделей образовательных систем.

Либеральная модель. Ей свойственны подлинные академические свободы и автономия университетов, реализующие образовательные программы, удовлетворяющие лишь самым общим требованиям государственной регламентации. В либеральной модели университеты могут самостоятельно модернизировать реализуемые и открывать новые образовательные программы, не получая при этом разрешения у органов управления образованием. Качество образовательных программ в либеральной модели гарантируется независимыми от государства институтами аккредитации. Университеты, будучи заинтересованными в обеспечении статуса своих образовательных программ, аккредитуют их в авторитетных независимых организациях, каковыми являются профессиональные национальные ассоциации, международные аккредитационные агентства и т.п.

Система классификации образовательных программ в рассматриваемой модели является элементом национальной образовательной ста-

тики. Она разрабатывается национальными органами статистического учета и для удобства международных сравнений строится как сопоставимая с Международной стандартной классификацией образования. Национальная система определяет правила классификации образовательных программ и включает подсистемы вертикальной и горизонтальной классификации. Вертикальная подсистема классифицирует образовательные программы по уровням и ступеням образования, горизонтальная – по областям профессиональной деятельности.

Вопрос о целесообразности классификаций образовательных программ, реализуемых в университетах той или иной страны с либеральной моделью образования, вряд ли требует обсуждения, т.к. для развитых стран это, как правило, многие тысячи образовательных программ.

Процесс формирования национальной образовательной статистики в странах с либеральной моделью образования можно упрощенно представить в виде следующей схемы. Вуз самостоятельно открывает образовательные программы и сам присваивает каждой из них код в соответствии с правилами национальной системы классификации. Объемные показатели подготовки (прием, выпуск, контингенты), дифференцированные по кодам образовательных программ, в установленные сроки в стандартной форме представляются учебными заведениями в национальные органы образовательной статистики. Обобщенные по системе образования данные публикуются в соответствии с группировками национальной системы классификации образовательных программ.

Особенностью либерального типа университетского образования являются частичная платность образования в сочетании с другими формами финансовой поддержки студентов, высокий социальный статус преподавателей, уважительное отношение к студентам и индивидуально ориентированная организация учебного процесса. При этом типе организации учебного процесса учебные группы и потоки создаются не на весь срок обучения, а лишь на очередной семестр, что и позволяет всем студентам быть не связанными друг с другом в течение срока обучения в университете, формировать на очередной семестр индивидуальные учебные планы и расписания занятий с учетом финансовых возможностей и ограничений, связанных с необходимостью совмещать обучение с работой, профессиональным спортом и т.д.

Что касается системы оценивания индивидуальных достижений студентов в либеральных университетах, то она строится на основе следующих принципов:

- объективности оценки (ее независимости от отношения преподавателя к студенту);
- разделения функций обучения и оценивания (одни преподаватели учат – другие оценивают);

– предсказуемости для студента оценки по дисциплине на основе текущих показателей его учебной деятельности в течение семестра;

– установления прямой связи между показателями успеваемости студентов и успешности освоения ими образовательных программ, от которых зависят возможности дальнейшего обучения, получения квалификационных свидетельств, академических и ученых степеней и званий.

Постадминистративная модель. Главные отличия этой модели сводятся к следующему. Профессионально-квалификационная структура подготовки специалистов определяется утверждаемым государственным органом управления образованием перечнями направлений подготовки, специальностей и профессий и ежегодно утверждаемыми контрольными цифрами приема студентов. По всем входящим в перечень направлениям подготовки и специальностям разрабатываются утверждаемые органом управления образованием государственные образовательные стандарты (ГОС), регламентирующие требования к содержанию и условиям реализации образовательных программ.

Вузы, независимо от форм собственности, могут открывать подготовку специалистов и выдавать диплом государственного образца только по тем направлениям и специальностям, которые входят в утвержденный федеральным органом управления образованием перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования, для чего необходимо получить лицензию в органах управления образованием. Для получения права на выдачу выпускникам дипломов государственного образца образовательную программу необходимо аккредитовать в органах государственной аккредитации.

Одним из узких мест постадминистративной модели в новых экономических условиях оказались механизмы, обеспечивающие сбалансированность спроса на услуги профессионального образования и постоянного обновления действующих и введения новых образовательных программ под влиянием факторов инновационного развития экономики. Вузы, имея право на частичное обновление реализуемых образовательных программ за счет предусмотренной структурой ГОС региональной (вузовской) компоненты, на практике редко используют эту возможность в силу отсутствия экономических и других стимулов. В результате обновление действующих вузовских образовательных программ, как правило, выполняется синхронно с пересмотром действующих образовательных стандартов.

С инициативой открытия новых направлений подготовки и специальностей вузы обращаются в органы управления образованием, однако позиция органов управления, как правило, определяется стремлением противостоять этим

попыткам. С одной стороны, это объясняется тем, что многие из предложений вузов инициируются конъюнктурными соображениями различного свойства, с другой – стремлением противостоять тенденции постоянного расширения Перечня, т.к. введение каждой новой строки в нем требует выделения дополнительного финансирования.

Таким образом, действующие в рамках постадминистративной модели механизмы способствуют консервации содержания образования, которое не является опережающим и чаще направлено в прошлое.

Несовершенными являются и действующие в постадминистративных моделях системы классификации образовательных программ. Например, система общероссийских классификаторов в области профессионального образования включает три разрозненных классификатора: Общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО), Общероссийский классификатор специальностей высшей научной классификации (ОКСНВК) и Общероссийский классификатор начального профессионального образования (ОКНПО).

Наличие в России трех дифференцированных по уровням профессионального образования классификаторов обусловлено историческими традициями. Дело в том, что в СССР управление профессиональным образованием велось тремя независимыми ведомствами, каждое из которых самостоятельно разрабатывало для своего уровня профессионального образования соответствующий общесоюзный классификатор. Сложившиеся принципы классификации оказались весьма устойчивыми и были сохранены при выполненной в середине 90-х гг. прошлого века переработке общесоюзных классификаторов в общероссийские. При этом в основе горизонтальной классификации профессиональных образовательных программ были сохранены традиционные системно-различные принципы. Вследствие этого образовательные программы высшего и среднего профессионального образования в действующей системе классифицируются по группам направлений подготовки и специальностей, начального профессионального образования по группам рабочих профессий, послевузовского образования – по отраслям наук. Это существенно осложняет решение задач статистического учета в образовании, мониторинга и оптимизации структурных соотношений подготовки кадров по уровням профессионального образования.

Важнейшей особенностью национальных систем классификации образовательных программ постадминистративной модели является и то, что система классификации совмещена с перечнями образовательных программ. Поэтому любые изменения в профессионально-квалификационной структуре подготовки кадров,

связанные с введением новых образовательных программ в любом образовательном учреждении профессионального образования, требуют внесения изменений в соответствующие общегосударственные классификаторы. Поэтому система ведения классификаторов в области образования, непрерывной их актуализации и доведения актуальных версий до пользователей является громоздкой и неэффективной.

Серьезной проблемой, характерной для постадминистративных образовательных систем, является угроза нарушения сбалансированности системы профессионального образования за счет практически неконтролируемого роста студенческих контингентов, что обусловлено:

- отсутствием правовых механизмов государственного регулирования подготовки специалистов в системе профессионального образования;

- стихийно сложившейся системой предоставления платных услуг в сфере высшего образования, дифференцированных по ценам и качеству, ориентированных на потребителя с любым уровнем достатка и территориально максимально приближенных к нему;

- ростом доступности финансируемого из бюджета высшего образования, связанным с последствиями демографического кризиса.

Для постадминистративной модели университетского образования все еще характерны хроническое недофинансирование вузов, старение научно-преподавательского корпуса, ослабление связи научной и образовательной деятельности университетов и пр. И хотя в последние годы наметилось улучшение положения дел в большинстве университетов стран постсоветского пространства, тем не менее, во многих из них сохраняется озабоченность социума состоянием качества высшего образования и низкой результативностью мер, направленных на преодоление накопившихся проблем и негативных тенденций развития.

Проблемы эти так или иначе обуславливают несовершенство организации образовательного процесса, которое проявляется в следующем.

1. *Крайне ограниченные в условиях потоково-групповой организации возможности индивидуализации учебного процесса, академической мобильности студентов и образовательных программ.*

2. *Несовершенство используемых систем оценки знаний, контроля и стимулирования качества учебного процесса.* Мы имеем в виду прежде всего отсутствие разделения функций преподавателя по обучению и оценке результатов обучения, позволяющее неквалифицированным преподавателям маскировать свою несостоятельность приличными показателями успеваемости студентов. Кроме того, характерная для традиционной организации образовательного процесса в вузах проблема бес-

конечных пересдач экзаменов и зачетов ставит преподавателей в положение, лишённое здравой логики, при котором цена принципиальности на экзамене – бесконечные дополнительные встречи с нерадивыми студентами.

3. *Жесткая регламентация расходования бюджетных средств и установленный порядок их расходования и отчетности* практически не допускают значимых изменений в порядке оплаты, планирования и организации труда преподавателей.

Накопленный опыт реформирования университетских образовательных систем показал, что по отдельности каждую из названных проблем решить не удастся. Все они тесно связаны между собой. Их решение требует комплексной модернизации образовательной системы, концепция и меры по практической реализации которой предусматривали бы решение расширения вузовской автономии и совершенствования организации учебного процесса в тесном единстве с вопросами формирования современной нормативно-правовой базы высшего образования, соответствующей широкому кругу задач интернациональной гармонизации образовательных систем как на университетском уровне, так и на уровне системы образования в целом.

Органам управления образованием необходимо отказаться от сохраняющейся приверженности к излишней регламентации образования в странах, вставших на путь рыночных преобразований, несомненно, являющейся одним из пережитков, унаследованных от плановой экономики. Преодоление подобных пережитков и выработка альтернативных моделей реализации различных аспектов деятельности университетов, и образовательной системы в целом должны стать одним из важнейших приоритетов дальнейшего развития образовательных систем.

Таким образом, магистральный путь модернизации постадминистративных образовательных систем видится как путь от модели образовательной системы постадминистративного типа к либеральной модели.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ВУЗА

Милованов В.Ф.

Уссурийский государственный педагогический институт, Уссурийск, e-mail: milovanov@uspi.ru

Уссурийский государственный педагогический институт (УГПИ) – старейшее педагогическое учебное заведение на Дальнем Востоке. Международные связи УГПИ развиваются по следующим направлениям: договоры о сотрудничестве, обмен студентами между вузами, обмен преподавателями, обучение иностранных граждан русскому языку, обучение иностранных граждан на факультете УГПИ, обмен научно-педагогической информацией, организация раз-

личных видов стажировок, работа Культурного немецкого центра при УГПИ.

Уссурийский государственный педагогический институт имеет широкие связи с Китайской Народной Республикой. В провинции Хэйлунцзян УГПИ сотрудничает в течение многих лет с Муданцзянским государственным педагогическим университетом, Муданцзянским университетом (г. Муданцзян), Хэйлунцзянским университетом (г. Харбин), Цзисийским государственным университетом (г. Цзиси), Северо-китайским университетом (г. Цзилинь), Профессиональном техникуме (г. Муданцзян), школой переводчиков (г. Суйфэньхэ), с Дацинским педагогическим институтом (г. Дацин), Технологическим университетом (г. Харбин). Сотрудничество носит постоянный характер: студенты восточного факультета проходят месячную практику по китайскому языку, выпускники УГПИ работают в данных учебных заведениях. В свою очередь, преподаватели китайских вузов (Хэйлунцзянский университет, Муданцзянский педагогический университет) преподают в УГПИ. Преподаватели китайских вузов и УГПИ принимают участие в международных конференциях, публикуются в сборниках вузов-партнёров. Между УГПИ, Муданцзянским университетом и Дацинским государственным педагогическим университетом начата новая форма сотрудничества. Студенты географического факультета УГПИ успешно проходят практику в КНР. По результатам практики пишутся отчеты, подготавливают доклады, собранные материалы используются в учебном процессе. Проводится практика студентов по специальности «культурология» в Дацинском педагогическом университете сроком на 10–14 дней.

Направляются на обучение в вузы-партнеры студенты, желающие продолжить образование за рубежом.

В свою очередь, студенты китайских вузов проходят практику по русскому языку в УГПИ. Перед началом практики согласовываются учебные программы, культурные мероприятия. УГПИ принимает группы иностранных студентов для прохождения стажировок по русскому языку из Хэйлунцзянского университета, Дацинского государственного педагогического университета сроком на 1 месяц. Студенты Муданцзянского университета, Цзисийского университета (КНР), Тэйджонского университета (Респ. Корея) проходят годовую стажировку в УГПИ. В УГПИ обучается группа студентов Цзисийского университета по программе «бакалавр». Работает программа «1 + 2 + 1» с Цзисийским университетом. Студенты 2 курса китайского отделения УГПИ в течение 2-х лет обучаются в КНР.

Продолжается сотрудничество с Тэйджонским университетом (Р. Корея). Студенты русского отделения Тэйджонского университета

ежегодно проходят языковую стажировку сроком 10 месяцев в УГПИ. Студенты корейского отделения восточного факультета УГПИ проходят месячную стажировку в Тэджонском университете. Обмен носит постоянный характер, количество студентов, направляемых на стажировку, меняется из года в год.

Проводится обмен студентам с Университетом Кёнбук (Р. Корея) – годичная стажировка студентов Восточного факультета. Студенты из университета Кёнбук проходят стажировку в течение одного семестра в УГПИ.

Кроме того, обмен преподавателями носит разнообразный характер как по содержанию, так и по длительности их работы в вузах. Преподаватели УГПИ направлялись в вузы Китая (г. Муданцзян, г. Цзиси, г. Суйфунхэ). В университет Чосон (Р. Корея) на один учебный год направлена преподаватель кафедры русского языка. В УГПИ работают преподаватели из Хэйлуцзянского университета, Муданцзянского университета, Тейджонского университета и других университетов США, Германии, Франции. Преподаватели факультета иностранных языков стажировались и принимали участие в научных семинарах в Германии по линии сотрудничества с Немецким Культурным Центром им. Гёте.

Интерес к обучению в РФ объясняется рядом факторов, в том числе нехваткой в Китае собственных ресурсов высшего образования для удовлетворения потребностей огромного населения страны, а также ростом в Китае интереса к системе российского высшего образования благодаря политической стабилизации и улучшению экономической ситуации в России.

Обучение иностранных граждан (КНР, Р. Корея, США) на факультете довузовской подготовки проводится в сроки: один год, два года. Студенты изучают русский язык в зависимости от выбранной программы обучения. Выпускники факультета довузовской подготовки могут поступать в УГПИ на любой факультет по выбранной специальности. Многие выпускники нашли себе работу в областях, связанных с сотрудничеством с Россией: преподавательской деятельностью, бизнесом и т.д.

Осуществляется контроль за пребыванием иностранных граждан в УГПИ и на территории РФ, проводится воспитательная работа, встречи с представителями миграционной службы и полиции.

Проводится государственное тестирование по русскому языку как иностранному. Преподаватели ФДП прошли обучение и повышение квалификации для приема государственного тестирования в Москве, Санкт-Петербурге и Владивостоке. Также преподавательский состав принимает участие и выступает с докладами в семинарах, которые проводили представители АТАПРЯЛ и ведущих вузов Москвы (РУДН) и Санкт-Петербурга.

Иностранные студенты УГПИ принимают активное участие в жизни вуза: концертах, фестивалях, студенческих капустниках, а также являются постоянными посетителями мест культурно-массового характера: театра, выставок и т.д. Для иностранцев организуются экскурсии для знакомства с городами Приморского края. Кроме того, команда ФДП УГПИ является неоднократным победителем «Фестиваля иностранных студентов среди вузов Дальнего Востока». Так в 2010 году наша команда получила Гран-при фестиваля.

Активно развивается сотрудничество с Сельским Университетом Образования, Государственным Университетом Кёнбук. Сотрудничество включает в себя обмен студентами-стажерами на различные сроки, обмен научно-методической информацией, обмен стажерами-преподавателями. Кроме того, подписаны договоры и осуществляется сотрудничество с Государственным университетом г. Конвон, Андонским государственным университетом, университетом Хон Донг, Моквонским государственным университетом, Санлин колледжем, Международным обществом за сохранение мира «Ариран». Формы сотрудничества включают прием иностранных граждан на курсы изучения русского языка в УГПИ, методическую помощь в изучении русского языка, прием студенческих делегаций.

В 2002 г. было открыто отделение японского языка. Помощь при открытии отделения оказало консульство Японии. На отделении японского языка преподают специалисты из Японии.

В УГПИ прошли две рабочие встречи с японскими делегациями. Первую делегацию представляли сотрудники отдела, занимающиеся изучением образования в России. Вторая делегация представляла Университет Образования Джоэтсу. Сотрудничество продолжается.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 7-12 ЛЕТ С ЗПР

Мурафа С.В.

МГПУ, Москва, e-mail: murafa.svetlana@gmail.com

Проблема оказания помощи неуспевающим детям во многих странах является актуальной в педагогике и психологии. При любой системе образования от каждой возрастной группы школьников требуются достижения определенного уровня знаний, умений, навыков по значительному объему школьных предметов. Знание особенностей и возможностей детей с различными недостатками развития дает педагогу и школьному психологу средства для их коррекции в условиях обычной школы и помогает избежать непоправимых ошибок в определении способов обучения ребенка, неправильное применение которых может губительно повлиять на всю его жизнь [4].

Неравномерность развития ВПФ (высших психических функций), свойственная норме, в еще большей степени выражена у детей с ЗПР (задержка психического развития). ЗПР – понятие, сложившееся в отечественной психологии в 60-х гг. XX века на основе и в результате начавшегося на десятилетие раньше изучения детей, испытывающих стойкие трудности обучения в обычной школе. «Это особый тип аномалии психического развития ребенка, при котором обычно имеется парциальное недоразвитие высших психических функций, носящие временный характер и преодолеваемое в детском или подростковом возрасте...» [2, с. 201]. Это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов [3].

Специалисты зарубежных стран также сталкиваются с детьми такого рода и занимаются их изучением. И в зависимости от подхода (медицинского, психолого-педагогического) используется разная терминология, а содержание исследований концентрируется на разных проблемах. Первой фундаментальной публикацией на эту тему явилась монография А. Штрауса и Л. Летинен «Психопатология и обучение ребенка с повреждением мозга», вышедшая в США в 1947 году. В США около 5% младших школьников относятся к категории детей с недостаточной обучаемостью, что в переводе на абсолютные цифры означает примерно 2 миллиона [16].

Исследования отечественных психологов (Лебединская, 1975; Марковская, 1993; Манелис, 1999) показывают, что наряду с эмоционально-волевой и личностной незрелостью у таких детей отмечается и несформированность отдельных ВПФ, особенно функций программирования и контроля, а также левополушарных гностических функций. При этом современные исследования (Манелис, 1999) подтверждают точку зрения Л.С. Выготского о том, что закономерности психического развития в норме и в условиях задержанного развития имеют сходство [1, 5]. Важным этапом в изучении детей с ЗПР стали исследования К.С. Лебединской и сотрудников ее лаборатории в 70–80-е годы, позволившие разработать классификацию основных типов ЗПР [3].

Учебная деятельность как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте предполагает усвоение ребенком большого количества информации и в значительной степени зависит от уровня развития его мнемических способностей. В процессе развития памяти в младшем школьном возрасте способность к запечатлению информации становится основой формирования способностей школьника запоминать разнообразный материал. Появление в структуре мнемических способностей операционных и регулирующих механизмов определяет успешность освоения детьми учебной информации.

В младшем школьном возрасте интенсивно протекает развитие мнемических способностей, этот период является сензитивным для формирования умения учиться, для овладения содержанием, средствами и способами действия и соответствующими этому действию формами сотрудничества [8]. В мнемической сфере у детей с ЗПР наблюдается – преобладание механической памяти над абстрактно-логической, непосредственного запоминания – над опосредованным, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти, значительное снижение способности к произвольному запоминанию [5, 6, 7, 9]. Для всех форм ЗПР характерна одна общая особенность — это неумение детей с ЗПР рационально организовывать и контролировать процесс запоминания, а также применять различные мнемотехнические приемы. Отклонения в развитии памяти являются характерными признаками для всех форм ЗПР.

Развитие мнемических способностей 7-12-летних детей с ЗПР происходит неравномерно и гетерохронно. При благоприятном развитии перцептивных и мыслительных функций, а также коррекции памяти, к концу обучения в начальной школе возможен прогресс в изменении строения и эффективности мнемических способностей детей с ЗПР.

Исследование мнемических способностей предполагает анализ их структуры, которая может рассматриваться как система функциональных, операционных и регулирующих механизмов [13].

Объект исследования: познавательные способности детей 7-12 лет с ЗПР.
Предмет исследования: мнемические способности детей 7-12 лет с ЗПР.

Целью данного исследования явилось экспериментальное изучение продуктивности и качественного своеобразия мнемических способностей младших школьников с ЗПР.

Гипотеза исследования: в структуре мнемических способностей детей с ЗПР преобладают функциональные механизмы, при этом наблюдается недоразвитие операционных и регулирующих механизмов.

Методология исследования

Для оценки эффективности и качественного своеобразия мнемических способностей применялся метод развертывания мнемической деятельности [13, 15]. Метод развертывания мнемической деятельности предусматривает использование 10 карточек с изображенными на них фигурами нарастающей сложности, которые состоят из прямых пересекающихся линий. Время предъявления каждой карточки следующее: с 1-го по 10-е предъявление – 1 с; с 11-го по 20 – 2 с; с 21-го по 30-е – 3 с. и т.д. Невербальный

бессмысленный материал и указанный выше порядок его предъявления позволяет «развернуть» мнемическую деятельность и вычленив продуктивность реализующих ее разноуровневых механизмов: функциональных, операционных и регулирующих. Чтобы выявить уровень развития мнемических способностей и определить продуктивность функциональных механизмов памяти мы использовали методику диагностики мнемических способностей, разработанную на основе данного метода Л.В. Черемошковой [13, с. 297-306].

Этапы проведения исследования

1 этап – выполнение пробного задания – карточка №1 (дается пять предъявлений).

2 этап – основное задание (запоминание и воспроизведение карточки №2). Эксперимент продолжается до первого правильного воспроизведения фигуры. Фигура считается правильно воспроизведённой, если будут соответствовать оригиналу: количество линий, количество и характер пересечений, ориентация изображения на плоскости, пропорции воспроизведенного изображения.

3 этап – запоминание карточки №3 теми испытуемыми, которые справились с карточкой №2.

4 этап – предлагается срисовать карточку №2 и/ или №3.

5 этап – опрос испытуемых (30 вопросов), которые позволяют сделать выводы о наличии или отсутствия мнемических приемов, их количестве и разнообразии, о том, как быстро мнемические приемы включаются в процесс запоминания и в какой степени субъект может управлять процессом запоминания.

С помощью данного метода оценивались два показателя:

1) продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы, для чего использовалась карточка №2 (простой невербальный бессмысленный материал);

2) эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, для этого использовалась карточка №3 (усложненный невербальный бессмысленный материал). В качестве показателей рассматривалось время запоминания (t запоминания) карточек №2 и №3.

Выборка

Экспериментальная работа осуществлялась на базе школ Орехово-Зуевского района Московской области с 2006-2009 год. Объем выборки – 100 человек. Испытуемыми стали учащиеся 1-4 классов: в возрасте 7-8 лет (25 человек), 9 лет (29 человек), 10-12 лет (46 человек). Диагноз «задержка психического развития» был поставлен психолого-медико-педагогической комиссией Орехово-Зуевского района. Согласно этим данным, ЗПР у обследованных детей имеет церебрально-органическую или множественную этиологию. Дети обучались по специальной коррекционной программе, пред-

назначенной для классов коррекции общеобразовательных школ [14].

Была выполнена математическая и статистическая обработка экспериментально полученных данных с использованием пакета научных программ Statistica 6,0. Для оценки достоверности сдвига значений времени запоминания стимульного материала применялся t -критерий Стьюдента для независимых выборок.

Результаты исследования

Исследование показало, что справились с первым заданием (карточка №2) 71% испытуемых (от всей выборки) При этом 29% испытуемых не смогли правильно воспроизвести простой невербальный материал. Из группы участников, справившихся с карточкой №2, смогли воспроизвести карточку №3 только 6% детей в возрасте 9-12 лет. Результаты воспроизведения карточки №2 (среднее время воспроизведения) следующие: 26 сек (7-8 лет), 27 сек (9 лет), 23 сек (10-12 лет). Количество испытуемых, справившихся с заданием в каждой возрастной группе, соответственно 56, 66, 83%. При анализе результатов запоминания испытуемыми 7-12 лет карточки №2 было выделено 6 групп (по времени запоминания простого невербального материала).

1 группа ($t_{\text{зан}}$ 1-5 сек). Испытуемые имеют очень высокую продуктивность функциональных механизмов. Обдуманного, осознанного процесса запоминания не наблюдается, испытуемые затруднялись объяснить то, каким образом они выполняли задание: «Запомнил и все».

2 группа ($t_{\text{зан}}$ 6-10 сек). Испытуемые имеют высокую продуктивность функциональных механизмов и развитые операционные механизмы. Представлена способность к рефлексии собственных действий. Они точно указывают, когда именно начали выполнять какие-либо действия. Представители данной группы пытались упростить, схематизировать образ запоминаемого стимула.

3 группа ($t_{\text{зан}}$ 12-20 сек). Продуктивность функциональных механизмов выше среднего. Операционные механизмы реализуются на перцептивном уровне. Испытуемые не планируют и слабо контролируют процесс запоминания.

4 группа ($t_{\text{зан}}$ 22-30 сек). Продуктивность функциональных механизмов средняя и слабо развитые операционные механизмы. Запоминание характеризуется развернутостью. Рефлексия развита слабо. Информация скорее механически запоминается, нежели обрабатывается.

5 группа ($t_{\text{зан}}$ 33-45 сек). Продуктивность функциональных механизмов ниже среднего, операционные механизмы неразвиты, отсутствуют регулирующие механизмы. Результат зависит от внимательности и сосредоточенности в момент испытания.

6 группа ($t_{\text{зан}}$ 48-60 сек). Уровень продуктивности функциональных механизмов низкий.

Результат достигнут благодаря механическому запоминанию с помощью повторений. Целенаправленная, осознанная обработка запоминаемого материала отсутствует.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у учащихся 7-12 лет с ЗПР на каждом возрастном этапе преобладает 1-й уровень развития мнемических способностей: 56% (7-8 лет), 59% (9 лет), 70% (10-12 лет). Это говорит о том, что запоминание происходит за счет хорошо развитой функциональной системы мнемических способностей и неразвитой (слаборазвитой) операционной стороны мнемических способностей. 2-й уровень развития мнемических способностей отсутствует в возрастной группе 7-8 лет и начинает незначительно проявляться в возрастной группе 9 лет (7%). В возрастной группе 10-12 лет проявляется у 11% учащихся, что говорит о появлении в структуре их мнемических способностей операционных механизмов. Процент не справившихся с заданием (карточка №2) уменьшается с возрастом с 44% в возрасте 7-8 лет до 19% в возрасте 10-12 лет.

При дальнейшем анализе результатов запоминания испытуемыми карточки №2 были обнаружены выраженные различия в качестве срисовывания уже запомненного материала. Большая группа испытуемых не смогла срисовать ранее запомненный и правильно воспроизведенный материал (4 этап исследования). Выявлен эффект неспособности правильно срисовать невербальный бессмысленный материал после его правильного запоминания и воспроизведения [14]. В связи с этим результаты исследования были разделены на 4 группы в зависимости от частоты проявления интересующего нас эффекта.

1 группа (запомнили и срисовали) – это 12% (7-8 лет), 21% (9 лет), 33% (10-12 лет) испытуемых. Результат достигнут благодаря продуктивным функциональным и развивающимся операционным механизмам. Операционные механизмы данной группы находятся на среднем уровне развития.

2 группа (запомнили и не срисовали) – 44% (7-8 лет), 45% (9 лет), 50% (10-12 лет) испытуемых. Результат достигнут благодаря продуктивным функциональным и слабо развитым операционным механизмам.

3 группа (не запомнили и не срисовали) – 40% (7-8 лет), 34% (9 лет), 17% (10-12 лет) испытуемых. Данные испытуемые имеют очень низкую продуктивность функциональных механизмов, операционные механизмы не развиты, регулирующие механизмы отсутствуют.

4 группа (не запомнили, но срисовали) – 4% (7-8 лет). Результат правильного срисовывания карточки №2 предположительно был достигнут благодаря концентрации внимания на последнем этапе – этапе срисовывания, или в результате многократного повторения, что могло способствовать механическому запоминанию рисунка.

Полученные результаты исследования мнемических способностей детей 7-12 лет с ЗПР сравнивались с аналогичными показателями нормально развивающихся детей этого возраста ($n = 199$). При сравнении результатов продуктивности мнемических способностей детей 7-12 лет с ЗПР с аналогичными показателями нормально развивающихся детей 7-12 лет выявлено статистически значимое различие в возрастной группе 10-12 лет ($t = 3,04$, $df = 227$, $p \leq 0,01$).

Сравнивая результаты продуктивности мнемических способностей 1 группы (запомнили и срисовали) 7-12 лет и аналогичных показателей, нормально развивающихся детей 7-12 лет статистически значимых различий не получено. Выявлено статистически значимое различие при сравнении показателей 1 группы (запомнили и срисовали) 10-12 лет и 2 группы (запомнили и не срисовали) 10-12 лет ($t = 2,83$, $df = 34$, $p \leq 0,01$). Сдвиг значений между показателями времени запоминания карточки №2 в данных группах достоверен, результаты испытуемых значимо отличаются.

Анализ ошибок, допущенных испытуемыми, при воспроизведении стимула показал, что наиболее распространенными являются ошибки двух типов: несоответствие оригиналу количества, и характера пересечений линий и несоответствие оригиналу пропорций рисунка. В ходе обработки полученных результатов установлено, что испытуемые (80%) не способны предоставить более или менее содержательный самоотчет об особенностях протекания своих мнемических процессов. Они не умеют использовать мнемические приемы (например, классификацию материала), не могут и не стремятся контролировать свои действия в процессе запоминания [9, 10, 11].

Особый интерес вызывают результаты испытуемых второй группы, тех, кто запомнили, но не смогли срисовать тот экспериментальный материал, который ранее запомнили и воспроизвели правильно. Мы предполагаем, что полученный эффект в значительной степени обусловлен высокой степенью истощаемости нервной системы данной группы испытуемых. В современных отечественных публикациях упоминаний об эффекте неспособности срисовать ранее запомненный и правильно воспроизведенный материал не найдено. Можно сделать предположение, что проявившийся в эксперименте эффект неспособности срисовать ранее запомненный материал обусловлен выраженной дисрегулируемостью психической активности данных испытуемых. Это может приводить к уменьшению объема как восприятия, так и кратковременной памяти. Кроме того следует особо отметить, что данное исследование длилось не менее полутора часов. Это закономерно приводило к появлению и росту нервно-психиче-

ского напряжения и неспособности вследствие этого концентрировать сознание на очередной задаче, что могло отрицательно сказаться на результатах срисовывания ранее запомненного и правильно воспроизведенного материала. Качественная специфика аттенционных и перцептивных способностей данной группы детей с ЗПР затрудняет формирование зрительного образа невербального бессмысленного материала после определенного нервно-психического напряжения. Другими словами, имеет место локальное проявление дисфункции перцептивной активности.

Выводы

В результате проведенного исследования можно говорить о том, что структура мнемических способностей детей 7-12 лет с ЗПР отличается специфичностью, в которой почти отсутствуют операционные механизмы (способы обработки материала) регулирующие механизмы (способы управления процессом запоминания). Предполагаем, что операционные механизмы мнемических способностей 7-12-летних школьников с ЗПР находятся на ранних стадиях своего формирования. При этом часть детей отличается определенной недоразвитостью перцептивных и аттенционных способностей.

В структуре мнемических способностей детей 7-12 лет с задержкой психического развития преобладают функциональные механизмы. Их мнемические способности находятся на переходном этапе (от первого ко второму) развития мнемических способностей. Полученные нами результаты исследования мнемических способностей детей с ЗПР предполагают возможность развития и коррекции их памяти.

Эффект неспособности срисовать детьми 7-12 лет невербальный бессмысленный материал после его запоминания и правильного воспроизведения нуждается в системном обосновании с применением не только психологических, но и нейропсихологических и нейрофизиологических методов исследования.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
2. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Психологический словарь. – М.: Астрель, 2004. – С. 201ю
3. Лебединская К.С. Клинические варианты задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова С.С. – М., 1980. – №3.
4. Лубовский, В.И. Специальная психология. – М.: Академия, 2007.
5. Мамайчук, И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2004.
6. Манелис, Н.Г. Хрестоматия по нейропсихологии: под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.
7. Марковская И.Ф. Задержка психического развития // Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М., 1993.
8. Микадзе, Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неусвояемостью в школе. – М.: Знание, 1994.

9. Мурафа С.В. Мнемические способности детей 7-11 лет с ЗПР // Психологические исследования интеллекта и творчества: материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 182-184.

10. Мурафа С.В. Эффективность мнемических способностей детей 7-11 лет с ЗПР // Психология индивидуальности: материалы III Всероссийской научной конференции. – М.: Изд. Дом ГУ-ВШЭ, 2010. – Ч.2. – С. 64-65.

11. Мурафа С.В. Продуктивность развития мнемических способностей младших школьников 7-12 лет с ЗПР // Психология XXI века: материалы VI Международной научно-практической конференции молодых ученых. – СПб: Айсинг, 2010. – Ч.2. – С. 208-213.

12. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения. – М.: Просвещение, 1996.

13. Черемошкина Л.В. Психология памяти. – М.: Аспект Пресс, 2009.

14. Черемошкина Л.В., Мурафа С.В. Эффект неспособности срисовать ранее запомненный материал детьми с ЗПР // Журнал «Pedagogical and Psychological issues in Education – 2010» Lithuania: Scientific Methodical Centre «Scientia Educologica». – 2010. – Vol. 25. – P. 162-173.

15. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. – М.: Педагогика, 1990.

16. Moats L.C., Lion G.R. Learning disabilities in the United States: Advocacy, science, and the future of the field // Journal of Learning Disabilities. – 1993. – №26. – P. 282-294.

К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Нахман А.Д., Севостьянов А.Ю.

ГОУ ВПО «Тамбовский государственный
технический университет», Тамбов,
e-mail alexmb@mail.ru

Анализируя федеральные государственные образовательные стандарты для бакалавров и магистров инженерных направлений подготовки, можно выделить профессионально-математические компетентности, которыми должны обладать выпускники вузов. Однако, не представляется возможным четко разграничить соответствующие компетентности бакалавров и магистров. Так, например, способностью «проводить математическое моделирование процессов, оборудования, средств и систем автоматизации, контроля, диагностики, испытаний и управления с использованием современных технологий проведения научных исследований», должны обладать (хотя и в различной степени) как бакалавры, так и магистры.

Другими словами, данные множества компетентностей следует отнести к нечетким, а процесс управления формированием профессионально-математических компетентностей, может быть в значительной степени описан в терминах нечеткой логики. В соответствии с этим, дефазификация, которую мы понимаем в широком смысле, предусматривает проектирование профессионально-ориентированных математических курсов именно для магистров,

направленных не только на развитие ЗУН в области математики, полученных в бакалавриате, но, прежде всего, обеспечивающих возможность решения квазипрофессиональных задач с применением математического инструмента.

Социологические науки

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И МОТИВИРУЮЩЕЕ ДАВЛЕНИЕ ОБЩЕСТВА

Муртузалиев М.М., Бакаев А.Б.

*Администрация города Махачкала, Махачкала,
e-mail: opmfjef@yandex.ru*

Общество в целом, а значит – и государство несут ответственность за все социальные проблемы, вне зависимости от того, являются ли они «частным делом» массы индивидов либо же касаются вопросов взаимодействия крупных социальных групп в производственных процессах.

В нашем обществе сложились отношения, которые мы называем мотивирующим давлением общества. Они многолики и многогранны. Современное общество порождает массу желаний и соблазнов. Оно дает современному человеку массу инструментов для того, чтобы реализовать эти желания и окунуться в океан соблазнов. Значительная часть индивидуумов современного общества проводит свою жизнь в попытках достичь того, что чем соблазняет, что пропагандирует современное общество. Другая же часть не имеет возможности реализоваться и «сгорает» в огне несбыточных желаний, реализовать которые наяву нет никаких объективных возможностей.

Мотивирующее давление общества очень трудно дозировать и потому иногда оно захлестывает через край, порождая желания, которые никак не сможет реализовать подавляющее большинство граждан. И тогда мотивирующее давление общества порождает массу страданий граждан, которые уже сильно мотивированы на успех, но в реальности не имеют возможности получить то, о чем мечтают. А, кроме того, даже умеренное мотивирующее давление общества может стать избыточным для определенной части индивидуумов, менее других имеющих устойчивость к соблазнам общества в силу особенностей психического или физического характера.

В современной России весьма значительная, возможно – основная часть социальных проблем связана с теми сферами человеческой жизни, которые традиционно считаются частным, личным делом человека, а потому – слабее изучены и как бы находятся «в тени» иных общественных процессов.

Вследствие исторических причин в нашем обществе не накоплены или утрачены традиционные механизмы контроля за процессами в

Разработанная нами модель содержания профессионально-ориентированной математики для магистров включает как теоретический, так и задачный материал, необходимый для решения задач в сфере автоматизации и управления.

определенных сферах человеческой жизнедеятельности. Собственно, контролируемая социумом (т.е. посредством государства) сфера человеческой жизни оказывается достаточно узкой и потому в нее, в эту сферу не попадают некоторые, ранее казавшиеся второстепенными, а сегодня – критически важные сферы жизнедеятельности. Такие, как, например, отдых человека, проведение им досуга, межличностная коммуникация в этой области и его личное осознание и понимание приоритетов сферы собственного досуга.

В современном российском обществе, гораздо более терпимом к порокам «частной жизни» произошла коагуляция вследствие наложения двух титанических процессов. Общество сохранило мобилизационный характер, приобретенный в советские период истории. Но при этом мобилизация оказалась направленной внутрь общества, на потребление материальных благ или же (этой проблемы мы коснемся ниже) – потребление образов.

Проникая в общество, в сознание индивида с самой незащищенной стороны – со стороны отдыха, не контролируемого государством, «социальный жар» вызвал массовое саморазрушение – алкоголизм, неограниченное стяжательство, наркоманию, эпидемию самоубийств, сердечных и нервных болезней и т.д., т.е. проблема социальной адаптации.

Стресс напряженной и тяжелой работы можно «лечить» только полноценным отдыхом и достаточным сном. Нельзя безнаказанно работать по двенадцать часов в сутки. Рано или поздно организм даст сбой.

Вместе с тем, мы практически не умеем отдыхать. Почти каждый раз наш отдых – это еще более сильное испытание для организма, чем наша работа. К примеру, бутылка водки, распитая вечером – худшее завершение трудового дня из всех возможных.

Начиная с детского сада, затем в школе, в институте мы проходим процесс «социализации». Нас учили жить в коллективе и работать. Но нас никто и никогда не учил правильно отдыхать. А это проблема как отдыхать актуальна не только для России. Об этом надо говорить, озвучивать и учить в высших учебных заведениях.

Что же такое «правильный» отдых? Это нечто иное, чем шумный вечер в ресторане, где выпивается много спиртного, а наутро болит голова и стыдно вспомнить, кому и чего ты говорил вчера.

Как правильно отдыхать, нас не учили ни в школе, ни в институте, ни в коллективе. Нас не учили этому родители. Потому что не умели сами. Как получить наслаждение от общения с природой? Как получать радость от беседы с близкими и дорогими людьми? Как получить удовольствие от созерцания красивой картины или вида цветущего луга? Этим простым истинам мы не обучены. А, между тем, реклама ежесекундно навязывает нам стереотипы наслаждений, бесполезных или, даже, опасных для здоровья.

Таблица 1

Численность россиян, пострадавших от различных форм «злоупотребления досугом» или увечий, полученных в трудовом процессе, в 2008 году

| | |
|--|--------------------|
| Число погибших от злоупотребления алкоголем | Около 20 тысяч |
| Число погибших от употребления наркотиков | Свыше 30 тысяч |
| Число погибших вследствие случайных отравлений алкоголем | 18 тысяч |
| Число наркоманов в России, млн. чел. (по разным оценкам) | От 1,3 до 5,5 млн. |
| Число людей, страдающих алкоголизмом, млн. чел. | 2,3 |
| Число погибших в результате несчастных случаев на производстве | 2,9 тыс. чел. |
| Количество граждан, пострадавших вследствие производственных травм с потерей трудоспособности на один день и более или летальным исходом | 71 |
| Инвалидизация вследствие производственных травм и производственных болезней | 10 |

**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ЭКОНОМИЧЕСКОГО И
БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ
И РАЗЛИЧИЯ СОДЕРЖАНИЯ,
ТЕХНОЛОГИЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ**

Василенко Н.В.

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург,
e-mail: nvasilenko@mail.ru*

Политические, социальные и экономические преобразования конца XX века, такие как формирование новых экономико-правовых условий осуществления хозяйственной деятельности; развитие рыночных отношений и предпринимательства, оказавших влияние на динамику рынка труда; наличие готовности населения оплачивать обучение и официальное признание принципа платности образовательных услуг – привели к появлению новых и модификации существующих направлений профессионального образования. В данной статье обсуждаются во-

Таблица 2

Число умерших в РФ по главным причинам смерти, тыс. чел.

| Причина смерти | 1990 | 2000 | 2007 |
|---|-------|--------|------|
| Всех умерших от всех причин | 1656 | 2225,3 | 1464 |
| От болезней системы кровообращения | 915,5 | 1231,4 | 834 |
| От несчастных случаев, отравлений и травм | 198,3 | 318,7 | 211 |
| От случайных отравлений алкоголем | 16,1 | 37,2 | 18 |
| От самоубийств | 39,1 | 56,9 | 29 |
| От убийств | 21,1 | 41,1 | 18 |
| От болезней органов дыхания | 88 | 102,1 | 55 |
| От цирроза и других болезней печени | 20,1 | 32,7 | 31 |

Чаще всего наше стремление адаптироваться превращается в причинение вреда собственному организму. В результате число россиян, погибших от экстремального отдыха выше числа тех, кто «сгорел» на работе.

В XX веке и в начале XXI столетия достижения науки и техники открыли чрезвычайно сильные средства для воздействия на психику человека, что открыло новые возможности для воздействия на массы людей и, даже, программирования массового поведения. Одной из проблем высшего образования является учить студентов своевременно адаптироваться к изменяющимся условиям обитания.

Экономические науки

просы развития различных направлений экономическо-управленческого образования.

Необходимость экономических знаний в условиях перехода к рыночным отношениям не вызывает сомнений, поэтому вузовское экономическое образование пользуется высокой популярностью российского населения. Если в советское время экономические проблемы и на производстве, и в социальной сфере решались централизованно, действовала уравнительная и ограничительная система оплаты труда, и иные формы получения доходов, кроме, пожалуй, личного подсобного хозяйства, были наказуемы, то в нашем дни материальное благополучие российских граждан во многом зависит от способности ориентироваться в современных экономических механизмах с целью интеграции в экономическую систему общества.

В Законе РФ «Об образовании» экономическое образование рассматривается как один из факторов экономического развития и социального прогресса общества и формулируется цель подготовки молодого поколения к гибкому

реагированию на потребности общественного развития и его адаптации к новым условиям рыночных отношений.

Анализ тенденций его развития при подготовке специалистов экономических специальностей в вузах позволяет выделить в качестве преобладающих следующие: увеличение количества дисциплин и магистерских программ междисциплинарного характера; сближение высшего профессионального образования с производственной деятельностью за счет сотрудничества вузов с учреждениями и организациями различных сфер экономики; использование новых форм обучения, ориентированных на самостоятельную работу; развитие системы послевузовского экономического образования.

Нельзя забывать также, что экономическое образование в современных реалиях представляет собой важнейшую общекультурную составляющую в системе профессиональной подготовки любого специалиста, являясь составной частью формирования экономической культуры, систематизирующей теоретические взгляды на процессы производства и обмена, а также нравственно-ценностные качества. Для руководителей экономической компонента кроме того представляет собой инструмент формирования части профессиональных компетенций. В результате в настоящее время из экономического образования выделились с целью «приспособления» к рыночной экономике бизнес-образование и менеджмент-образование. Кроме того, известен опыт управленческого образования для сотрудников органов государственной власти.

Эти виды образования в России берут начало во второй половине 80-х гг. XX в. как реакция на первые шаги экономических преобразований, когда возникла необходимость в переподготовке больших групп руководителей разного уровня в направлении обучения их основам рыночной экономики. Современный этап развития российского рынка бизнес-образования начался с законодательного признания программ MBA и появления соответствующего государственного диплома. Ведущие российские бизнес-школы, отличаясь высокой степенью финансово-хозяйственной самостоятельности, реализуют программы, ориентированные на различный уровень менеджмента, в том числе с международной аккредитацией, как правило, с конкурсными условиями поступления, с привлечением к преподаванию известных менеджеров-практиков и с предложением высокой доли доли занятий в интерактивной форме.

В научной литературе существуют различные точки зрения на соотношение различных видов экономико-управленческого образования. Исследования показали, что существуют несколько возможных принципов классификации сферы экономико-управленческого образования, отражающих взаимообусловленность и различия содержания, технологий и результатов:

- по специфике выполняемых функций выполняемых функций:

- экономическое (результат – компетентности специалиста, способного решать расчетные, проектировочные, прогностические задачи в области экономических характеристик человеческой деятельности);

- управленческое (результат – компетентности руководителя в разных областях и сферах жизнедеятельности общества);

- по сфере приложения компетенций и соответственно целевым установкам:

- бизнес-образование (результат – компетентности выпускника, позволяющие организовывать и реализовывать в долгосрочном периоде конкурентоспособную предпринимательскую деятельность в рыночной среде);

- подготовка служащих для системы государственного и муниципального управления (результат – компетенции, позволяющие принимать решения с ориентацией на общественные интересы).

Среди критериев, определяющих основные различия между выделенными направлениями экономико-управленческого образования, следует выделить: цели образования; научно-практическую базу, на которой оно строится; особенности целевой аудитории, включая характер потребности в обучении и специфику мотивации к обучению; требования к преподавательскому составу; структуру и особенности программ обучения, а также способы поддержки полученных результатов.

С учетом существующих реалий можно прогнозировать сближение тенденций развития экономического и управленческого образования, что не отменяет тонкой содержательной и ценностной настройки будущих предпринимателей и чиновников.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Р. Российское бизнес-образование: реалии и перспективы / Э.Р. Абдуллин, О.М. Барбаков. – Тюмень: Вектор Бук, 2008. – 134 с.
2. Бизнес-образование: специфика, программы, технологии, организация / под общ. ред. С.Р. Филоновича; Рос. ассоц. бизнес-образования. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 687 с.
3. Резанович И.В. Бизнес-образование: профессиональное развитие менеджеров: монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 290 с.
4. Ковалев В.А. Бизнес-образование в системе инновационной экономики. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та экономики и финансов, 2010. – 171 с.

МЕНЕДЖМЕНТ В ПИЩЕВОЙ БИОТЕХНОЛОГИИ

Зайнутдинова Т.К., Зайнутдинов Р.Р.

*Оренбургский государственный университет,
Оренбург, e-mail: ramil-zainutdino@list.ru*

Менеджмент в биотехнологии это совокупность принципов, форм, методов, приемов и средств управления производством и производ-

ственным персоналом с использованием достижений науки управления в области пищевой биотехнологии. Основная цель менеджмента в биотехнологии – достижение высокой эффективности производства, лучшего использования ресурсного потенциала предприятия, фирмы, компании; руководства предприятием, биотехнологической фирмы. Значение менеджмента для предприятий пищевой биотехнологии актуально как никогда, так как постоянно возрастающие потребности в белковых веществах заставляют искать альтернативные источники сырья для биотехнологического производства.

Нами была разработана методика выявления новых источников получения белковых веществ, основанная на принципах вероятностного анализа результатов химической оценки, содержания углеводов в различных отходах пищевой промышленности, что способствовало созданию универсальной методики переработки отходов пылевоздушных смесей – аспирационных отходов в кормовые дрожжи. Применялись способы гидролиза ферментативные и кислотные.

Для полноценной реализации возможности получения дополнительных источников белка необходимо использовать японские модели управления предприятиями, что позволит максимально полно использовать отходы пищевых предприятий для получения кормовых белков. Для японской модели управления характерно свойство информационности. Сбор данных и их систематизация позволяет использовать средства информации для повышения экономической эффективности производства и качественных характеристик продукции, что придает особое значение для поиска сырья. Во многих биотехнологических фирмах, получающих белки, применяют систему сбора информации, при которой можно выявить, когда белки поступили в продажу, кто отвечал за качество белковых веществ. Такая информационность позволит создать устойчивые поставки белков для всех отраслей хозяйства. Для нашей экономики это было бы новым витком в развитии биотехнологии.

ЗНАЧЕНИЕ ЛОГИСТИКИ В РАЗВИТИИ ПИЩЕВОЙ БИОТЕХНОЛОГИИ

Зайнутдинова Т.К., Зайнутдинов Р.Р.

*Оренбургский государственный университет,
Оренбург, e-mail: ramil-zainutdino@list.ru*

В настоящее время огромное значение в развитии производственных сил России играет логистика. Методы и модели логистики играют

роль в развитии новых инновационных технологий в Российской Федерации. Методы логистики играли и играют огромную роль в развитии пищевой биотехнологии. Нами разработан новый способ получения кормовых дрожжей на основе отходов переработки зерна и отходов комбикормовой промышленности. В патенте на изобретение №2399291 «Способ производства кормовых дрожжей», приоритет от 28 июля 2008 г. рассматривается технология получения моносахаридов и кормовых дрожжей, на основе отходов зернопереработки и комбикормовой промышленности, гидролизным способом. Способ получения комовых дрожжей заключался в гидролизе полисахаридов, отходов зерновой и комбикормовой промышленности. Кормовые дрожжи в соответствии с ГОСТ 20083 получены высшего, первого, второго сортов, так как содержание белка по Барштейну в продукте находилось в интервале от 44 до 36%, что влияло на стоимость реализуемого продукта.

На предприятии ЗАО «Меркурий» проводилась реализация технического решения, где в течение суток перерабатывалось 5,34 тонн аспирационных отходов. Реализация гидролизных технологий переработки аспирационных отходов зерноперерабатывающих предприятий увеличивает годовую экономическую эффективность до 20%.

Данные изобретение находит свое применение в промышленной биотехнологии, но в настоящее время необходимо развитие биотехнологического производства, в рамках существующих предприятий переработки зерна это как первый вариант, а второй вариант может основываться на создании новых материальных потоки отходов в пространстве и во времени для транспортировки отходов зерна на биотехнологические производства.

Образующиеся в процессе переработки зерна отходы, могут использоваться в дальнейшем если будет установлен материальный поток «предприятие по переработке зерна – транспортная структура – биотехнологическое производство». Разработанные методики выбора поставщиков сырья для пищевых производств широко изучались Зайнутдиновой Т.К., используя данные методы можно оценить эффективность применения транспортных систем для поставки зерновых отходов на биотехнологическое производство. Данные методики эффективно можно использовать на производстве зерна и муки, то есть сточки зрения переработки отходов в рамках биотехнологической промышленности.

**«Проблемы качества образования»,
Турция (Анталья), 16-23 августа 2011 г.**

Медицинские науки

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Чиженкова Р.А.

*Институт биофизики клетки РАН, Пущино,
e-mail: chizhenkova@mail.ru*

Решающим моментом не только прогресса, но даже сохранения накопленного богатства культурных ценностей является качество современного образования.

Сведения общественных опросов, представляемые СМИ, говорят о том, что чуть ли не треть молодых россиян в лучших религиозных традициях считают, что Солнце вращается вокруг Земли. Любопытно – а Земля возможно плоская? Но все-таки данные результаты, по-видимому, несколько преувеличенны. Тем не менее, несомненно, нарастает вопиющая деградация подрастающего поколения, заложенная в системе качества образования. Сама идея о взаимоотношениях траекторий Солнца и Земли может быть оценена как шутка. Однако, похоже, что соответствующее мини-

стерство из всех сил старается претворить ее в жизнь.

Цивилизация во все эпохи базировалась на сохранении знаний и создании новых. В настоящее время это приобретает еще большее значение, поскольку искусственно создаются помехи для этих процессов. Сейчас возникает угроза уничтожения школьного преподавания математики, физики, химии, иностранных языков. А без таких знаний возможно ли затем формирование врача или инженера и вообще любого специалиста? Литература, история и другие дисциплины также нужны, хотя бы для становления личности. Профилирующим предметом становится физ. культура. Действительно – «сила есть, ума не надо».

Модные нынче дебаты о конце света в какой-то мере связаны с низким интеллектуальным уровнем общества. Надо признать, что апокалипсис, если и произойдет, то скорее не из-за космических событий, а вследствие невежества самого общества, которое усилено насаждается.

Педагогические науки

**ФОРМИРОВАНИЕ И
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СПЕЦИАЛИСТА**

Горова В.И., Петрова Н.Ф., Шибяева Л.М.
*Ставропольский государственный университет,
Ставрополь, e-mail: klinpsych@mail.ru*

Будучи многогранным социальным образованием, культура включает в себя материальные и духовные компоненты. Она проявляется в различных сферах общественного сознания в виде конкретных моделей: «политическая культура», «правовая культура», «художественная культура», «физическая культура», «профессиональная культура» и пр. Наряду с этими общими моделями существуют и более частные. К ним относятся такие, как «техническая культура», «управленческая культура» и др. В процессе формирования основных компонентов культуры, которые востребованы интересами профессии и потребностями людей, приоритетное место занимает инновационно-акмеологическая культура.

Инновационно-акмеологическая культура может расцениваться как важная характеристика развития и самореализации, деятельности и общения специалиста. Она синтезирует все востребованные составляющие общей культуры, актуализируясь и проявляясь в соответствии с

его стратегией жизни и потребностями в творческой самореализации.

Ключевым компонентом инновационно-акмеологической культуры специалиста является профессиональная компетентность, позволяющая ему успешно участвовать в труде и выполнять различные виды профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность синтезирует в себе широкую гамму знаний и практических действий, отражает степень сформированности и выраженности акмеологической культуры и определяет результаты не только приоритетной деятельности, но и всего труда.

Профессиональная компетентность отражает интегративный результат взаимосвязи потенциальной и деятельностно-поведенческой сторон инновационно-акмеологической культуры специалиста, которая проявляется в его конкретной деятельности. Изучение данного вопроса показывает, что даже в рамках одной категории существуют различные уровни профессиональной компетентности.

Профессиональный менталитет как содержательный компонент инновационно-акмеологической культуры специалиста характеризует то общее и существенное, что определяет его индивидуальность, которая проявляется в самостоятельном стремлении к активному саморазвитию и наращиванию креативного (творческого) потенциала, инициативном обогащении себя

в общении с другими субъектами труда и на этой основе культивирование своего стиля деятельности как статусного должностного лица, компетентного профессионала, авторитетного члена коллектива. Такая особенность позиции, деятельности и поведения является важнейшей составляющей инновационно-акмеологической культуры и ведущим позитивным признаком менталитета современного специалиста. Она может быть достигнута в том случае, если человек будет ясно понимать сущность проблемы, для того чтобы последовательно решать ее, а также целостно использовать продуктивную модель, алгоритм и технологию достижения цели.

Оптимальную практическую деятельность специалиста можно охарактеризовать как его профессиональное искусство. В нем потенциальные составляющие инновационно-акмеологической культуры приобретают новое звучание, придавая реальному труду творческий репродуктивный характер. Наиболее концентрированно такая культура фокусируется и самобытно проявляется в профессиональном менталитете. Он выражает комплекс глубинных особенностей отношения представителя конкретной профессии к труду, определяет его подходы, позиции, действия, стиль деятельности.

Профессиональная ментальность специалиста – это то общее и существенное, что определяет его индивидуальность в труде, которая проявляется в самостоятельном стремлении к активному саморазвитию и наращиванию креативного потенциала, инициативном обогащении себя в общении с другими субъектами и на этой основе культивировании своей системы деятельности и поведения. Такая позиция, являющаяся важнейшей составляющей инновационно-акмеологической культуры, ведущим позитивным признаком менталитета профессионала, может быть достигнута, если человек будет ясно понимать, в чем сущность его принадлежности к определенной профессии.

Современные исследователи предлагают для формирования самоопределения и оптимальных действий использовать возможности рефлексивной психологии творчества. Такой подход к формированию самоопределения человека подразумевает, что в основе его лежит рефлексия как процесс самоопределения, переосмысления, перестройки субъектом своего сознания, своей деятельности, общения, т.е. своего поведения как целостного отношения к окружающему миру.

Специалисту важно понимать, что определяющим в механизме рефлексии является ее личностно-смысловая обусловленность. Под личностным самоопределением в труде понимается рефлексивное самоопределение, дополняемое другими способами саморазвития культуры этого труда. Сформированная таким образом творческая профессиональная позиция

специалиста, которая устойчиво проявляется и детерминирует наиболее характерные действия, является одним из существенных позитивных признаков его служебного менталитета. Такое содержание выражает вполне определенные ведущие стороны инновационно-акмеологической культуры.

Отмеченные структурно-содержательные компоненты инновационно-акмеологической культуры взаимосвязаны. В целостном единстве они призваны выполнять важные функции в труде и жизни специалиста. В числе основных функций инновационно-акмеологической культуры целесообразно выделять такие, как познавательно-гносеологическая, регулятивная, инвариантная, интегративная. Их смысл заключается в выявлении, развитии и использовании творческого потенциала человека в сфере труда и повседневной жизни. Их реализация в совокупности и каждой в отдельности обеспечивает субъекту эффективное выполнение обязанностей в процессе труда при оптимальном использовании творческого потенциала.

Познавательно-гносеологическая функция решает двудединую задачу. С одной стороны, она позволяет исследовать, системно описывать и объяснять возникающие проблемы с позиций современной науки; с другой стороны – обеспечивает привлечение современных знаний для эффективного формирования и использования творческого потенциала человека в интересах профессии и удовлетворения комплекса его потребностей.

Регулятивная функция выполняет роль внутренней детерминанты субъекта, которая обуславливает системный, упорядоченный и целенаправленный характер формирования, развития и оптимального использования его потенциала. Ее реализация позволяет придать оптимальную технологичность труду, учитывая действие социально-психологического фактора на всех его этапах. Регулятивная миссия акмеологической культуры специалиста наиболее ярко проявляется в управленческой деятельности, организации педагогического процесса, самосовершенствовании.

Инвариантная функция детерминирует продвижение человека к собственным вершинам развития и самореализации. Главной сферой проявления его феноменальных возможностей является профессиональная деятельность, в процессе которой осуществляется участие субъекта во всех сторонах труда. Следовательно, приоритетной сферой для реализации инвариантной функции акмеологической культуры выступает творческая профессионализация специалиста. При этом особое место в ней, занимает формирование акмеологических инвариантов. Они являются основными внутренними побудителями творческого развития и самореализации. В числе таких эффективных побудителей самодвиже-

ния субъекта к собственным вершинам, называемым «акме», являются мотивация достижения, непрерывная включенность в процесс принятия решения, адекватное самооценивание и другие.

Интегративная функция обеспечивает целостность процесса развития и применения человеком инновационно-акмеологической культуры. Главное ее предназначение заключается в том, чтобы данная культура носила продуктивный характер. Интегративное предназначение такой культуры проявляется в достижении единства познания и социально ценностного практического действия в соответствии со стратегией жизни конкретного человека. Оно достигается за счет реализации всех отмеченных функций. Это позволяет синтезировать знания, продуктивный опыт и инновационные действия в соответствии с концепцией жизни и избранным видом профессиональной деятельности.

Многие исследовательские данные свидетельствуют о нарастающем дефиците в формировании потенциальной составляющей общей и инновационно-акмеологической культуры.

Формирование и совершенствование инновационно-акмеологической культуры специалиста целесообразно осуществлять по следующим направлениям:

- овладение знаниями о сущности, структуре, функциях и механизмах инновационно-акмеологической культуры, т.е. формирование содержательной части «ядра» и «защитного пояса» данной культуры;

- развитие профессиональной компетентности, показателями которой служат знания, умения, навыки, психологические особенности, профессиональные позиции и акмеологические инварианты;

- повышение технологической культуры творческого труда, позволяющей эффективно использовать широкий круг технологий, конкретных мыслетехник, психотехник, группотехник и пр.;

- создание условий, стимулирующих продуктивный творческий труд.

Для достижения желаемых результатов по выделенным направлениям, определяющим уровень сформированности инновационно-акмеологической культуры, важно выявить не только структурно-функциональный состав, но и условия взаимодействия между компонентами, которые определяют ее продуктивность. Для этого должны быть реализованы такие условия, как наличие обязательного минимума составляющих компонентов инновационно-акмеологической культуры; функционирующие каналы связи между ними; конкретная пространственно-временная определенность существования системы, т.е. наличие социального пространства и социального времени работы этой системы; постоянная воспроизводимость этой системы в ее устоявшемся качестве.

В процессе формирования «ядра» (отмеченной структурно-функциональной базы) и «защитного пояса» инновационно-акмеологической культуры специалиста следует учитывать формы его реакций на инновационную динамику, а именно:

- на познанный эволюционный характер цивилизации, стиль жизнедеятельности коллектива, сохраняя, таким образом, их традиции и собственное прошлое, которые следует уяснить для самоопределения;

- на возросшее под влиянием инноваций количество устаревших культурных стереотипов, проявления заметного консерватизма в их преодолении;

- на давление инноваций в форме усиливающихся произвольных предпочтений, эклектизма, индивидуализации и специализации;

- на весь спектр затрат (духовных, физических, материальных и др.), которые необходимы для выхода на пределы, за которыми новое должно заменяться еще более новым;

- на рост инноваций, угрожающих утратой опыта рационального, планируемое, сокращающий прогнозируемость реальных предпосылок будущих действий;

- на изменяющееся положение в культуре основного фактора культурной динамики, в том числе акмеологической науки.

В процессе деятельности овладение акмеологической культурой наиболее оптимально осуществлять поэтапно. Подходы к определению характера и последовательности этих этапов неоднозначны, но главное системообразующее влияние на процесс внедрения инноваций может оказать его целеориентированная система. Следует учесть, что при овладении акмеологической культурой выделяется несколько типов инноваций, которые могут быть учтены в данной работе.

1-й подход объединяет: административный, когда изменения в труде осуществляет руководство; нормативно-редуктивный, когда сначала специалисты разрабатывают то, что предполагается внедрять, а затем проводится подготовка и само внедрение; эмпирико-рациональный, в котором последовательно реализуются этапы исследования, развития и распространения.

2-й подход предусматривает: технократический, где главное — нормы и правила, в соответствии с которыми происходит инновация; органический, который выявляет возможности развития в самом укладе профессии.

3-й подход включает: спонтанный, когда инновация возникает вне зависимости от официальных инициатив и осуществляется самими специалистом; контролируемый (оцененный), когда инновация проводится под контролем и управлением руководства и исследователей.

4-й подход различает инновации: по последовательности реализации этапов (последова-

тельный, частичный, комбинированный, параллельный); по жесткости процедуры (строго регламентированный, частично ограниченный, произвольный); по началу внедрения (спонтанный, инициированный); по типу внедрения (свободный, контролируемый).

Основная тенденция развертывания этапов овладения и совершенствования акмеологической культуры может быть представлена в определенной последовательности:

- разработка (создание или поиск и адаптация) предмета инновации;
- изучение, оценка и доработка созданного предмета инновации;
- обоснование внедрения, которое заключается в аргументации в пользу достижения положительного эффекта в результате внедрения по сравнению с существующим состоянием;
- внедрение созданного предмета в практику, изучение результатов инновации и дальнейшего развития предмета инновации.

Процесс внедрения инноваций представляет собой сознательно организованную деятельность специалиста, направленную на перестройку существующей практики в соответствии с уровнем достижений науки и передового опыта. Наиболее оптимальное его протекание зависит от того, что является ли каждый последующий этап логическим продолжением и завершением предыдущего. Содержание этапов инновационного процесса объединяет: целеполагание внедрения инноваций в практику; формирование положительной установки на инновацию у субъекта деятельности и далее последовательно у инициативной группы и коллектива в целом; изучение научных и практических основ объекта внедрения; выборочно-содержательная (опережающая, пробная) реализация объекта внедрения в практику; фронтальное внедрение эффективной практики в процесс труда; совершенствование всех сторон труда на основе проведенного внедрения инновации, а также его изучение, обобщение и распространение. Инновационно-акмеологическая культура не может быть продуктивно материализована без работы специалиста над собой. В передовой практике имеется достаточный опыт самореализации творческого потенциала субъекта деятельности. Он успешно может быть трансформирован и адаптирован в иных условиях.

Итак, в культуре вообще и акмеологической в частности человек является наиболее ценным достоянием, поскольку он, творя культуру, творит самого себя как субъекта жизненной стратегии и труда. При этом учитывается, что культура не самостоятельная социальная сфера, а сквозная характеристика всего уклада профессиональной деятельности как части социальной системы, и в любом его измерении существует специфический культурный аспект. Сущность культуры проявляется прежде всего в

деятельности, в совокупном труде и лишь затем в совокупности достижений и ценностей. Основное предназначение акмеологической культуры – человекотворчество, в котором человек предстает как абсолютный объективный и субъективный предмет этой культуры.

ОЛИМПИАДА – ОДНА ИЗ ФОРМ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Емелина Л.П., Воронцова С.А.

*Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, Саратов,
e-mail: ktoma@list.ru*

Олимпиада – одна из форм учебно-исследовательской работы студентов, организованная в виде массового соревнования в знаниях и умениях по соответствующим дисциплинам и специальностям.

Основная цель олимпиады – привлечение студентов к овладению более глубокими знаниями и умениями, навыками самостоятельной работы у постели больного, работы с историями болезни и другой медицинской документацией, развитие у них творческого отношения к будущей профессии, привитие навыков научного поиска.

Для большей эффективности в достижении этой цели необходима серьезная подготовка к организации олимпиады.

Система организации олимпиады на всех уровнях (внутривузовский, межвузовский и т.д.) предполагает два основных периода:

I период – подготовительный. Разрабатываются методика и этапы проведения олимпиады, конкурсные задания, критерии их оценки, методы жеребьевки, шифровки выполненных работ и т.д.

II период – проведение олимпиады. Помимо организации проведения олимпиады проводится подведение итогов, выявление победителей среди курсов, факультетов, группы и в личном зачете.

Из всех туров олимпиады внутривузовский охватывает максимальное количество студентов; практически каждый студент имеет право стать её участником.

Поскольку, пропедевтика внутренних болезней является промежуточной терапевтической дисциплиной, кафедра пропедевтики внутренних болезней проводит олимпиаду только по дисциплине; олимпиаду по специальности проводят на завершающем этапе обучения – кафедре госпитальной терапии.

Методика организации олимпиады на кафедре пропедевтики внутренних болезней

(ответственный за проведение олимпиады – зав. кафедрой проф. Ю.И. Скворцов).

I подготовительный период:

- формирование жюри (3-5 человек) из преподавателей кафедры, избрание председателя жюри, секретаря;

– разработка конкурсных заданий в соответствии с учебным планом и программами в пределах пройденного материала;

– выработка критериев оценки с использованием балльно-рейтинговой системы;

– выработка поощрений победителей.

II период – проведение олимпиады. Предполагается 2 этапа:

Первый этап. Основная цель – определить лучшие группы, потоки, факультеты. Принимают участие все студенты. С учетом цикловых практических занятий этот этап целесообразнее проводить на лекциях.

Второй этап. Основная цель – среди победителей I-го этапа выявить лучших (20-30 человек) в индивидуальном зачете. Этот этап включает не только оценку по знаниям, но определяет навыки обследования больного. Этот этап целесообразно проводить у постели больного и на базе центра практических навыков.

Методические рекомендации

по составлению конкурсных заданий

Конкурсные задания для I этапа олимпиады составлены с расчетом их суммарной оценки в 10 баллов.

Всего составлено 6 вариантов конкурсных заданий по 7 вопросов в каждом варианте. Варианты составлены по единому принципу и равнозначны по сложности. Каждый вопрос оценивается в баллах по количеству учебных элементов из суммарных 10 баллов.

Конкурсные задания отражают:

1-е задание – основные теоретические положения курса пропедевтики внутренних болезней, оно разбивается на 3-5 подвопросов. Используются вопросы программированного контроля 2-го уровня (на подстановку);

2-е задание – более конкретный вопрос, на который имеется однозначный ответ;

3-е задание – оценка лабораторных и инструментальных исследований;

4-е задание – алгоритм проведения практического навыка ухода за больными и медсестринских манипуляций;

5-е задание – алгоритм проведения практического навыка обследования больного;

6-е задание – решение клинической задачи;

7-е задание – краткий вопрос, позволяющий определить эрудицию студента.

Задания иллюстрированы рисунками, фото, рентгенограммами, электрокардиограммами, лабораторными анализами. В качестве примера приводим вопросы:

1. *Определите по рисунку:*

– фазу деятельности сердца;

– причину нарушения кровотока, изображенное на рисунке.

Основные данные аускультации сердца при этой патологии с указанием точек аускультации.

2. *Кто из отечественных ученых удостоен международной премии «Золотой стетоскоп»?*

Конкурсные задания для II этапа олимпиады составлены с расчетом их суммарной оценки в 10 баллов.

На этом этапе конкурсные задания повышенной сложности. В них входят не только теоретические вопросы, но и практические навыки ухода за больными, субъективного и объективного обследования больного, формирование выявленного клинического синдрома, составление плана дополнительного лабораторно-инструментального обследования больного для его подтверждения, определение наиболее распространенных заболеваний внутренних органов, протекающих в типичной форме.

Подведение итогов

и награждение победителей

Выполненные письменные работы, работа в центре практических навыков и у постели больного оцениваются жюри в баллах.

I тур – лучшие группы, потоки, факультеты определяются членами жюри по количеству полученных суммарных баллов.

Порядок распределения мест в I туре: на лучшую группу – I–II–III места; на лучший поток – 1-2-3 места, лучший факультет – 1-2 места.

II тур – по количеству полученных баллов в индивидуальном зачете определяют победителей. Порядок распределения мест во II туре: I-е место – 1 студент, II-е место – 2 студента, III-е место – 3 студента, IV-е место – 4 студента.

При равном количестве баллов учитываются общественная и научно-исследовательская работа студента.

Сведения о победителях олимпиады представляются в оргкомитет университета.

Победителям олимпиады в качестве поощрения увеличивают баллы в балльно-рейтинговой системе, вручают ценные подарки в виде монографий и учебных пособий.

Список литературы

1. Методические рекомендации по организации и проведению олимпиады «Студент и научно-технический прогресс» / под общ. ред. Н.Р. Иванова. – Саратов, 1983.

РЕЙТИНГ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФПОДГОТОВКИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Епифанцев А.В., Епифанцева А.А.

*Ростовский государственный медицинский университет, Ростов-на-Дону,
e-mail: alexep4@rambler.ru*

Рейтинг (rating) — числовой или порядковый показатель, отображающий важность или значимость определенного объекта или явления. Это английское слово стало обычным для определения подготовленности студентов и степени усвоения учебного материала и иногда заменяет наше устоявшееся понятие, как успеваемость первичную, текущую, итоговую. Актуальным вопросом остается, как использовать этот пока-

затель для аттестации во время экзамена. Может ли рейтинг влиять на экзаменационную оценку. По мнению некоторых экзаменаторов, студент, имеющий низкий рейтинг в течение учебного семестра не может претендовать на хорошую и отличную оценку на экзамене. Опыт показывает что, слабоуспевающий студент, имеющий малый рейтинг, как правило, и на экзамене не показывает хороших знаний. Но здесь бывают исключения, когда интеллектуальный учащийся, собравшись перед экзаменом и осмыслив материал, дает отличный ответ на экзамене. Как быть профессору, принимающему экзамен, следовать ли рейтинговой характеристике своего ассистента, или самостоятельно принять решение о повышении рейтинга этому студенту в виде отличной оценки. Другими словами, на каком основании рукой экзаменатора при выставлении оценки должен водить ассистент? Экзамен есть высший контроль знаний, и он должен быть положен в основу. В то же время рейтинг должен быть инструментом стимулирования познавательной деятельности студента, а экзаменационная оценка должна формировать рейтинг студента, а не рейтинг экзаменационную оценку.

Следует рассматривать рейтинг и более широко. Студент, имеющий более высокий рейтинг, должен иметь и преимущество при приеме на работу, как и было во времена государственного распределения выпускников. Рейтинг должен сопровождать специалиста всю трудовую жизнь, давая преимущества по всем социальным параметрам.

Если бы рейтинг приобрел такой юридический статус, он бы мог давать должную квалификационную характеристику специалиста, как существующие в Европе «болонские кредиты». В уровень рейтинга можно было бы включать курсы повышения квалификации, получение сертификатов, категорий, защиту диссертаций, получение ученых званий, написание монографий и научных статей и т.д. Общество имело бы некоторый абстрактно формализованный, но объективный балльный критерий всех специалистов, позволяющий сравнивать их между собой. Такой рейтинг, накапливающийся со студенческой скамьи и дальше, был бы прекрасным стимулятором для развития творческих и профессиональных знаний.

К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Калиновская Т.Г., Косолапова С.А., Туман С.Х.
*Сибирский федеральный университет, Красноярск,
e-mail: ktgrig@rambler.ru*

В документах Правительства РФ в рамках модернизации образования поставлена задача воспитания молодежи как граждан правового, демократического государства, способных к созидательному решению личных и обществен-

ных проблем в условиях гражданского общества и быстро меняющегося мира. Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, ограничения социального неравенства, а также противодействия негативным социальным процессам в молодежной среде, вытеснения асоциального поведения. Это предполагает расширение участия всего общества в решении проблем образования, в том числе воспитания подрастающего поколения. Эффективное решение этих задач обуславливает важнейшую роль воспитания как неотъемлемой составляющей образования.

Сегодняшнее состояние нашего общества характеризуется целым рядом негативных явлений, пронизывающих общественные отношения, как на государственном уровне, так и в трудовом коллективе и семье. Изменения коснулись как самих молодых людей, так и взрослых, которые их воспитывают. С одной стороны, молодежь стала свободнее, раскованнее. Молодые люди стали понимать, что их благополучие зависит от них самих, у них появились новые ценности. С другой стороны – развиваются эгоцентрические позиции и настроения, прогрессируют негативные тенденции в молодежной среде (преступность, наркомания, проституция, бродяжничество).

Наиболее интеллектуальной и прогрессивной частью молодежи является студенчество, поэтому очевидно, что воспитательный процесс в высшей школе необходим. Вопрос в том, как его организовать?

В последнее десятилетие в системе высшего образования приоритеты были отданы организации учебного процесса, а воспитательная функция заметно угасла. Особенно за пределами учебного процесса – в свободное от учебы время. Это привело к утрате опыта общественной жизни у молодых людей, а также опыта воспитательной деятельности у профессорско-преподавательского состава. Накопился также целый ряд других проблем: исчезает молодежная (студенческая) социально-позитивная инициативность; содержание и организация воспитания не соответствуют потребностям и интересам студентов, во внеучебной студенческой жизни превалирует досуговая деятельность, привычные схемы воспитания в современных условиях «не работают». В результате вуз во многом отчуждается от проблем студента, оставляя его один на один с «вызовами» нового времени.

Студенческие годы совпадают с периодом самого интенсивного развития личности. Молодой человек вместе с окончанием вуза в основном завершает свое созревание в физическом, интеллектуальном, социальном и нравственном смысле. Но приходит он, как правило, из школы. Приходит, зачастую, инфантильный, не

приученный к труду в обучении, социально незрелый. Бывший школьник тяжело адаптируется к вузовской системе обучения. Первокурсник с первых дней учебы нуждается в поддержке и направлении, которые призваны обеспечить и организовать сотрудники вуза. У него порой не хватает смелости обратиться к преподавателю за советом, помощью.

Студенты старших курсов, познавшие нравы и правила вузовских отношений, способны постоять за себя, у них другие заботы, многие уже работают. Поэтому в организационно-воспитательной работе акцент необходимо делать на младшие курсы, особенно на первый.

Первокурсники сталкиваются с серьезными противоречиями: с одной стороны, получив новый статус, они стремятся к самопознанию и самореализации, а с другой – сталкиваются с миром новых социальных отношений и проблем. Именно поэтому воспитание в вузе – одна из значимых составляющих социализации и адаптации студенчества к «взрослой» жизни в современных условиях.

Сегодня взгляд на воспитание требует переосмысления с позиций нынешних жизненных реалий, особенностей современных студентов. В центре воспитательного процесса – должен быть сам студент, его жизнь, деятельность и общение. При таких условиях необходим переход с традиционного, преобладающего сегодня т. н. «мероприятийного» подхода в воспитании, на «проблемный», способствующий формированию у студента необходимых общекультурных компетенций. Это созвучно принятому в стратегии модернизации образования компетентностному подходу. Сегодня приоритетными должны стать те формы и методические средства воспитания, которые помогают молодым людям научиться решать значимые для них личные и общественные проблемы, которые позволяют увидеть, осмыслить проблему, захотеть ее решать, научиться ставить цели и планировать свою деятельность, анализировать, оценивать ее, выражать свое отношение к произошедшему, т.е. – самосовершенствоваться [1].

Воспитательную работу в вузе можно условно разделить на учебную и внеучебную. К учебным формам воспитательной работы относится все, что связано с учебным процессом. Значительное место занимает организация учебного процесса. В результате подготовки и работы на занятиях студенты учатся самостоятельной работе, анализу материала, приобретают навыки логического мышления. У них развиваются такие качества, как трудолюбие, исполнительность, ответственность, умение работать в коллективе, а также самодисциплина и самоорганизация, что формирует навыки самообразования.

Следует отметить воздействие на воспитательный процесс содержания конкретной учебной дисциплины. Немаловажным фактором

является личность преподавателя: уровень его профессионализма, отношение к выполняемой работе, моральные принципы, заинтересованность в успехах студентов, приверженность здоровому образу жизни, речь, манера держаться.

Внеучебная воспитательная работа в вузе очень разнообразна по формам проведения. Это различные мероприятия, которые проводятся периодически – научные конференции, олимпиады, фестивали, соревнования и походы, а также работа структур и подразделений вуза, действующих постоянно и воспитательная работа в студенческих общежитиях [2].

Серьезное место в воспитательном процессе в недавнем прошлом занимали кураторы студенческих групп. Они являлись посредниками и проводниками между студентами и вузовской системой особенно в период адаптации молодых людей к студенческой жизни, когда уменьшается контроль со стороны родителей (особенно для иногородних студентов), появляются проблемы организации быта.

Куратор решал поставленные перед ним задачи через различные формы работы: кураторские часы, индивидуальные беседы, культурно-массовые мероприятия, проводимые в группе, сотрудничество с психологической службой университета, с органами студенческого самоуправления.

В тех вузах, где кураторство существовало не только на бумаге, куратор становился важным помощником и в учебной, и в воспитательной работе. Можно с уверенностью сказать, что там, где кураторы работали не формально, сами собой отпадали многие организационные проблемы, студенческие группы становились сплоченнее, активнее участвовали в жизни вуза, выпускники входили в сферу профессиональной деятельности более самостоятельными и уверенными в своих возможностях.

Институт кураторства являлся одним из стратегически важных направлений воспитательной работы университета, неопценным инструментом для решения одной из важнейших задач высшей школы – становления гражданской позиции и нравственного самоопределения личности студентов.

В настоящее время, зачастую кураторы работают на общественных началах, эта работа не учитывается в нагрузке преподавателя (как это было раньше – до 100 часов куратору 1-2 курсов в первую половину дня). Естественно такая работа выполняется, как правило, формально, «для галочки». Вся воспитательная работа сводится к проведению плановых мероприятий ко «дню студента» и др. В результате студенты первого курса приученные к ежедневной опеке и контролю в школе не привыкшие и не умеющие принимать элементарные решения с недостаточно сформированными навыками самообразования и самовоспитания оказываются предоставлен-

ными самим себе, один на один со своими проблемами. Это является одной из причин высококого отсева студентов именно на первом курсе.

По мнению авторов, для достижения целей высшего профессионального образования, обозначенных ФГОС ВПО как «...формирование социально-личностных качеств студентов: целеустремленности, организованности, трудолюбия, ответственности, гражданственности, коммуникативности, толерантности; повышение их общей культуры и т. д.» следовало бы вернуться к проверенному на практике, положительному опыту института кураторства. Для лучшей мотивации кураторов и повышения их роли в воспитании студенческой молодёжи необходимо пересмотреть нормы времени для планирования нагрузки преподавателя в части воспитательной работы.

Список литературы

1. Косолапова С.А., Калиновская Т.Г., Косолапов А.И. Роль самооценки студентов в повышении качества образовательного процесса / Проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного образования: Сб. статей – Вып. 13. – Красноярск: СФУ ИЦМиЗ, 2007.
2. Калиновская Т.Г., Косолапова С.А., Прошкин А.В. Научно-исследовательская работа студентов как фактор развития творческой активности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – №1.

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОЦЕССОВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ МОНИТОРИНГА ПРОЦЕССОВ СМК МИТХТ ИМ. М.В. ЛОМОНОСОВА

Колотилова А.А., Хомутова Е.Г.

Московская государственная академия тонкой химической технологии им. М.В. Ломоносова (МИТХТ), Москва, e-mail a.a._kolotilova@mail.ru

В условиях обострения конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг вузам необходимо прилагать значительные усилия с целью повышения качества и конкурентоспособности предоставляемых услуг. Для этих целей важно располагать набором критериев для измерения результатов существующих процессов СМК вуза.

Для проведения анализа и мониторинга процессов СМК МИТХТ необходимым условием является разработка, внедрение и активное применение системы показателей оценки процессов.

Исходя из анализа литературы и действующих показателей процессов СМК МИТХТ, были выделены ключевые показатели, которые необходимо использовать для проведения мониторинга и измерения процессов СМК МИТХТ.

Выбранные показатели формировались в систему показателей и удовлетворяют следующим требованиям:

- минимизация числа показателей для снижения трудозатрат по их сбору и обработке
- достаточность показателей для полной и всесторонней оценки процессов,
- специфичность для применения в МИТХТ.

При этом было признано целесообразным частичное включение показателей аккредитации МИТХТ в систему показателей для проведения мониторинга процессов.

Для удобства система показателей представлена в виде таблицы, которая включает показатели для проведения мониторинга процессов СМК МИТХТ, периодичность их сбора, форму сбора данных, определяет ответственного за сбор и хранение данных, также в таблице приведены расчетные формулы и методы сбора данных для показателей.

Разработанная система процессов позволяет получить всестороннюю оценку существующих процессов СМК МИТХТ.

ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕУСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

¹Краснова Г.Г., ²Логина М.Н., Немыкина Т.И., ³Ярославцева Н.А., ⁴Ярославцев А.С.

¹*Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки;*

²*Муниципальное общеобразовательное учреждение «СОШ № 61»;*

³*Муниципальное общеобразовательное учреждение «СОШ № 66»;*

⁴*Астраханская государственная медицинская академия, Астрахань, e-mail: yarastr@mail.ru*

Последнее десятилетие стало для школьного образования периодом интенсивного поиска новых концептуальных идей, путей развития. Все больше специалистов принимает и активно поддерживает идею качества образования как ведущую и доминирующую.

Качество предмета, как правило, не сводится к отдельным его свойствам, оно охватывает его полностью и неотделимо от него.

Одной из актуальных проблем в школе остается проблема повышения качества обучения и преодоление школьной неуспеваемости. Сегодня мы имеем дело с лавинообразным ростом неуспеваемости школьников. По данным различных исследований затруднения в обучении испытывают от 15 до 40 % учащихся начальной школы общеобразовательной школы. Неуспеваемость, возникающая на начальном этапе обучения, создает трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в средних классах и на последующих этапах «выпадают» из процесса обучения.

В школьном образовании нет единого понимания, а главное единой стратегии как решить эту проблему. Поэтому, очень важно своевременно выявить причины неуспеваемости и устранить их.

Неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями

и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Знание причин неуспеваемости учащихся помогает учителю устранить некоторые из них уже при подготовке к уроку. Рассмотрим основные причины снижения успеваемости у школьников.

Основные причины в пробелах учащихся, по нашему мнению, следующие:

- внутренние, субъективные, исходящие в основном от самого ученика,
- внешние, объективные, в основном не зависящие от ученика.

Одна из наиболее распространенных внутренних причин неуспеваемости – недостаточное развитие у школьников мышления и других познавательных процессов, неготовность этих детей к напряженному интеллектуальному труду в процессе обучения (отставание в умственном развитии от своих сверстников). В этом случае от учителя мало что зависит, но, тем не менее, работу с такими учащимися можно скорректировать и добиться от них хотя бы минимального усвоения знаний, умений и навыков.

Другая субъективная причина – низкий уровень навыков учебного труда школьников (невнимательность на уроках, непонимание до конца излагаемого материала). В работе по предупреждению неуспеваемости таких учащихся особое внимание уделяется выработке привычек к учебному труду.

Следующая распространенная причина неуспеваемости – нежелание ученика учиться из-за отсутствия достаточно сильных положительных стимулов к самому процессу учения. Например, ученик не умеет, не может заставить себя заниматься. Иногда, нежелание учиться порождается объективной трудностью предмета для ученика. В этом случае всеми доступными средствами следует стимулировать его, показать ему радостную сторону познания и преодоления трудностей, внутреннюю красоту предмета, развивать интерес к предмету. Нежелание ученика учиться может быть вызвано отсутствием интереса у школьника лишь к данному предмету. Так появляется ещё один неуспевающий. Здесь следует искать и найти такой подход, который заново открыл бы для данного ученика все достоинства изучаемого предмета.

Еще одна причина неуспеваемости большое количество пропусков по болезни. Каждый учитель должен знать, кто из его обучающихся имеет слабое здоровье и в этом случае учителю нужно продумать комплекс мер для индивидуальной работы с таким ребенком.

Распространенной причиной устойчивой неуспеваемости является не дисциплинированность отдельных учеников (их число колеблется в широких пределах в зависимости от возраста, достигая максимума в 8-9-х классах). Но наш опыт работы с такими учениками показывает, что если для них найти посильную и интерес-

ную работу, как на уроке, так и вне урока, то они постепенно исправляются. Авторитет учителя, заинтересованность предметом, работой во внеурочное и внеучебное время определяют успех борьбы с недисциплинированностью.

Среди объективных причин самая распространенная, по нашему мнению, – отсутствие у школьников способностей к данному предмету. Для таких учеников целесообразна строго индивидуальная поэтапная программа, предусматривающая посильную, постепенно усложняющуюся работу, чтобы подвести их к обычным требованиям. Это позволит ликвидировать проблемы в знаниях, одновременно усваивая основные положения нового материала.

Также, причина неуспеваемости – неблагополучная семья, где нет нормальных условий для работы ученика, его отдыха. Хорошие результаты в предупреждении неуспеваемости по такой причине дает добрая забота об ученике на уроке, привлечение его к разнообразной внеклассной работе – создание таких условий, которые в известной степени компенсировали бы недостатки семейного воспитания.

Неуспеваемость может быть связана с проблемой «улицы». Отдых и игры на свежем воздухе необходимы. А так как учебные программы предполагают систематическую работу дома, то возникают все предпосылки для отставания и неуспеваемости.

Все причины неуспеваемости педагог, конечно, ликвидировать не сможет, но вести постоянную работу по преодолению неуспеваемости школьников можно и нужно.

Современная дидактика в качестве основных путей преодоления неуспеваемости предлагает следующие [1, 2, 3]:

1. Педагогическая профилактика – поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение активных методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, информатизация педагогической деятельности.

2. Педагогическая диагностика – систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов

3. Педагогическая терапия – меры по устранению отставаний в учебе. В отечественной школе это дополнительные занятия. На Западе – группы выравнивания. Преимущества последних в том, что занятия в них проводятся по результатам серьезной диагностики, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения. Их ведут специальные учителя, посещение занятий обязательно.

4. Воспитательное воздействие. Поскольку неудачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей школьника.

Педагогикой накоплен значительный опыт преодоления неуспеваемости. На первый план в работе с неуспевающими школьниками выдвигаются воспитательные и развивающие педагогические воздействия. Целью работы с неуспевающими признается не только восполнение пробелов в их учебной подготовке, но одновременно и развитие их познавательной самостоятельности. Это важно потому, что, догнав своих товарищей, ученик не должен в дальнейшем от них отставать.

При разработке путей совершенствования учебно-воспитательного процесса, как правило, имеется в виду создание особо благоприятных условий для неуспевающих школьников. Разрабатываются также отдельные меры, распространяющиеся на всех учащихся; они служат для общего улучшения условий обучения и воспитания учащихся в школе. Сюда относятся предложения к улучшению учёта и контроля, рекомендации о том, как активизировать познавательную деятельность учащихся и их самостоятельность, усилить творческие элементы в ней, стимулировать развитие интересов. Плодотворными представляются пути перевоспитания отношений, предложенные в некоторых педагогических и психологических работах: поставить перед учеником такие доступные для него задачи, чтобы он мог достигнуть успеха. От успеха, даже самого незначительного, может быть проложен мост к положительному отношению к учению.

Обращено внимание и на особые условия опроса для неуспевающих учеников. Рекомендуется давать им больше времени для обдумывания ответа у доски, помогать излагать содержание урока, используя план, схемы, плакаты. Опрос слабоуспевающих учеников рекомендуется сочетать с самостоятельной работой других учащихся с тем, чтобы с отвечающим учеником можно было провести индивидуальную беседу, выяснить его затруднения, помочь наводящими вопросами. Отмечается, что в ходе самостоятельной работы на уроке задания для слабоуспевающих учеников полезно разбивать на этапы, дозы, более подробно, чем других учеников, структурировать их.

Большое внимание в литературе обращено на дифференцированную работу учителя на уроке с временными группами учащихся. Предлагается выделять три группы учащихся: слабых, средних и сильных. Задача учителя не только в том, чтобы подтягивать слабых до необходимого уровня, но и в том, чтобы дать дополнительную нагрузку для средних и сильных учащихся. На тех или иных этапах урока организуется самостоятельная работа по группам, и учащиеся

выполняют задания разной степени трудности. Учитель помогает в первую очередь слабым учащимся. На последнем этапе учащиеся выступают с отчетом о выполненной самостоятельной работе. Указанный принцип построения урока используется в практике многих школ. Важно отметить, что группы носят временный характер, переход из одной в другую разрешается учащимся по их желанию и производится учителем с учетом успешности учения каждого ученика.

Учитывая вышеизложенное, можно сформулировать рекомендации учителю в работе с неуспевающими:

- к началу учебного года иметь полное представление об учебных возможностях учеников;
- проанализировать отметки по смежным предметам за прошлый учебный год;
- изучить возможные причины неуспеваемости отстающих и в меру сил нейтрализовать их;
- включать ребенка в активную деятельность на уроке и в систему внеурочной работы по своему предмету;
- на уроках создавать положительную и доброжелательную атмосферу. В процессе обучения создавать ситуацию успеха, так как ребенок чувствителен к оценке своей деятельности учителем, чем к ее результатам. Спустя некоторое время спокойно оценить с ребенком его поступки и ситуацию. При необходимости провести ненавязчивый анализ и дать совет;
- создавать благоприятные ситуации для выхода стрессов в активной физической нагрузке.
- обучать учащихся системе работы с текстом учебника, выполнению домашних заданий;
- через совместный разбор выполненного задания формировать у ребенка привычку к самооценке;
- уделять больше внимания специальному обучению сравнивать, выделять признаки сходства и различия предметов;
- организовать постоянный контроль за учебной работой отстающих учеников;
- индивидуализировать домашние задания с учетом возможностей ученика и его склонностей.

В конце хочется отметить, что учитель должен быть мастером добывания знаний и творцом и передавать это свое мастерство ребенку, чтобы ребенок тоже стал мастером добывания знаний.

Список литературы

1. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников: Сб. статей / под ред. Ю.К. Бабанского. – Ростов-на-Дону, 1972.
2. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М, 1954.
3. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. – Минск: Народная асвета, 1977.

«Проблемы и опыт реализации болонских соглашений»,
Черногория (Будва), 11-18 сентября 2011 г.

Медицинские науки

**ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Доника А.Д., Засядкина И.В., Трофименко С.Ю.

Волгоградский государственный медицинский университет, Волгоград, e-mail: addonika@yandex.ru

Модернизация высшей школы в рамках Болонского процесса актуализировало проблему качественной оценки полученного образования, например в форме рейтинговой оценки студента. В то же время сохраняется приоритет количественных показателей, в основном отражающих уровень полученных знаний и приобретенных навыков. На наш взгляд, оценочная шкала получаемых в процессе обучения профессиональных компетенций должна учитывать и личностные особенности студента, особенно для вузов медицинского профиля, в рамках образовательной среды которого происходит формирование врача как ведущего социального актора в институциональных рамках здравоохранения.

Анализ гендерных различий карьерного продвижения мужчин и женщин, проведенный Рэджинсом и Сандстромом (Ragins & Sundstrom), показал, что женщины на своем карьерном пути сталкиваются со множеством препятствий и барьеров; мужчины, напротив – с меньшим – обусловленным своим полом, и в действительности имеют доступ к ресурсам, недоступным коллегам-женщинам. В связи с этим представляет особый интерес исследование проблем высшего профессионального образования с гендерных позиций. Важным элементом профессиональной реализации является этап выбора профессионального поля, поскольку выбор профессии без выраженной мотивации на будущую деятельность является фактором риска развития социально-профессиональной дезадаптации.

Как известно, в России высшее образование часто используется как общее, дающее определенный уровень культуры, а не специальное. Несмотря на то, что экономические мотивы преобладают при принятии решения получить высшее образование, они в значительной части случаев не оказывают влияния на выбор конкретной специальности. Самая массовая стратегия основана на том, что родители используют деньги и/или связи, и при этом дети реально готовятся к вступительным экзаменам, каждый десятый молодой человек использовал только деньги и/или связи родителей. Это в свою очередь обуславливает неравенство стартовых позиций абитуриентов, социальные барьеры в процессе подготовки к поступлению.

Проведенное нами социологическое исследование на модели студентов старших курсов вуза медицинского профиля, показало, что мотивы выбора врачебной профессии большинством студентов не конкретизированы; 61,5% девушек и 50,2% юношей ($p > 0,05$) выбрали вариант «нравится будущая профессиональная деятельность». В то же время отмечены гендерные различия в структуре мотивирующих факторов. Так, девушки, в отличие от юношей, среди причин выбора профессии отметили «возможность карьерного роста» (7,2%). Интересно, что юноши чаще, чем девушки выбирают профессию «по совету родственников и знакомых» (25,3% юношей против 15,3% девушек), хотя девушки чаще, чем юноши отметили семейную преемственность профессии.

Девушки, видимо, делают выбор более осознанно, чем юноши. Поэтому среди юношей, лица, затруднившиеся указать причину выбора, встречаются достоверно чаще, среди девушек (25,3% против 7,6%, $p < 0,05$).

В то же время, девушки более склонны к смене профессиональных интересов. Так, в ходе настоящего исследования было выявлено, что в период обучения происходит переосмысление профессиональных мотиваций – в частности, уменьшается число ($p < 0,05$) желающих стать хирургами, как среди юношей (практически в 2 раза), так и среди девушек (в четыре раза). Если на втором курсе 44,3% девушек хотят стать хирургами, на третьем-четвертом – не более 32%, то на пятом – уже 28,3%, а на шестом – только 10,7%. У юношей то же наблюдается такая тенденция, но менее выраженная. Можно предположить, что на смену романтическим представлениям о хирургической специальности приходит практическое представление о сложности профессии хирурга [2].

Таким образом, большинство студентов выбирает профессию врача без выраженных мотиваций на будущую деятельность. При этом можно предположить, что у девушек мотивация выражена сильнее, чем у юношей. Об этом свидетельствуют, например, данные о том, что девушки чаще, чем юноши указывают причиной выбора возможность карьерного роста и реже, чем юноши испытывают затруднение в определении причины выбора ($p < 0,05$).

Согласно современным взглядам, пусковым механизмом социально-профессиональной дезадаптации являются деструкции ожиданий [1]. Профессиональная реальность во многом не совпадает с представлениями выпускника вуза,

что приводит к разочарованию в профессии, инициируя кризис социализации.

Список литературы

1. Доника А.Д. Современные проблемы профессионального образования / А.Д. Доника, Д.Д. Доника // Меж-

дународный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 77-78.

2. Доника А.Д. Профессиональный онтогенез: медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности. – М.: Изд-во «Академия естествознания», 2009. – С. 137-143.

Педагогические науки

**АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ
РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Васильева В.С.

*ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», Челябинск,
e-mail: fortune18@mail.ru*

Проведен анализ андрагогического подхода как общенаучной основы исследования коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации, раскрыт понятийно-терминологический аппарат данной проблемы.

Внедрение в России двухуровневой системы высшего образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации, переход от формирования знаний, умений и навыков к реализации компетентностного подхода ставит перед специалистами, работающими в системе повышения квалификации новые перспективы в вопросах рассмотрения современных подходов к разработке научных основ повышения профессиональной компетентности педагогов.

В настоящее время идет интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребенка дошкольного возраста, его уникальности, развитию у него потенциальных возможностей и способностей; гармоничному развитию и укреплению здоровья; предьявляются качественно новые требования к нему как развивающейся личности, способной к дальнейшей жизнедеятельности для своего блага и процветания отечества; дошкольный возраст рассматривается как фундаментальный период целенаправленного развития базовых качеств личности.

Главным условием развития системы дошкольного образования является наличие профессионально-подготовленных педагогических кадров.

Отмечая фундаментальность подготовки специалистов для работы с детьми дошкольного возраста в системе среднего профессионального образования, бакалавриата и магистратуры важно рассматривать курсы повышения квалификации как одно из наиболее перспективных направлений развития образовательной деятельности. Курсы повышения квалификации

способствуют подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [4].

Среди множества путей формирования личностных и профессиональных качеств специалиста именно система повышения квалификации позволяет на протяжении всей его жизнедеятельности продолжать образование, углублять специализацию, модифицировать опыт профессиональной деятельности, способствовать развитию профессиональных компетенций.

Повышение квалификации педагогов дошкольного образования – сложный, многоплановый процесс вхождения человека в профессию, характеризующийся неоднозначным вкладом личностного и деятельностного компонентов при ведущей роли личности педагога.

Анализ исследований Н.А. Королевой, С.Г. Молчанова позволил нам рассматривать повышение квалификации как систему организационно-педагогических мероприятий с привлечением соответствующего содержания, методов и средств, направленных на содействие в приращении профессиональной компетенции [6].

Целями повышения квалификации являются, прежде всего, развитие профессиональных мастерства и культуры, обновление теоретических и практических знаний специалистов системы дошкольного образования в соответствии с современными требованиями компетентностного подхода к уровню квалификации и необходимостью освоения инновационных методов решения профессиональных задач.

Основополагающим фактором повышения качества дошкольного образования является профессиональная компетентность педагогов, которая рассматривается как профессиональная готовность педагога, его общая способность мобилизовать имеющиеся знания, опыт, личностные и социальные качества и ценности, которые приобретены в процессе образовательной деятельности.

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном,

ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление в период профессиональной подготовки (повышения квалификации).

Важным компонентом профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений выделяется коммуникативная компетенция.

При всем многообразии подходов к сущности понятия «коммуникативной компетенции» как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях очевидна общая тенденция:

– коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевого понятия для описания общения;

– коммуникативная компетенция предполагает наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, умением организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

В исследованиях Н.В. Кузьминой выделены группы компетенций, составляющие профессиональную компетентность педагога. При этом, рассматривая комплекс коммуникативных компетенций, автор уточняет, что каждая из них необходима для установления контакта с воспитанниками и их родителями, для передачи собственного педагогического опыта другим педагогам [5].

Анализ теоретико-методологических исследований, учебно-методической литературы и собственный практический опыт работы в системе повышения квалификации педагогов дошкольного образования свидетельствует о том, что в современных условиях реформирования дошкольной образовательной системы в России углубляется противоречие между требуемым и реальным уровнем коммуникативной компетенции педагогов.

Разрешить данное противоречие возможно, если в условиях системы повышения квалификации разработать педагогическую концепцию развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

В условиях развития и совершенствования всей системы дошкольного дополнительного профессионального образования становится очевидной необходимость пересмотра многих «традиционных» подходов к проблемам обучения, поиска новых путей повышения качества подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста, соответствующих требова-

ниям новых социальных условий общественно-го развития.

С этой целью нами на теоретико-методологическом уровне подробно изучена проблема развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

Исследование процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования требует четкого теоретико-методологического подхода к своей организации. «Подход к познанию в науке – это логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, принципиально лишённое какого бы то ни было ограничения и даже четкой фиксации тех средств, которыми ведётся исследование» [7].

Подход в современных исследованиях выступает как способ познания и преобразования действительности, то есть он выполняет методологические функции, в нашем случае, через принципы, связывающие теоретические построения различного уровня с практическими действиями реализации поставленных в исследовании задач.

Нами разделяется мнение, согласно которому подход – это методологическая основа педагогического исследования, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях.

Методологическая основа является важнейшим атрибутом любой концепции, обуславливающим ее вид, содержание и специфику. В контексте нашего исследования она определяет комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых упорядочение понятийно-терминологического поля науки, определение особенностей и свойств развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, выявление его закономерностей и принципов, определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим, педагогической науки в целом.

Для определения методологических требований к исследованию проблемы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования нами проанализированы уровни методологии и их специфика. Общенаучный уровень, представляющий общенаучные концепции, реализуемые в большинстве педагогических исследований, дал возможность исследовать данную проблему с точки зрения андрагогического подхода.

Андрагогика создает теоретические и методические основы деятельности, помогающие взрослому приобрести общие профессиональные знания, освоить достижения культуры и сформировать (или пересмотреть) жизненные принципы [2,3,].

Значительное внимание в работах Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, А.В. Дарин-

ского, В.И. Дружинина, Ф.Э. Зеера, С.И. Змеева, В.Ю. Кричевского, Л.Н. Лесохиной, А.Е. Марон, А.Ю. Панасюка, М.М. Поташника, Г.С. Сухобской, Е.П. Тонконогой, П.В. Худоминского и др. уделено исследованиям образовательного процесса в системе повышения квалификации – обучении взрослых – как в целом, так и отдельных его компонентов.

С.И. Змеев дает определение понятия андрагогика, которое рассматривается нами как одно из основополагающих положений в концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования. «Андрогогика – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения» [3, с. 114,]. Данное определение позволяет нам говорить о том, что андрагогика рассматривает обучение в контексте жизненного пути человека как средство развития способности личности к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации.

Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность взрослого человека ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать.

В контексте исследуемой нами проблемы разработки педагогической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, невозможно построение эффективной системы повышения квалификации без учета специфики обучающихся взрослых.

Взрослый обучающийся, по мнению С.И. Змеева, обладает пятью основополагающими характеристиками, отличающих взрослого обучающегося от незрелых учеников:

1) он осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;

2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег;

3) его готовность к обучению (мотивация) определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей;

4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;

5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями) [3].

Рассматривая концепцию развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, мы руководствуемся рекомендациями М.Т. Громковой, которая обосновала логику образовательного процесса и разработа-

ла технологию целей, содержания, метода, обеспечивающих внутреннюю гармонию процесса взаимодействия в образовании взрослых [1].

Повышение квалификации, являясь неотъемлемой частью системы образования, характеризуется содержательной спецификой и своеобразием задач, детерминированных интегрированным опытом взрослых. Взрослый обучающийся – педагог-профессионал, являясь заказчиком образовательных услуг на курсах повышения квалификации, сам определяет цель, задачи, способы, этапы, а также, какие результаты повышения квалификации ему нужны, чтобы соответствовать профессии или должности, в какой срок, и какого качества. Наши исследования подтверждают, что педагогу, работающим с детьми дошкольного возраста нужны не знания сами по себе, а решение жизненно важной проблемы в плане самоутверждения и самореализации. Знания выступают лишь условием ее решения. Перенос акцента с приобретения новых знаний на развитие коммуникативной компетенции, которая включает в себя следующие компоненты: знания в области коммуникативных дисциплин; коммуникативные и организаторские способности; способность к толерантности и эмпатии; способность к самоконтролю; культуру вербального и невербального взаимодействия.

В качестве основных характеристик андрагогического подхода как общенаучной основы педагогической концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования представляется возможным выделить следующее:

– ориентация концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования на установление соответствия между уровнем готовности педагога к реализации задач дошкольного образования, определенных исторической, политической и социально-экономической необходимостью и предоставление человеку возможности «быть самим собой», быть конкурентоспособным;

– организация курсов повышения квалификации на основе учета возрастных, психофизических, личностных особенностей и профессиональных способностей, в соответствии с потребностями и жизненным опытом педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста;

– обеспечение в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования собственной заинтересованности в образовательной услуге – понимание собственной проблемы, которая решается в образовательном процессе;

– организация процесса развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации на основе систематического мониторинга уровня развития показателя информированно-

сти педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; уровня владения соответствующей технологией; индивидуально-психологических качеств специалиста; стремления к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности; ориентации на личность человека, как на главную ценность, а также способности к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения;

– реализация образовательных технологий, обеспечивающих целостность, системность, субъект-субъектные отношения в процессе развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

Анализ теоретико-педагогических предпосылок становления и развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования андрагогического подхода, позволил сделать вывод о данном подходе как общенаучной основе для его практического использования в условиях современного дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2005. – 495 с.
2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
3. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 128с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: ЦГЛ, АПКИПРО, 2004. – 24 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 114 с.
5. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. – Ч.1. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – 284 с.
6. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРАН – УЧАСТНИЦ

Горовая В.И., Петрова Н.Ф.

*Ставропольский государственный университет,
Ставрополь, e-mail: klinpsych@mail.ru*

С принятием Россией и другими странами, имевшими в недалеком прошлом плановую экономику, курса на либерализацию и демократизацию институтов общественного и государственного управления, открылись новые, до сих пор не в полной мере реализованные, возможности для взаимного обогащения исторически поразному сложившихся образовательных систем. Присоединение России и других стран постсоветского пространства к такому курсу существенно повлияло на цели и содержание национальных образовательных реформ. В качестве

значимых ориентиров развития на первый план вышли задачи интернациональной гармонизации систем образования, отвечающих целям создания Европейского пространства высшего образования.

Документом европейского значения для развития высшего образования является болонская декларация. Он исходит из тех объективных условий, которыми отличается современная Европа, а именно:

1) процесс европейской интеграции стал реальностью, а перспектива расширения Евросоюза придает ему новые горизонты;

2) это в свою очередь выдвигает императив укрепления и развития интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы;

3) высшее образование призвано стать адекватным вызовам нового тысячелетия и содействовать воспитанию у студентов и всех граждан чувства причастности к совместным ценностям и общему социально-культурному партнерству;

4) на высшей школе лежит ответственность за подготовку мобильной рабочей силы.

Таким образом, курс на развертывание реформ и формирование Европейского пространства высшего образования избран европейскими странами с целью сохранения гуманистических, социальных и культурных ценностей, преодоления серьезных экономических и финансовых проблем, с которыми столкнулась Европа в последние десятилетия. К этим проблемам относятся значительное снижение квалификационного уровня европейской рабочей силы и сокращение государственного финансирования образования. Сказанное в полной мере испытывает и Россия.

Следует заметить, что перечень мер, призванных обеспечить устойчивое развитие высшего образования в современных условиях, изложенных в Болонской декларации, неоднократно уточнялся и дополнялся на регулярных встречах министров образования в Праге (2001 г.), Берлине (2003 г.) и Бергене (2005 г.). В настоящее время он включает следующие пункты:

1) принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, дипломов и квалификаций;

2) принятие структуры высшего образования, состоящей из трех циклов: первого (дипломного, бакалавриат), второго (последипломного, магистратура) и третьего (докторантура);

3) внедрение системы зачетных (кредитных) единиц по типу Европейской системы накопления зачетных единиц;

4) развитие мобильности студентов;

5) развитие европейского сотрудничества по обеспечению качества образования;

6) содействие внедрению европейских стандартов (измерений);

7) развитие непрерывного образования;

8) усиление роли вузов и студентов;
 9) введение совместных программ (и степеней);
 10) развитие докторских программ и усиление взаимодействия между высшим образованием и наукой;

11) обеспечение привлекательности Европейского пространства высшего образования и развитие сотрудничества с другими регионами мира.

Болонский процесс по своим масштабам, целям и механизмам реализации принципиальным образом отличается от всех предыдущих реформ, модернизаций, реорганизаций и т.п., проводимых в сфере образования. Как нам представляется, эти отличия состоят в следующем.

Во-первых, впервые в истории представители разных стран, в большинстве которых действуют хорошо развитые, самобытные и сильные системы высшего образования, признали необходимость и значимость совместных, скоординированных действий по реформированию национальных систем высшего образования, определили цели и пути этого реформирования.

Во-вторых, к моменту инициации Болонского соглашения никто в Европе не имел четкого, поэтапного, научно-обоснованного, принимаемого и однозначно понимаемого всеми участниками плана реформирования. Никто не мог дать точного определения и описания Европейского пространства высшего образования, включающего его структуру, механизмы функционирования и т.д. Ответы на эти и другие вопросы, поиск решений, которые бы отвечали общим интересам и удовлетворяли требованиям нескольких десятков стран, предстояло находить в процессе не только обсуждений, согласований, но и конкретных практических действий, которые могли подтвердить, а могли и опровергнуть предложенные меры.

В-третьих, успех создания Европейского пространства высшего образования в равной степени зависит от правильности определения целей и скоординированности выполнения мер, реализуемых на трех уровнях: общеевропейском, национальном и институциональном.

В-четвертых, решения, принимаемые министрами во время конференций, имеют стратегический характер. В них формулируются конечные цели и самые общие рекомендации относительно того, как эти цели могут быть достигнуты. Эти документы носят рекомендательный характер. Они жестко не обязывают участников Болонского соглашения осуществлять конкретные меры в конкретные сроки и не определяют какой-либо ответственности за медленное или неэффективное проведение реформ.

В-пятых, в каждой стране, участвующей в Болонском соглашении, разрабатывается свой собственный план действий, устанавливающий конкретные изменения и сроки их осуществления, насколько широко они будут охватывать систему высшего образования данной страны

и, следовательно, ответственность за реформирование национальных систем высшего образования европейских стран несут их правительства, академические сообщества, т.е. те, кто непосредственно разрабатывает и осуществляет национальные программы реформирования.

К настоящему времени все отчетливее проступают контуры Европейского пространства высшего образования. Оно представляет собой не унифицированную систему, а множество, состоящее более чем из сорока национальных систем.

По мнению европейских экспертов, конкретные шаги по развитию высшего образования на общеевропейском уровне предполагает:

- разработку и принятие общей структуры квалификаций Европейского пространства высшего образования;

- разработку общих принципов, подходов и процедур по обеспечению качества образования и приемлемых приемлемых механизмов проведения экспертизы аккредитационных структур и агентств;

- разработку практических мер поддержки транснационального образования.

Европейское пространство высшего образования является мета-структурой, с помощью которой осуществляется сопоставление национальных образовательных систем образования.

Кроме того, европейская структура квалификаций высшего образования должна содержать характеристики квалификаций (дескрипторы), которые основываются на конечных (итоговых) результатах обучения и приобретенных компетенциях. Образовательная структура включает квалификации трех основных циклов: бакалавриат; магистратура; докторантура (в России – аспирантура).

Успешное завершение первого цикла открывает доступ на второй, а второго – на третий цикл. Причем, понятие «доступ» используется здесь как право поступать и быть принятым на программу высшего образования и вовсе не означает автоматического зачисления.

К настоящему времени получили одобрение стандарты, процедуры и рекомендации, обеспечивающие качество высшего образования, а также предложения по созданию системы проведения экспертизы структур, обеспечивающих качество (аккредитационных агентств, агентств по обеспечению качества и др.).

Обращение к Европейским стандартам обеспечения качества высшего образования показывает, что они подразделяются на три группы:

1) стандарты внутреннего оценивания в рамках высших учебных заведений; они включают семь пунктов, в частности: политика и процедуры обеспечения качества; утверждение, мониторинг и периодическая экспертиза программ и присуждаемых (выдаваемых) дипломов, степеней, сертификатов; оценивание студенческого контингента; качественный уровень

профессорско-преподавательского состава; публикация результатов и др.;

2) стандарты проведения внешней экспертной оценки высшего учебного заведения, включающие восемь пунктов, в частности: использование результатов и оценка эффективности внутреннего оценивания; развитие и совершенствование процедур проведения внешней экспертной оценки; критерии для принятия решений; регулярность проведения оценивания, публикация результатов и др.;

3) стандарты экспертной оценки агентств по обеспечению качества и/или аккредитации (восемь пунктов) предполагают использование результатов и определение эффективности проведения внешней экспертной оценки вузов; соответствующий официальный статус агентств; наличие кадровых, финансовых и материальных ресурсов, необходимых для осуществления своей деятельности; четкое определение миссии; независимость и др.

Весьма важным представляется создание Европейского регистра агентств по обеспечению качества, в который предполагается внести сведения о европейских и национальных структурах (агентствах, сетях), действующих в области обеспечения качества высшего образования. Эта информация должна предоставляться национальным агентствам и высшим учебным заведениям и помогать им определять уровень профессионализма и качества работы конкретной организации. Предполагается, что решение о внесении в регистр той или иной организации будет принимать специально созданный Комитет европейского регистра, который должен иметь ясную, не обремененную бюрократическими процедурами конструкцию.

На национальном и институциональном уровнях развитие высшего образования должно осуществляться за счет внедрения новой структуры обучения, увеличения количества студентов, обучающихся по программам новой структуры, разработки и совершенствования механизмов доступа студентов к программам второго цикла (магистратура). Для развития системы обеспечения качества необходимо разграничение полномочий между структурами и институтами, участвующими в этом процессе.

В целях реального признания степеней и периодов обучения между странами – участниками Болонского соглашения необходимо совершенствование практики обязательной и бесплатной выдачи выпускникам вузов Приложения к диплому, составленному на каком-либо распространенном европейском языке; содействие ратификации Лиссабонской конвенции по признанию дипломов и квалификаций высшего образования, включая дополнительные документы; содействие внедрению и широкому использованию системы европейских кредитов (ECTS).

Следует отметить, что к настоящему времени наибольшие успехи достигнуты в таких вопросах, как введение новой структуры высшего образования, использование кредитных единиц (ECTS) и ратификация Лиссабонской конвенции. Труднее идет работа по вовлечению студентов в процессы обеспечения качества образования, по развитию международного сотрудничества в области обеспечения качества и привлечению студентов на программы, завершающиеся присуждением новых степеней.

Заметим, что присоединение Российской Федерации к Болонскому соглашению (2003 г.) вызвало неоднозначную реакцию в обществе. Признавая необходимость внесения изменений в систему высшего образования, приведения ее в соответствие современным условиям, развития международного сотрудничества в сфере образования и интеграции России в мировое образовательное пространство, представители вузовской и академической общественности, нередко, высказывают сомнения по вопросу целесообразности развития отечественного высшего образования в контексте идей и принципов, принятых Болонским соглашением. Звучат также предостережения по поводу возможной утраты традиций и ценностей российского образования. Следует отметить, что подобные опасения существуют практически во всех странах – участницах Болонского процесса, что вполне объективно и закономерно. В этой связи необходимо тщательно изучать и анализировать все аргументы как отечественных, так и зарубежных «критиков» и «скептиков», поскольку это может уберечь реформаторов от поспешных, формальных и непродуманных решений.

Анализ ситуации в России показывает, что несмотря на все опасения и отсутствие должной финансовой поддержки, вузы все же включились в этот процесс. Они вводят уровневую систему подготовки, новую для России кредитно-рейтинговую систему оценки результатов обучения (по типу ECTS), совершенствуют форму и содержание приложения к диплому и т.д. Достаточно активно эта работа идет не только в вузах Москвы и Санкт-Петербурга, но и других регионов страны.

РЕФОРМА СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО СОГЛАШЕНИЯ

Саакян Э.А.

*Филиал «Российского государственного университета туризма и сервиса», Сочи,
e-mail: prudnik@inbox.ru*

Реформирование высшего европейского образования во многом осуществляется в рамках берущего своё начало в 1999 году Болонского процесса, к которому в 2003 г. присоединилась и Россия. В конечном счёте, основной целью

Болонского процесса является создание единого европейского образовательного пространства, способного конкурировать в международном масштабе в борьбе за студентов, инвестиции, влияние. Тенденции к интеграции образовательных процессов в европейских странах, продиктованные Болонским соглашением, оказывают значительное влияние на осуществляемую в России модернизацию образования. Это актуализирует необходимость создания единого образовательного пространства, основными признаками которого являются: качество образования, мобильность обучающихся, преподавателей, исследователей, многообразие и гибкость содержания образовательных программ и технологий их реализации с учетом национальных традиций, автономии и академических свобод вузов. Специфика отечественного высшего образования не позволяет механически перенести в него все принципы, которые сложились в Западной Европе. Она предполагает сохранение уникального российского культурного потенциала независимо от степени «включенности» в систему европейского образовательного пространства, стремящуюся к унификации.

Изучение механизмов построения общеевропейского пространства в высшем образовании, его динамики и основных положений занимает важнейшее место в работах отечественных исследователей: В.А. Садовниченко, Ю.С. Давыдова, В.И. Байденко, Л. Гребнева, В.А. Глазырина, А.П. Ефремова, А. Запесоцкого, В.И. Ивановой, В.Б. Кириллова, В.А. Козырева, А.В. Крылова, Е.В. Кудряшовой, С.Д. Медведева, В.Н. Нечаева, В.И. Сенашенко и др. Перспективы реализации таких положений Болонского процесса, как введение Европейского приложения к диплому, переход на многоуровневую систему высшего образования, применение системы зачетных единиц в российской высшей школе, обеспечения качества образования разрабатываются В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткачом, В.Н. Чистохваловым, Е.В. Шевченко, И.М. Лоскутовой, Г.Н. Мотовой, В.Г. Наводновым, С.И. Плаксий, В.Д. Шадриковым и др. Стратегия модернизации российского образования ориентирует высшие учебные заведения на существенное обновление образовательной деятельности. В связи с этим многие специалисты исследуют инновационные приемы преподавания, педагогические технологии, их влияние на учебный процесс; происходит интенсивный поиск стимулов развития системы образования в контексте долгосрочной перспективы; рассматривается стратегическая программа реформ с целью последующей интеграции отечественной системы высшего образования в международное образовательное пространство. Совместные образовательные программы, высокий уровень академической мобильности как основные прогрессивные составляющие Болонской реформы

предполагают достаточно высокий уровень качества подготовки специалистов с высшим образованием. В настоящее время знания устаревают очень быстро. Поэтому желательно дать выпускнику относительно широкую подготовку и научить его пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости. Именно на такую подготовку нацелен бакалавриат (в разных системах – от 3 до 4 лет). Магистратура (обычно 1–2 года) предполагает более узкую и глубокую специализацию, часто магистрант ориентируется на научно-исследовательскую и/или преподавательскую работу. Нужно подчеркнуть, что уже бакалавриат дает законченное высшее образование, и выпускник с дипломом бакалавра может претендовать на штатные должности, для которых, согласно существующей нормативно-правовой базе, предусмотрено законченное высшее образование.

В Болонской декларации имеется упоминание о совместных образовательных программах как важном средстве достижения гармонизации общеевропейского образовательного пространства, как инструменте, позволяющем вузам использовать потенциал друг друга, решать задачи, иногда просто непосильные для отдельных вузов. Совместные образовательные программы – это такие программы, которые разработаны совместно двумя или более вузами и реализуются также совместными усилиями этих вузов; естественно, что реализация совместных программ предполагает обмен как преподавателями, занятыми в чтении тех или иных курсов, семинаров, проведении практикумов и т.п., так и студентами, которые обучаются по совместной программе. Иначе говоря, академическая мобильность, развитая в той или иной степени, – условие реализации совместной программы. Строго говоря, «совместность» не требует сотрудничества непременно с зарубежными вузами, однако в установившейся практике под совместными образовательными программами реально имеют в виду именно программы, реализуемые в сотрудничестве с зарубежными вузами. Освоение студентом совместной образовательной программы может вести к присвоению ему совместной степени, т.е. степени, «обеспеченной» и подтвержденной двумя или более участвующими в проекте вузами. Полное совмещение программ, реализуемых одновременно разными вузами, предполагает значительную гибкость в изменении программы, что плохо согласуется с обязательностью для российских вузов государственных стандартов высшего профессионального образования. Частичным решением этой проблемы является использование, вместо совместной, двойной степени, когда выпускник получает не одну степень (один диплом), а две (два диплома); каждый такой документ выдается в соответствии с требованиями национальной системы образования, к которой принадлежит

вуз – участник совместной образовательной программы. В Западной Европе проекты по введению совместных образовательных программ достаточно распространены. Чтобы результаты обучения были сравнимы, их надо оценивать в рамках некоторой общей системы. В Европе наиболее распространена система ECTS (European Credit Transfer System, Европейская система перевода (перезачета) кредитов). Примерное содержание одной зачетной единицы – 36 (академических) часов, где академический час обычно равен 45 астрономическим минутам занятий (в большинстве стран бакалавриат предполагает, что студент «набрал» 180 единиц, по 60 в год). Система зачетных единиц выполняет две основные функции. Первая – перезачет курсов, полученных в другом вузе; иначе говоря, необходимую сумму единиц студент может набрать – частично – в другом вузе, и его «собственный» вуз должен их студенту (пере)зачесть.

В заключение следует обратить особое внимание на тезис Болонского процесса о социальной ответственности вузов. Высшему образованию принадлежит важнейшая роль в процессах, определяющих основные параметры общества:

вузы выполняют функцию регуляторов формирования, изменения и поддержания социальных структур. Следовательно, общество весьма заинтересовано в максимальной доступности высшего образования, в снятии препятствий к получению высшего образования всеми, кто обладает соответствующими способностями, независимо от социальных, экономических и географических факторов. Вузы могут и обязательно должны играть существенную роль в развитии своих регионов. Именно к этому призывают документы Болонского процесса.

Список литературы

1. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: монография / Д. Бадарч, Б. Сазонов. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007. – С. 12.
2. Афанасьев Ю. Роль инновационных образовательных программ в реализации принципов Болонского процесса // Материалы семинара по Болонскому процессу // Высшее образование в России. – 2006. – №3. – С. 31
3. Болонский процесс и развитие российской системы высшего образования: Текст совместного заявления европейских Министров образования, подписанного в Болонье 19.06.1999 года (Болонская Декларация) // Высшее образование в России. – 2006. – №2. – С. 27.
4. Болонский процесс в вопросах и ответах / В. Касевич, Р. Светлов, А. Петров, А. Цыб. – Изд-во СПб. университета, 2010. – С. 13-14.

Технические науки

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ УМКД «ПРОЕКТИРОВАНИЕ МУЛЬТИВЕРСИОННОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СИСТЕМ РЕАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ»

Царев Р.Ю.

*Сибирский федеральный университет, Красноярск,
e-mail: rahatatahata@mail.ru*

Одним из ключевых положений Болонского процесса, как процесса сближения и гармонизации систем образования стран Европы в рамках Болонского соглашения, является введение двухциклового обучения: бакалавриата и магистратуры. При этом одной из основных целей Болонского процесса является обеспечение высокого качества обучающего процесса.

В рамках перехода на двухуровневую систему образования в Институте космических и информационных технологий Сибирского федерального университета (г. Красноярск) разработан учебный план подготовки магистров по направлению 231000 – Программная инженерия, профиль 231000.68.01 – Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем. В цикл профессиональных дисциплин учебного плана подготовки магистров входит дисциплина «Проектирование мультиверсионного программного обеспечения телекоммуникационных систем реального времени».

При разработке учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД) «Проектирование

мультиверсионного программного обеспечения телекоммуникационных систем реального времени» были использованы новые научные результаты, полученные при выполнении научно-исследовательских работ по проекту «Разработка комплексного подхода к повышению надежности программных средств телекоммуникационных систем реального времени» при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук (Конкурс МК-2010, № МК-341.2010.9).

Изучение курса «Проектирование мультиверсионного программного обеспечения телекоммуникационных систем реального времени» вносит вклад в формирование у магистров таких профессиональных компетенций, как умение планировать, управлять и контролировать выполнение требований; способность к проектной деятельности в профессиональной сфере на основе системного подхода, умение строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ; умение формировать технические задания и способность руководить разработкой программного обеспечения; умение оценить и выбрать методологию проектирования объектов профессиональной деятельности; умение применять современные технологии разработки программных комплексов с использованием автоматизированных систем планирования и управления, осуществлять контроль качества разрабатываемых программных продуктов [1].

Кроме этого, при изучении данного курса у студентов формируются общекультурные компетенции: способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; способность проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска брать на себя всю полноту ответственности; способность к профессиональной эксплуатации современного оборудования и приборов (в соответствии с целями магистерской программы).

В состав УМКД «Проектирование мультимедийных систем реального времени» входят следующие материалы:

1. Учебная программа дисциплины, с учетом компетентностного подхода и модульного построения; график учебного процесса, включающая самостоятельную работу.
2. Учебное пособие.
3. Демонстрационная презентация лекционного курса в формате PowerPoint.
4. Учебное пособие по циклу практических занятий.
5. Методические указания по курсовому проектированию.
6. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.
7. Контрольно-измерительные материалы: электронный банк тестовых заданий из 344 вопросов (с применением системы тестирования АСТ) и перечень вопросов и задания для экзамена.
8. Организационно-методические указания по освоению дисциплины.

Указанные материалы изданы малым тиражом и внедрены в процесс подготовки магистров в соответствии с учебным планом по направлению 231000 – Программная инженерия.

Согласно заключению кафедры «Информатика» Института космических и информационных технологий Сибирского федерального университета подготовленный учебно-методический комплекс дисциплины полностью соответствует учебной программе, является актуальным и соответствует современным требованиям. Разработанные материалы имеют хорошее качество и позволяют поднять качество

преподавания дисциплины на новый уровень, так как будут задействованы современные мультимедийные технологии (презентация в формате Power Point, основное учебное пособие в гипертекстовом формате, набор тестовых заданий в системе тестирования). Кафедра рекомендует применять разработанные материалы в полном объеме в учебном процессе для преподавания дисциплины «Проектирование мультимедийных систем реального времени».

В результате внедрения УМКД в образовательный процесс ожидаются следующие результаты: приобретение магистрами ряда компетенций в области проектирования и разработки высоконадежного программного обеспечения вычислительной техники и автоматизированных систем; обеспечение возможности изучения студентами учебной дисциплины самостоятельно; увеличение объема изучаемого материала в связи с ориентацией на современные методы обучения с использованием внедряемых в рамках инновационно-образовательного процесса технических средств; использование разработанных материалов при реализации образовательной программы в рамках ГОС ВПО 3-го поколения.

Таким образом, разработка и внедрение УМКД «Проектирование мультимедийных систем реального времени» выполнены в рамках единого процесса формирования и укрепления интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы в целом и России в частности, позволяет подготовить магистра высокого уровня подготовки, способного к проведению научных исследований, что соответствует целям и задачам Болонского соглашения.

Работа выполнена по гранту Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук (Конкурс МК-2010, № МК-341.2010.9).

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 231000 – Программная инженерия (квалификация (степень) магистр), 2009 г.

**«Актуальные проблемы образования»,
Греция (Лутраки), 2-9 октября 2011 г.**

Педагогические науки

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ВЕДУЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горова В.И., Петрова Н.Ф., Шибяев В.П.

Ставропольский государственный университет,
Ставрополь, e-mail: klinpsych@mail.ru

Одной из ведущих тенденций развития современного образования является обращение к идеям интеграции, поскольку именно они позво-

ляют сформировать целостное представление о профессиональной деятельности, осуществить синтез разнообразного по своей сути знания, подготовить компетентного специалиста.

В исследованиях последних лет усилилось внимание к использованию системного подхода в изучении разнообразных по своей сути явлений и процессов. В его основе лежит принцип целостности, согласно которому все элементы и свойства системы должны рассматриваться в

тесной взаимосвязи, так как они образуют единое целое в процессе взаимодействия с другими системами и внешней средой. Содержание и характер целостности как общего свойства различных систем, степень ее развития и условия роста являлись предметом рассмотрения многих работ. В большинстве из них целостность понимается как свойство, характеризующее высокий уровень развития систем и их способности производить новое.

Таким образом, под целостной системой можно понимать хорошо организованную, упорядоченную структуру с развитыми внутренними и внешними связями. Причем чем органичнее единство многообразия связей, тем она целостнее и тем, эффективнее функционирует. Поэтому движение системы к более высоким уровням целостности означает комплексное совершенствование всех ее элементов и связей в целях повышения эффективности функционирования.

Движение системы к большей и органической целостности принято называть интеграционным процессом. Чем целостнее система, чем динамичнее осуществляются в ней интеграционные процессы, тем она совершеннее. Иначе говоря, по уровню интеграции можно судить об эффективности и прогрессивности систем.

Противоречивый характер развития систем не позволяет абсолютизировать интеграцию и превращать в единственное средство развития. Следовательно, специфика системного исследования заключается в том, чтобы найти оптимальное единство взаимоисключающих подходов к изучению сложных объектов, каковым является образование.

Интеграция диалектически связана с противоположной тенденцией – расчлененностью и специализацией частей целого. Если интеграция стремится объединить все элементы, чтобы система функционировала с максимальным эффектом, то дифференциация стремится ослабить взаимосвязи между элементами, чтобы максимизировать эффективность функционирования каждого из них.

Для современного этапа развития образования интеграция приобретает характер ведущей тенденции и проявляется во всех основных его подсистемах. В профессиональной педагогике идеи интеграции проявляются как в организационном (построение учебного процесса на всех уровнях и этапах обучения), так и в содержательном аспектах. Кроме того, интеграционные процессы приводят к расширению социокультурной базы квалификации специалиста, а его обученность все более связывается с уровнем социальной зрелости. Наконец, интеграционные связи все чаще рассматриваются в качестве основы формирования профессиональных умений студентов.

Анализ имеющихся публикаций, посвященных феномену интеграции, позволяет заключить, что указанная проблема рассматривается

в основном на теоретическом уровне, в практическом же плане она еще далека от своего решения.

Тем не менее к настоящему времени в педагогической науке сложилась определенная теоретическая база для практического решения проблем интеграции: философская концепция интеграции научного знания; дидактическая теория межпредметных связей; труды по дидактике; труды по педагогической кибернетике; общая теория систем.

Наличие такой теоретической основы обеспечивает процесс познания любого объекта, в том числе содержания подготовки специалиста, определения его состава, структуры и организации, обнаружения внешних связей, функций и закономерностей реализации.

Большинство исследователей едины во мнении, что интеграционные процессы в современном образовании обладают существенной спецификой, которая обусловлена такими социокультурными явлениями, как возрастание междисциплинарной коммуникации и международной кооперации, возникновение глобальных общественных проблем и др.

Тенденция образования к внутреннему единству и синтезу проявляется в двух аспектах: общенаучности и междисциплинарности. Общенаучность проявляется в том, что образование вбирает в себя то лучшее, что свойственно каждой научной отрасли в отдельности и тесно связано с соответствующими общенаучными методами и подходами к познанию. Междисциплинарность выражается в многоплановом переплетении проблем, предметов и методов исследования различных наук.

Изучение литературы показывает, что существенно новыми формами интеграции в образовании являются:

- применение методов исследования одной науки в целях изучения множества предметов и объектов из другой области научного знания;
- формирование комплексного метода, концентрирующего в себе данные множества наук об одном сложном объекте (например, математическое моделирование).

Проблема целостности и интеграции в современном образовании с необходимостью влечет за собой рассмотрение сущности понятия «интеграция». В словарном значении это понятие толкуется следующим образом:

- 1) состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию;
- 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации;
- 3) объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства;
- 4) объединение разнородных частей и элементов, которое может иметь место как в рамках

уже сложившейся системы – в этом случае повышается уровень ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных между собой элементов.

Таким образом, можно говорить о том, что понятие «интеграция» заимствовано педагогикой из теории систем.

Л. Фон Бергаланфи, говоря о сложности дефиниции данного понятия, писал: «Зная все о том, что один и один составляют два, мы еще не знаем, что такое два, ибо тут добавляется еще какое-то «И», и надо знать, что этот элемент «И» вносит с собою».

В зависимости от целей и задач педагоги по-разному толкуют понятие «интеграция». В расширительном плане оно рассматривается в контексте содержания образования, отражая единство содержательной и процессуальной сторон обучения и характеризуя систему содержания образования на разных уровнях его формирования (уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровень педагогической действительности и уровень личности).

Некоторые авторы (А.П. Беляева) рассматривают педагогическую интеграцию как взаимопроникновение и взаимообогащение основных сфер: профессиональной и общественной деятельности. Оно происходит на общей философско-методологической основе и сопровождается комплексностью и системностью педагогических явлений.

В сфере профессиональной педагогики интеграция определяется как высшая форма выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания (В.С. Безрукова).

Заметим, что нередко понятие интеграции подменяется другим понятием – «межпредметные связи» (междисциплинарные), под которым понимается дидактический инструмент управляемого сближения приобретаемых учащимися знаний в процессе формирования межпредметных понятий, суждений, сложных умений. Иначе говоря, межпредметные связи могут выступать средством интеграции приобретаемых знаний, умений и навыков в некую целостность и потому могут рассматриваться в качестве одного из условий совершенствования учебно-воспитательного процесса.

С.И. Архангельский, П.К. Борисова, С.Г. Швецова и др., говоря об интегрированном обучении, представляют его как суммирование или слияние средств, содержания, методов и видов обучения или взаимопроникновение элементов предметной подготовки в научную, профессиональную, общеобразовательную и гуманитарную сферы.

И все же важнейшей характеристикой интеграции, на наш взгляд, является ее персоналистская, личностная направленность. Можно усилить тезис и сказать, что высшей целью ин-

теграции в образовании является личность, восстановление ее целостной сущности.

Исходя из такого понимания интеграции, можно обозначить ее функции: методологическая (формирование целостности знаний, умений, отношений, мировоззрения, стиля мышления); формирующая (образовательная, воспитывающая, развивающая); интегрирующая (объединяющая, систематизирующая); проектировочная (планирование общности целей и задач, интегративного методического обеспечения, отбор целостного содержания); прогностическая (предвидение интегративных результатов).

Интегративный процесс носит последовательный характер и включает в себя такие стадии, как:

1) абстрагирование от структурно упорядоченных, но разобренных учебных материалов, хотя и связанных функционально;

2) их обобщение и комплексование;

3) объединение компонентов в форме межпредметных связей, конгломерации или синтеза;

4) систематизация.

Разнообразие видов интеграции зависит от основы, на которой она строится. В современной педагогике выделяются следующие виды интеграции: методологическая, концептуальная, понятийно-категориальная, проблемная, объектная, фактологическая, формальная.

Заметим, что идеи интеграции в формировании знаний высказывались учеными с древнейших времен. Они содержатся и в работах классиков отечественной педагогики. Однако первые попытки создания системы образования на проблемно-комплексной, интегрированной основе были предприняты лишь в начале XX в. – сначала в США (Дж. Дьюи), а затем в советской школе (программы ГУСа периода 20-х гг.). Это направление вошло в историю педагогики под лозунгом трудовой школы. Основным принципом организации обучения в ней являлся «метод жизненных комплексов», предполагающий интеграцию знаний вокруг некой общей проблемы.

Лишь с начала 80-х гг. XX столетия началось более глубокое исследование проблемы интеграции с целью использования ее результатов в образовательной практике.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧИ)

Иванова Л.А., Федина А.Л.

Иркутский государственный лингвистический университет, Иркутск, e-mail: media-lai@mail.ru

Особое место в обучении иностранному языку занимает начальный этап. Именно на этом этапе закладываются основы владения иностранным языком, создаются навыки и умения, которые развиваются и совершенствуются в по-

следующие годы обучения. Опыт показывает, что первые месяцы изучения проходят, как правило, при наличии острого интереса учащихся к новому предмету. Затем наступает некоторый спад интереса, налицо объективно существующее противоречие между уровнем интеллектуального развития учащихся 2-3 классов, который достаточно высок, и теми крайне ограниченными языковыми средствами, которыми на данном этапе они владеют. Специалистами в области обучения иностранному языку предпринимаются усилия для ликвидации наметившегося противоречия. Одни решают эту проблему путем использования ситуативно-окрашенных тренировочных упражнений, речевых игр и т.д.; другие предлагают направить интерес учащихся не только на содержание воспроизводимого или читаемого текста, но и на возможность решения познавательных задач. Рассмотрим формирование интереса у младших школьников на примере работы с лексикой. Анализ конкретных лексических единиц для усвоения показал, что достаточно многочисленная группа слов, доступных для самостоятельного усвоения, отнесена к активному словарному минимуму. Например, группа производных слов: *montrer – une montre, musique – un musicien, se promener – une promenade, rouge – rougir, chasser – chasseur, un cache-cache – cacher, malade – malade, un cache-cache – cacher, malade – malade, un père – un grand-père, simple – simplifier, un hockey – un hockeyeur, dessiner – un dessin, une bibliothèque – un bibliothécaire, jouer – un joueur, arroser – un arrosage – arrosable, sportif – une sportivité*; конвертируемых слов: *déjeuner – le déjeuner, dîner – le dîner, blanc – le blanc, petit – le petit*; и интернациональных слов: *des sandales, un magasin, une gymnastique, un béret, une girafe, un calendrier, une affiche, un festival, une saison*. Перечисленные лексические единицы сначала вводятся в устные высказывания и лишь, потом предлагаются для понимания в текстах для чтения. Таким образом, к моменту чтения они уже не могут служить средством для развития самостоятельности учащихся [1]. По программе обучения иностранному языку во 2-3 классах необходимо усвоение интернациональных слов. Созвучные по форме со словами русского языка интернациональные слова трудностей не вызывают. Семантизация таких лексических единиц достигается на основе простой транслитерации. Учащиеся понимают их значение самостоятельно, однако необходима установка учителя по использованию транслитерации, показать, как она осуществляется. Но возможна разная степень схождения. Есть интернациональные слова, когда для понимания неизученных лексических единиц недостаточно простой транслитерации, но необходимо, кроме того, знание звукобуквенных соответствий. Например, буквосочетание «ité» соответствует в русском языке буквосочетанию «ность»: *effectivité, absurdité, popularité,*

spécialité; «au» – «ав»: autostrade, autographe; «il(ill)» – «ль»: détail, million, pavillon, patrouille, médaille, vanille, guillotine. В этом случае, учитель сообщает основные звукобуквенные соответствия. Можно выделить лексику, внешняя и внутренняя структура которых напоминает «что-то» в русском языке, однако их значение не столь прозрачно, как у слов вышеперечисленных. Для их семантизации учитель вместе с учащимися отыскивает какие-либо языковые опоры в русском языке, находит логические связи между средствами выражения двух языков, то есть опирается на ассоциативные связи. Например: учащиеся не замечают, как правило, ни формальных, ни семантических связей между глаголом «décorer» и его русским значением «украшать», но достаточно напомнить существительные «декорация», «декоратор», как сразу проясняется значение глагола «décorer». Учитель подводит учеников к пониманию смысла данной лексической единицы, направляя мысль школьников от «décorer» через «декорация», «декоратор» – украшение, украшатель, «украшать». Таким же путем можно объяснить значение следующих слов: *visiter – посещать (визит, нанести визит); excaver – рыть (экскаватор); publier – печатать, опубликовать (публикация); attaquer – наступать, нападать (атака); hôpital – больница (госпиталь); répéter – повторять, репетировать (репетиция); orner – украшать (орнамент) и др.* Иногда структурное тождество создает ложную аналогию, так называемые «ложные друзья переводчика». Преодолению этой трудности служит инструкция учителя: если выведенное значение противоречит смыслу высказывания, необходимо обратиться к словарю. Учитель обращает внимание детей на то, что во французском и русском языках есть немало слов, восходящих к одному и тому же источнику, а также заимствованных одним языком из другого. Эти связи двух языков сказываются и на правописании. Русский язык помогает определить, следует ли писать в данном слове «g» или «j», если русское слово-родственник содержит букву «г», во французском языке следует писать «g»: *география – géographie, гимнастика – gymnastique, регион – région, энергия – énergie, легенда – legend* [2]. По этой же схеме дается разъяснение, какую букву «s» или «ss» надо выбрать при написании французского слова. Если в русском языке содержится буква «ц», то в соответствующем ему французском слове нужно писать «s»: *цирк – cirque, центр – centre, цитрус – citron, специалист – spécialiste, вакцина – vaccin, цивилизация – civilisation*. Подобный подход способствует активизации познавательной деятельности учащихся (развивает наблюдательность, логическое мышление, воображение, интерес). Используя свои наблюдения, учащиеся приходят к выводу, что слова одного языка в большинстве случаев, не просто

соответствуют по смыслу словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многообразных отношениях. Следующий источник, используемый учителем для формирования потенциального словаря – конвертируемые слова. Например: *dîner* – *le dîner*, *déjeuner* – *le déjeuner* и др. Эти лексические единицы учащиеся могут понимать самостоятельно. И еще один источник потенциального словаря, используемый учителем, который не требует специальных упражнений – это производные слова: *haut* – *une hauteur*, *large* – *une largeur*, *grand* – *une grandeur* [3]. Мы убеждены, что логика обучения должна быть построена именно так, от рецепции к репродукции, а не наоборот, как это представлено в учебном процессе. В своем мнении мы исходим из:

1) развивающей функции обучения, которая состоит в том, что обучение лексическим единицам тоже должно вносить свой вклад в развитие определенных интеллектуальных способностей учащихся, в том числе способности самостоятельно преодолевать лексические трудности;

2) задач формирования зрелого чтеца, что связано с необходимостью обучения учащихся самостоятельному выбору способа действий с незнакомым словом и правильному осуществлению пошаговых действий с ним;

3) лингвистической целесообразности в обучении лексики, учитывать лингвистическую природу слова и трудности, связанные с его усвоением;

4) задач формирования познавательного интереса, которые выражаются в том, что только творческая деятельность (к которой относится самостоятельный поиск значения незнакомого слова) способна пробудить интерес к дальнейшему познанию.

Список литературы

1. Иванова Л.А. Влияние методики обучения французскому языку на развитие познавательной деятельности учащихся младших классов гимназии (лексический аспект речи) // Тезисы докладов к III региональному методическим чтениям, 26-28 марта 1992 г. – Иркутск, ИГПИИЯ, 1992. – С. 57-58.
2. Иванова Л.А. Формирование потенциального словаря у учащихся 2-5 классов для повышения эффективности чтения на французском языке (в условиях пролонгированного обучения) // Межвузовский сборник статей четвертого годовичного собрания лаборатории проблем педагогического образования. – Иркутск: ИГЛУ, 1995. – С. 107-114.
3. Иванова Л.А. О познавательной деятельности учащихся младших классов в процессе овладения иностранным языком // Тезисы докладов и сообщений 5-го годовичного собрания Иркутской межвузовской лаборатории. – Иркутск: ИГЛУ, 1996. – С. 55-57.

ПЕСНЯ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

Иванова Л.А., Сулейманова Д.А.

Иркутский государственный лингвистический университет, Иркутск, e-mail: edia-lai@mail.ru

Начнём с того, что музыка является одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции любого человека. Это неотъемлемая часть нашей жизни, мы все имеем

музыкальные предпочтения, и подавляющее большинство людей регулярно слушают радио или песни любимых авторов. Музыка – часть культуры каждого народа, из чего следует, что если слушать музыку народа изучаемого языка и на этом же языке, то можно глубже познать его культуру, быт, традиции, мировоззрение.

Еще в XIX в. ученый И. Догель обнаружил, что под влиянием музыки могут меняться показатели работы сердечно-сосудистой системы, как у животных, так и у человека. Некоторые русские хирурги включали музыку во время сложных операций: согласно их наблюдениям под влиянием музыки все процессы в организме пациентов протекали спокойнее, гармоничнее. Выдающийся психоневролог академик Бехтерев считал, что музыка оказывает положительное влияние на кровообращение, дыхание, устраняет усталость и придает физическую бодрость. Всё это создаёт предпосылки для использования песен в процессе обучения иностранному языку [1].

Часто в школах Древней Греции пением разучивали тексты [3]. К.Д. Ушинский считал, что совместное пение на уроке – это могучее педагогическое средство, которое организует, объединяет школьников, воспитывает их чувства [7]. Известный педагог Я.А. Коменский писал, что тот, кто не знает музыки, уподобляется не знающему грамоты. По мнению В. Леви музыка является сильнейшим психологическим побудителем, проникающим в подсудные глубины сознания, и воздействует на чувства и эмоции школьников [2]. О связи искусства и иностранного языка пишут Г. Блелль и К. Хельвиг: «Музыка и искусство свободно интерпретируются, оставляют след в культурном сознании, возбуждают креативность и вызывают индивидуальные языковые реакции» [8, с. 365]. Эти же авторы описывают основополагающие функции, объединяющие музыку и иностранные языки:

- 1) физиологическая (способствующая запоминанию);
- 2) психогигиеническая (способствующая расслаблению, разгрузке);
- 3) эмоциональная (вызывающая чувства);
- 4) социально-психологическая (усиливающая динамику в группе);
- 5) когнитивная (способствующая мыслительным процессам);
- 6) функция бессознательного учения (сложные языковые структуры заучиваются на бессознательном уровне);
- 7) коммуникативная (способствующая общению).

По нашему мнению, такая объединяющая концепция даёт основание использовать перечисленные функции в процессе обучения иностранному языку на основе использования средств музыкальной наглядности.

Методические преимущества песен в обучении иностранному языку, на наш взгляд, можно сформулировать следующим образом:

– песни способствуют прочному усвоению и расширению лексического запаса, так как включают в себя новые слова и словосочетания. В песнях известные лексические единицы встречаются в ином контексте, что способствует развитию так называемого языкового чутья и увеличению ассоциативных связей в памяти. В песнях часто встречаются страноведчески важные аспекты жизни страны изучаемого языка, средства выразительности, что способствует развитию у школьников знания стилистических особенностей языка и глубокого понимания специфики чужой культуры;

– в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические явления языка. Существуют учебные песни для обучения наиболее распространенным конструкциям. Они ритмичны, сопровождаются пояснениями, комментариями, а также заданиями и упражнениями (цель которых – проверка понимания и обсуждение содержания);

– песни способствуют овладению навыками иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Учеными доказано, что слуховое внимание, музыкальный слух и слуховой контроль находятся в тесной корреляции с артикуляционным аппаратом. Разучивание и частое повторение несложных по мелодическому рисунку, коротких песен помогают закрепить правильное произношение, артикуляцию, а также правила ударения, особенности ритма, мелодики и т.д. [5];

– песни способствуют осуществлению задач эстетического воспитания учащихся, содействуют сплочению коллектива, помогают раскрыть творческие способности каждого. При использовании музыки на уроке создается благоприятный психологический климат в группе, снимается психологическая нагрузка, активизируется речемыслительная деятельность, развивается как монологическая, так и диалогическая речь, повышается мотивация к изучению иностранного языка, повышается эмоциональный тонус [6].

Г.А. Китайгородская использовала в своём интенсивном курсе перед занятиями и в перерывах популярные песни страны изучаемого языка, чтобы они постоянно были на слуху у обучающихся. В результате многие запомнили слова песен, напевали их, спрашивали о чём-то незнакомом [4, с. 214]. Этот пример доказывает, что музыкальные произведения, грамотно подобранные преподавателем, способствуют иноязычному общению.

Однако, как правило, музыкальные произведения в обучении иностранным языкам используются фрагментарно, бессистемно, и поэтому не могут быть в традиционной форме использования восприняты как полноценное средство

обучения иностранному языку. В большинстве случаев работа с песней сводится к прочтению текста, переводу незнакомых слов и выражений и записи их в тетрадь, прослушиванию песни и воспроизведению ее. По нашему мнению, наибольший эффект при использовании музыки для развития умений иноязычного общения может быть достигнут только в условиях регулярного комплексного использования музыкальной наглядности и разнообразия упражнений.

Изучение литературы, собственный опыт, убедили, что песенный аспект в обучении межкультурному общению на иностранном языке повышает познавательный интерес учащихся к предмету «Иностранный язык», расширяет экстралингвистические знания о музыкальной культуре другой страны, её истории, способствует восприятию чувств и эмоций учащихся, которые находят своё отражение в монологических высказываниях и в письменной речи. Песня помогает лучше понять национальный характер другой культуры, что, несомненно, способствует межкультурной коммуникации.

Используя песенную музыкальную культуру страны изучаемого языка с самого раннего этапа обучения учащиеся будут не только знать этот язык, но и несомненно приблизятся к духовной культуре другой страны, смогут почувствовать язык.

Список литературы

1. Бакусева Г.Р. Пение как вид активной деятельности детей [Электронный ресурс]. – <http://festival.1september.ru/articles/588766/> (дата обращения: 24 января 2011).
2. Ветьшева Л.А. Урок – музыкальная гостиния [Электронный ресурс]. – <http://festival.1september.ru/articles/103220/> (дата обращения: 14 ноября 2010).
3. Крылов М.Ю. Музыкальная терапия [Электронный ресурс]. – <http://www.ligis.ru/librari/3390.htm> (дата обращения: 14 апреля 2011).
4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.
5. Отегова Л.В. Песни на уроках английского [Электронный ресурс]. – <http://filolingua.com/publ/178-1-0-657> (дата обращения: 26 марта 2011).
6. Самбурская А. Музыка и мозг ребёнка [Электронный ресурс]. – <http://www.yugzone.ru/brainmusic/child-music.htm> (дата обращения: 4 января 2011).
7. Яковенко Т.В. Музыка и здоровье человека [Электронный ресурс]. – <http://festival.1september.ru/articles/100399/> (дата обращения: 17 мая 2011).
8. Blell G. Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht / G. Blell, K. Hellwig. – Frankfurt, 2002 – 385 с.

ДОВУЗОВСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ

Наседкина О.С., Урсу Я.А.

Иркутский государственный лингвистический университет, Иркутск, e-mail: olga_nas-irk@mail.ru

Коренные изменения в социально-экономической жизни и государственно-политическом устройстве Российской Федерации обуслови-

ли необходимость осуществления довузовской профессиональной ориентации учащейся молодежи на педагогические профессии. Следует заметить, что достаточно полное представление об истории становления профессиональной ориентации на учительскую профессию дают многочисленные статьи Л.А. Ивановой [см. об это подробнее 1-5]. В своей статье автор отмечает, что «профессиональная ориентация в СССР получила развитие 1926–1936 гг. в структуре ведомств по труду. В ней участвовали и органы народного образования. В 1920 г. в Москве был создан Центральный институт труда (руководитель А.К. Гастев). Со 2-й половины 30-х гг. до конца 50-х гг. профориентационная деятельность была фактически приостановлена и возобновлена лишь в 60-х гг. Во 2-й половине 80-х гг. стали создаваться центры профессиональной ориентации школьников и молодежи. Судя по публикациям за последние годы в России снизился интерес научных работников к этой проблеме, хотя новые условия интеграции подрастающего поколения в профессиональную структуру общества объективно актуализирует разработку данного направления исследований» [1, с. 215]. Что же касается педагогических аспектов, то автор констатирует, что в профессиональной ориентации сегодня совершен такой шаг назад, что многое нужно начинать сначала. Являясь основным социальным институтом, обеспечивающим подготовку школьника к профессиональному и личностному самоопределению, школа в силу ряда объективных и субъективных причин утратила свои ведущие позиции в решении этой проблемы. По данным исследователя «в таких условиях 81 % опрошенных школьников Иркутской области не скрывают, что они ориентируются при выборе профессии – на собственное «Я», 13 % – на советы родителей, 6 % – влияние СМИ» [2, с. 98]. Выпускники школ делают профессиональный выбор в духе конъюнктуры времени, не всегда соотнося это с потребностями региона и с возможностями реализовать себя на местном рынке труда. Для многих выпускников получения высшего образования связано не с профессиональной установкой, а с желанием получить диплом, приобрести соответствующий социальный статус. Автор показывает, что «на протяжении ряда лет в стране через средства массовой информации изливалась нелюбовь и неуважительное отношение к педагогам, образованию. Отрицательная динамика этого процесса таила в себе крайне негативные последствия для всего социума. На рубеже XX-XXI вв. остро

встает вопрос о судьбе педагогических специальностей. Этот период для педагогической науки был обозначен резким падением престижа педагогических профессий, а значит, и конкурса в педагогические вузы и университеты. Необходимость разрешения этой ситуации обусловила определение профессиональной ориентации учащихся на педагогические профессии как одно из приоритетных направлений учебно-воспитательной работы вузов [5, с. 14]. Вместе с тем Л.А. Иванова отмечает, что это вовсе не значит, что положение безнадежно и профориентационная работа в условиях низкого престижа профессии учителя бесполезна. Наоборот, в новых социально-экономических и политических условиях Л.А. Иванова предлагает:

- разработать алгоритм системы профориентационной работы;
- проводить мониторинг состояния профориентационной работы в образовательных учреждениях на всех иерархических уровнях образования;
- разработать проспект программы развития профориентационной системы в регионе;
- разработать систему подготовки студентов педагогических вузов к профориентационной работе;
- создать банк профориентационных технологий и опыта работы образовательных учреждений. Особый интерес представляет новая форма профессиональной ориентации, предложенная исследователем – образовательные и профессиональные стажировки учащихся в учреждениях высшего профессионального образования [см. об этом подробно: 1; 2; 3; 4; 5].

Список литературы

1. Иванова Л.А. Довузовская профессиональная ориентация учащейся молодежи на педагогические профессии // Вопросы педагогического образования: межвузовский сборник статей. – Иркутск: ИПКРО, 2004. – Вып. 15. – С. 215-222.
2. Иванова Л.А. Образовательные и профессиональные стажировки учащихся как одна из форм профессиональной ориентации на педагогические профессии // Проблемы современного образования: Вестник ИГЛУ. Сер. Педагогика и психология; под ред. О.А. Лапиной, Л.А. Ивановой. – Иркутск: ИГЛУ, 2006. – С. 96-105.
3. Иванова Л.А. Каталог образовательных возможностей специальности 031100.32 – Педагогика и методика дошкольного образования с дополнительной специальностью. – Иркутск: ИГЛУ, 2006. – 56 с.
4. Иванова Л.А. Портфолио достижений участника образовательной стажировки. – Иркутск: ИГЛУ, 2006. – 13 с.
5. Иванова Л.А. Кафедра педагогики Иркутского государственного лингвистического университета: история и современность // Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: История и современность: сборник научных статей / отв. ред. О.А. Лапина, Л.А. Иванова. – Иркутск: ИГЛУ, 2008. – С. 5-28.

**«Управление производством. Учет, анализ, финансы»,
ОАЭ (Дубай), 16-23 октября 2011 г.**

Экономические науки

КРЕДИТЫ МАЛОМУ БИЗНЕСУ

Боголюбова С.А., Герасимова О.Е.,
Лаврентьева А.А.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет, Санкт-Петербург,
e-mail: Geraska90@yandex.ru*

Бизнес-кредит – это вид кредита, который предназначен для юридических лиц и индивидуальных предпринимателей и направляется заемщиком на развитие бизнеса. **Кредит на бизнес** может выдаваться на срок до 10 лет, как под залог, так и без залога. Условия выдачи зависят от кредитной истории, финансового положения и ликвидности организации, а также и от других параметров, которые устанавливаются кредитором. Лимит суммы зависит в том числе и от того, кому предоставляется **кредит: малому бизнесу** или крупной организации. Некоторые банки выбирают **кредит для бизнеса** как основное направление кредитования из-за меньшей степени риска и большей прозрачности сделок.

Одно из самых популярных направлений кредитования – **кредит малому бизнесу**. Правительство РФ много говорит о поддержке и развитии малого бизнеса, но по факту маленькие компании остаются в достаточно тяжелом положении.

Какие проблемы препятствуют развитию этого вида кредитования?

Здесь можно выделить несколько основных моментов и, прежде всего, непрозрачность российского малого бизнеса. Часто малые предприятия и предприниматели ведут крайне упрощенный учет или вообще не имеют бухгалтерии. Для успешной работы с предприятиями малого бизнеса кредитные специалисты должны иметь отличные специальные знания, качественные методики и опыт.

Другой традиционной проблемой является отсутствие твердых залогов. Малые предприятия редко могут предоставить в залог дорогое и высоколиквидное имущество, поэтому при работе с ними необходим гибкий подход к обеспечению и специальные программы, допускающие выдачу частично или полностью необеспеченных кредитов.

И конечно, важным фактором, сдерживающим активное развитие кредитования данного сегмента, является недоверие банков малому бизнесу.

В соответствии с мировым опытом, малый бизнес считается достаточно надежным сегментом кредитования. В частности разработаны и успешно применяются специальные методики кредитования малого бизнеса, при соблюдении которых уровень просрочек не превышает 5% кредитного портфеля. Российская практика также это подтверждает: в банках, работающих по специальным

программам кредитования малого бизнеса, процент который не возвращают, составляет 1-3%.

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА
МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА**

Боголюбова С.А., Герасимова О.Е.,
Лаврентьева А.А.

*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет, Санкт-Петербург,
e-mail: Geraska90@yandex.ru*

Концепция развития малого предпринимательства в Санкт-Петербурге является системой базовых принципов, основополагающих методических решений, основных стратегических подходов, совокупность которых позволит органам государственной власти Санкт-Петербурга и общественным организациям предпринимателей эффективно участвовать в развитии малого предпринимательства в Санкт-Петербурге как одного из важнейших секторов экономики Санкт-Петербурга. Целью Концепции является формирование региональной политики развития малого предпринимательства в Санкт-Петербурге, включающей: формирование базовых принципов деятельности исполнительных органов государственной власти Санкт-Петербурга в отношении развития малого предпринимательства, соблюдение которых обеспечит эффективное развитие малого предпринимательства в Санкт-Петербурге;

Критерии эффективности государственной политики в области развития малого предпринимательства в Санкт-Петербурге устанавливаются по следующему перечню: валовой региональный продукт, производимый субъектами малого предпринимательства в целом и по отдельным ключевым отраслям (видам экономической деятельности); налоговые поступления в бюджет Санкт-Петербурга от субъектов малого предпринимательства в целом и по отдельным ключевым отраслям (видам экономической деятельности); количество созданных субъектами малого предпринимательства новых рабочих мест в приоритетных отраслях (видах экономической деятельности); средняя заработная плата занятых в малом бизнесе в целом и по отдельным ключевым отраслям (видам экономической деятельности); количество субъектов малого предпринимательства по определенным отраслям (видам экономической деятельности) на 100 тыс. чел. населения (и/или на 1 тыс. чел. экономически активного населения); индекс предпринимательского оптимизма и/или индекс деловой активности в определенных отраслях (видах экономической деятельности) и в целом, характеризующий качественное изменение внешней предпринимательской среды.

*Педагогические науки***ИНТЕГРИРОВАННЫЙ
ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Волкова Т.Н.

*ГОУ ВПО «Шуйский государственный
педагогический университет», Шуя,
e-mail: stasyavolkova@yandex.ru*

В современной педагогической науке исследуется глобальная проблема гуманитаризации образования, вопросы о методологических основаниях и теории гуманистических воспитательных системы о развивающем обучении. На смену объектной педагогике пришла гуманистическая педагогика, опирающаяся на гуманистическую психологию, стержнем которой является личностно-ориентированный подход, создание условий для развития личности и её самореализации. Важной является педагогика диалога (или даже полилога) субъектов воспитания. Это гуманитарная педагогика, которая реализуется в практике гуманистически ориентированных воспитательных систем. Учёные уделяют внимание таким вопросам, как соотношение социализации и воспитания; роль классных коллективов в личностном развитии субъектов образовательного процесса; интеграция педагогики и акмеологии с целью достижения личностью вершин развития; особенности управления рефлексией в воспитании гуманизма и истинной духовности; развитие творческого потенциала личности, умственное развитие личности.

Основным средством развития личности и формирования её базовой культуры является содержание образования. Духовно-нравственное становление учащихся и подготовка их к самостоятельной жизни – это важнейшая составляющая общественного развития, поэтому процесс воспитания должен являться актуальной стратегической задачей образования личности в условиях непрерывного образовательного процесса, начиная с дошкольного и заканчивая высшим профессиональным образованием. Поэтому в педагогической науке идёт поиск инновационных путей образовательного процесса в аспекте культурологического подхода [4].

Важной проблемой в настоящее время является воспитание целостной личности. Формирование (образование) целостной личности возможно лишь на путях культуры.

Исходное положение – осознание внутренней педагогичности культуры. Обращение к культуре всегда было свойственно педагогике, но каждое время было отмечено своим, характерным именно для него аспектом и углом зрения на единство культуры и педагогики. Современный педагогический процесс – это процесс,

в котором человек и культура в поисках взаимосоответствия обращаются к гуманитарным наукам, педагогическому знанию, психологии, религии, искусству и др.

В современных условиях в научной литературе по проблемам обучения преобладает точка зрения о необходимости культурологического подхода к изучению различных дисциплин. Культурологический подход к содержанию и методам обучения предполагает усвоение учащимися в процессе изучения различных дисциплин жизненного опыта народа, его культуры (национальные традиции, религия, нравственно-этические ценности, искусство) и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых.

Обратимся к рассмотрению роли культурологического аспекта при изучении русского языка.

Культурологический аспект в преподавании русского языка находит своё воплощение в постановке и решении следующей задачи: ознакомление школьников с культурой России, истоками этой культуры и её достижениями, воспитание у школьников чувства национальной гордости посредством изучения русского языка, так как язык – хранитель знаний о культуре народа. Основной задачей учителя русского языка является воспитание языковой личности, составляющими компонентами которой являются язык – речь – культура. Поэтому на современном этапе развития нашего общества, в период смещения морально-ценностных ориентиров, всё более актуальным становится культурологический подход к процессу обучения и воспитания. Это означает, что традиционная методика изучения языка как системы, состоящей из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем, требует принципиально нового подхода к его изучению как системы, воплощающей духовные и культурные ценности человечества.

Русский язык принадлежит к национальным культурным ценностям и составляет часть мировой культуры. Духовное переустройство и нравственное возрождение русского общества невозможно без воспитания глубокого уважения и бережной любви, даже восхищения родным языком, имеющим более чем тысячелетнюю письменную традицию, благодаря которой он стал основой уникальной евразийской цивилизации – мощного и животворного пласта культуры. Поэтому у школьников необходимо формировать взгляд на родной язык как национальный феномен, воспитывать уважение к языку.

Дидактическим материалом для уроков русского языка могут служить произведения декоративно-прикладного искусства, живописи,

музыки, литературы, которые влияют на эмоциональную сферу человека. Именно эмоциональная сфера человеческой личности, те чувства, что составляют нравственную основу человека, должны стать объектом глубокого, осознанного и всестороннего изучения на уроках русского языка. Прежде всего, необходимо обогащать словарный запас учащихся эмоционально-оценочной лексикой, способствующей созданию модального плана высказывания, в котором необходимо выразить своё внутреннее состояние, своё отношение к кому-либо или чему-либо, дать оценку предметам и явлениям окружающей действительности.

Несомненно, при изучении русского языка идёт процесс развития связной речи учащихся. Для формирования культурологической компетенции учащихся необходимо отбирать такой дидактический материал на уроки развития связной речи, который знакомит школьников с русской и мировой культурой.

Духовное богатство составляют исторические ценности, созданные народом и постоянно пополняющиеся новыми произведениями искусства, образующие единый целостный процесс развития культуры. Особое место в этом процессе занимает народное декоративно-прикладное искусство – своеобразные художественные предметы, отличающиеся неповторимостью форм и декоративным убранством. Эстетическое единство, цельность народного искусства есть свидетельство его высоконравственных основ [3].

Таким образом, творческая сила народного искусства скрыта в его связях с природой и искусством. «Как часть культуры народное искусство – это сама природа и историческая память народа, необрывающаяся связь времён» [5, с. 19]. Поэтому очень важно знакомить учащихся с этой частью культуры, опираясь прежде всего на принцип текстовой основы урока, реализация которого осуществляется путём использования текстов, содержащими интересный познавательный материал о русской культуре, затрагивающий эмоциональную сферу личности учащихся [3].

Одной из примет нашей эпохи является усиливающаяся нравственная глухота нашего общества. В этом плане живопись обладает исключительными воспитательными возможностями, так как учит чувствовать другого человека (особенно портретная живопись). Произведения русских художников являются мощным источником получения культурологической информации, духовного обогащения и эстетического воспитания. Живописное полотно воздействует на чувства учащихся яркими запоминающимися образами, способствуя развитию у них духовно-ориентированного мышления, обогащая их словарный запас. Поэтому весьма важен вопрос об отборе картин русских художников для поведения уроков в культурологическом аспекте.

Русская живопись играет выдающуюся роль в мировой культуре. Полотна таких выдающихся художников, как Андрей Рублёв, А.Г. Венецианов, М.П. Аргунов, В.Л. Боровиковский, Ф.С. Рокотов, В.А. Тропинин, К.П. Брюллов, П.А. Федотов, И.Е. Репин, А.К. Саврасов, И.И. Левитан, В.А. Серов, восхищают любого ценителя живописи, поэтому перед учителем стоит очень важная задача – показать всю значимость и неповторимую прелесть произведений русских художников, научить школьников понимать живописное полотно.

Таким образом, «использование произведений живописи на уроках русского языка позволяет реализовать общедидактический принцип соединения обучения с воспитанием, содействует мировоззренческому и эмоционально-эстетическому воспитанию учащихся, способствует пробуждению у обучаемых интереса, уважения и любви к народу – носителю языка как создателю шедевров искусства» [6, с. 18].

Важным критерием отбора картин для уроков русского языка является возможность формирования культурологической компетенции учащихся, ознакомление их с историей, традициями, бытом народа. С этой же целью большое внимание необходимо уделять искусствоведческому тексту. «Под искусствоведческим текстом понимается текст, написанный художником, искусствоведом, педагогом, преподавателем по изобразительному искусству, в котором непосредственно описывается содержание той или иной картины и средства выражения замысла художника, оцениваются достоинства или критикуются недостатки того или иного произведения» [6, с. 42]. Содержание искусствоведческого текста должно подчёркивать нравственную основу художественного полотна.

В процессе воспитания языковой личности важно уделять внимание развитию культуры чувств личности. С этой целью желательно использовать произведения классической русской литературы. «Поэтические страницы русской лирики и русской прозы оказывали и оказывают облагораживающее влияние на становление Личности, на самоусовершенствование культуры человеческих чувств, гуманистической нравственности, душевной чистоты и красоты...» [5, с. 33]

К русской лирике можно отнести романсы, которые являются частью русской культуры. В тексте романса отражается настоящее чувство. Образы-символы в текстах романсов могут оказать значительное влияние на воспитание подлинной культуры чувств у учащихся.

Итак, интегративный подход позволяет осуществлять эстетическое воспитание учащихся, развитие их речи при использовании произведений народного декоративно-прикладного искусства, русской живописи, искусствоведческих и поэтических текстов на уроках для формирования культурологической компетенции учащихся.

Список литературы

1. Батракова С.Н. Педагогический процесс как явление культуры.– Ярославль, 2003.
2. Волкова Т.Н. Педагогическая лингвокультурология. – Иваново, 2000.
3. Волкова Т.Н. Русский язык и культура в школьном изучении.– Шуя, 2002.
4. Волкова Т.Н. Воспитание человека культуры средствами языка и искусства в процессе гуманитарного образования. – Шуя, 2007.
5. Донская Т.К. Русская национальная школа: проблемы и решения.– СПб., 1998.
6. Ходякова Л.А. Живопись на уроках русского языка. – М., 2000.

Работа представлена на Международную научную конференцию «Актуальные вопросы науки и образования», Москва, 18-20 апреля 2011. Поступила в редакцию 20.06.2011.

ПРИОРИТЕТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА МОДЕЛИ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Доника А.Д., Блюдников С.А.

*Волгоградский государственный медицинский университет, Волгоград;
Городская стоматологическая поликлиника № 8,
Саратов, e-mail: addonika@yandex.ru*

В настоящее время оценка потенциальных возможностей российской медицинской науки по выпуску научной продукции, новых технологий, образовательных и медицинских услуг, лекарственных препаратов и медицинской техники; оценка перспективной роли российской медицинской науки на мировом рынке здравоохранения имеют важное социально-экономическое значение для российского социума. В связи с этим мы проводили исследование современных тенденций развития медицины как комплекса наук, одним из элементов которого явился анализ диссертационных исследований. Эмпирическую базу качественного анализа диссертационных исследований составили диссертационные исследования на соискание ученой степени кандидата медицинских наук данных Диссертационного совета медицинского вуза ЮФО по специальности 14.01.14 (стоматология) за последние 10 лет.

Анализ распределения тематики диссертационных исследований по направлениям стоматологии показал, что наибольшее число исследований проводилось в области терапевтической стоматологии (35,4%), наименьшее – в области хирургической стоматологии ($p < 0,05$).

Согласно полученным данным половина исследований в области терапевтической стоматологии приходится на заболевания тканей пародонта (54,3%); третья часть исследований посвящена лечению – кариеса и пульпита (11,4%), периодонтита (14,3%), заболеваний слизистой оболочки полости рта (11,4%); вопросы профилактики стоматологических заболеваний из-

учались в 2,9% работ, а организация стоматологической помощи – в 5,7%. Таким образом, наибольший интерес исследователей (54,3%) вызывают заболевания тканей пародонта, что в целом отражает и востребованность этого направления в практической стоматологии.

Диссертации в области ортопедической стоматологии по своей численности практически не уступают терапевтической стоматологии и составляют 26,2% от защищенных в рассматриваемом Диссертационном совете. Научные исследования в основном посвящены лечению патологии твёрдых тканей зубов современными металлокерамическими конструкциями. В работах нашли отражение практически все клинико-лабораторные этапы изготовления металлокерамики. Много работ по импланталогическим исследованиям. Результаты «заказных» исследований отражены только в работах по новым ортопедическим материалам и технике.

Анализ распределения тематики диссертационных исследований по ортопедической стоматологии демонстрирует приоритеты исследователей в области лечения несъемными конструкциями – 54%. Они выполнены по результатам терапевтических клинических исследований небольшого объема, что типично для инициативных исследований.

В целом анализ диссертационных исследований не выявил вытеснения научно-практических интересов коммерческими при планировании и организации клинических исследований. Этот вывод подтверждается и данными блиц-анкетирования членов диссертационного совета по специальности 14.01.14 (стоматология): 28,6% опрошенных ответили, что рекомендуют тему диссертационного исследования закрепленным соискателям (аспирантам), которая соответствует последним научным достижениям в области стоматологии; 23,8% рекомендуют тему, которая отвечает потребностям практической медицины; по 19,1% респондентов ответили, что рекомендуют темы исследований в соответствии с научным направлением кафедры и в соответствии со своими научными интересами. Тема, которая отвечает интересам соискателя выбирается лишь в 4,7%, также как и тема в соответствии с хозяйственными работами кафедры.

Особый интерес представляет неоднозначная оценка членами диссертационных советов по специальности стоматология (14.01.14) уровня современных научных исследований в стоматологии: 46,7% считают, что уровень работ упал; 47,3% – уровень научно-исследовательских работ вырос; 6,0% считают, что он остался прежним.

Таким образом, медико-социологический анализ структуры диссертационных исследований, выполненный на модели отдельного вуза медицинского профиля Южного федерального округа, позволил получить основу социологиче-

ской оценки структурной единицы национальной системы воспроизводства научного потенциала в медицине.

Список литературы

1. Доника А.Д. Научный потенциал в области медицины: структура и тенденции / А.Д. Доника, С.А. Блюдников, А.В. Карпович // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 3. – С. 48-49.
2. Седова Н.Н. Этические гарантии доказательности клинических испытаний / Н.Н.Седова // Биоэтика. – 2008. – № 1. – С. 18-21.

Работа представлена на Международную научную конференцию «Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники», на борту круизного лайнера Costa Magica, 9-19 июня 2011. Поступила в редакцию 20.06.2011.

ОБРАЗОВАНИЕ – ФАКТОР ЭКОНОМИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО ПРОГРЕССА

Кириллова Т.В.

ВФ МАДИ, Чебоксары,

e-mail: tatiana-kirillova@rambler.ru

В условиях современности профессионально-техническое образование – важное звено народного образования. Как институт воспроизводства квалифицированной рабочей силы, оно выполняет экономическую функцию и одновременно является источником пополнения рядов рабочего класса общества. Проблемы, связанные с развитием профессионально-технического образования, предстают как сложный, многогранный объект исследования.

В научной литературе признано, что образование является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно обеспечивать не только адекватный мировому уровню общей и профессиональной культуры общества, воспроизводство и развитие его кадрового потенциала, но и формирование у обучающегося соответствующей современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества [1, 3, 4, 6 и др.].

Следует отметить в целом высокий профессиональный уровень высшего образования 80-х годов. Стремительное расширение сети вузов повлекло за собой дифференциацию качества обучения. Ведущие университеты продолжали выпускать специалистов высокой квалификации. Однако вузы готовили первоклассных специалистов, которые были востребованы только в Советском государстве. О «конвертируемости» квалифицированного работника не могло быть и речи. На содержание образования

негативно влиял политический режим с единой тоталитарной государственной идеологией.

К середине 1990-х годов сформировалась тенденция роста спроса населения на образовательные услуги. Рыночные отношения предъявляли все возрастающие требования к качеству и профессионализму выполнения работниками своих функций, достичь которых было невозможно без получения высшего и дополнительного образования. Со второй половины 90-х годов XX века общество фактически перешло ко всеобщему высшему образованию, так как в рыночных условиях одним из первых требований к специалисту стало наличие диплома о высшем профессиональном образовании. Таким образом, можно констатировать, что на современном этапе развития рыночных отношений в РФ имеется повышенный спрос населения на образовательные услуги, получение качественного образования [6, с. 141].

Столичные образовательные структуры стали организовывать учебный процесс в субъектах РФ. В результате на сегодня все регионы России покрыты густой сетью филиалов как известных, так и малознакомых учебных заведений, что значительно расширило образовательное пространство и сделало его многослойным. Так, в Н. Новгороде располагается 14 государственных вузов и 48 коммерческих филиалов других вузов; в Туле – 2 вуза и 16 филиалов [5]. В Чувашской Республики в 1990-е годы было открыто 10 филиалов московских и петербургских вузов.

В регионах почти повсеместно открылись филиалы малоизвестных столичных вузов, ведущих подготовку только по правовым и экономическим специальностям. Позитивно, что каждому потенциальному студенту предоставляется право выбора будущего места учебы, в том числе и по чисто субъективным признакам, для получения одной и той же специальности. Однако конкурентные параметры вузов должны определяться профессионализмом работы, уровнем профессорско-преподавательского состава, традициями и общим образовательным духом учебного заведения, а не стоимостью обучения, лояльностью вступительных экзаменов и фантомными перспективами обладания столичным дипломом после окончания обучения. В данном аспекте рассмотрения тенденций развития образовательного процесса в России видится много иррационального и не ощущается целостной и стройной концепции образования. Также это касается и самой специфики подготовки специалистов, которая, следуя логике современных внешних условий, должна более широко развивать в будущих специалистах аналитические и стратегические знания, чем инструментальные, чисто технические знания, обеспечивающие решение лишь стандартных «узких» проблем и ситуаций.

Такой подход в обучении специалистов несколько невыгоден для так называемых конъюнктурных филиалов столичных вузов, основная ориентация которых более склонна к получению диплома – своего рода сертификата, позволяющего занять определенное место в рыночной среде.

Существующее положение отнюдь не способствует повышению качества образованности населения и обуславливает необходимость формирования комплексной образовательной системы в регионах. Такая система должна строиться с учетом местной специфики, менталитета населения, где каждое образовательное учреждение должно занять определенное место, а сам образовательный процесс должен проводиться под контролем государства и формироваться им в виде единого подхода к образованию нации [6, с. 142].

Вновь открывшиеся филиалы иногородних образовательных учреждений работают в рамках единого правового поля и практически все лицензированы. Однако настораживает тот факт, что все они не являются структурными подразделениями известных и высоко котируемых столичных вузов. К сожалению, в Чувашии нет учебных подразделений МГУ, МВТУ, СПбГУ и др. Негосударственная система образования формально решает проблему увеличения доступности высшего образования, а на самом деле, выпуская слабо подготовленных специалистов, наносит непоправимый вред им самим и обществу.

В.А. Садовничий на VII съезде Российского союза ректоров образно сказал следующее: «... Липовые дипломы поражают человека на всю жизнь. Их обладатели подобны остроинфицированным, они переносят свою болезнь невежества и незнания – на других людей. Считаю, что самая бескомпромиссная борьба с теневым высшим образованием должна стать одной из центральных задач проводимой модернизации... Для этого, прежде всего, требуется прозрачность для общественности системы лицензирования и аккредитации вузов» [2, с. 5].

Повышение уровня образованности населения особенно необходимо в условиях Чувашской Республики. Данный регион не обладает значительными сырьевыми ресурсами, в силу сложившихся обстоятельств в Чувашии нет и высокорентабельных производств, но существуют наукоемкие отрасли электротехнической продукции и машиностроения. Чувашию можно отнести к трудоизбыточному региону, на сегодняшний день в регионе нет импорта рабочей силы. Однако по количеству людей с высшим образованием на 1000 жителей республика отстает от своих ближайших соседей – Республики Татарстан, Ульяновской, Нижегородской областей и др. При этом следует отметить повышенный интерес населения республики к получению высшего профессионального образования.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод об особой актуальности упорядочения образовательного процесса с целью повышения его качества именно в Чувашской Республике, так как образованность населения есть интеллектуальный ресурс общества, обладающий большим потенциалом, особенно в условиях ресурсодефицитности региона. Качество образования, в свою очередь, и есть тот инструмент, который превращает интеллектуальный ресурс, его потенциальную мощь в решающую производительную силу общества [6, с. 146].

Список литературы

1. Бекренев А., Михелькевич В. Многоступенчатые структуры интегрированных систем образования // Высшее образование в России. – 1996. – №3. – С. 37-50.
2. Гавриков А.Л. Региональный университетский комплекс: от концепции до ее воплощения. – СПб.: СЗАГС, 2001. – 181 с.
3. Гершунский Б. Россия: образование и будущее. – М., 1993.
4. Кузьминов Я. Фактор экономического роста // Экономика и образование сегодня. 2003. 23 августа. – URL: <http://www.eed.ru>.
5. Кураков В.Л., Александров А.Ю. Образование в системе социальной сферы. – М.: Вуз и школа, 2004. – 262 с.

Работа представлена на Международную научную конференцию «Актуальные вопросы науки и образования», Москва, 18-20 апреля 2011. Поступила в редакцию 20.06.2011.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Рявкина О.Ю., Семенова Е.В.

Челябинская государственная академия культуры и искусств, Челябинск, e-mail ryavkina@inbox.ru

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать возможность рассмотрения экономической культуры как элемента критериальной оценки качества высшего профессионального образования. Особую актуальность данный вопрос имеет для Российской системы высшего профессионального образования, которое находится в процессе реформирования.

Как справедливо отмечают Бугаков И.А. и Царьков А.Н. [1, с. 20], под качеством любого объекта (явления, процесса) следует понимать степень его соответствия своему предназначению. Отсюда первая задача решения «проблемы качества» образования – правильно определить предназначение образования как института современного общества. В этом контексте сферу образования следует рассматривать не столько как специфическую деятельность (отрасль), сколько как элемент культуры.

В российских исследованиях культура рассматривается как система ценностей; мир смыслов; способ жизнедеятельности человека; сфера самопроизводства личности; символическая

деятельность; реальное и духовное обобщение действительности; способ развития общества, его духовная жизнь и т.д. В каждой из этих трактовок фиксируются отдельные стороны такого сложного феномена, каким является культура, хотя односторонние определения и приводят нередко к весьма спорным заключениям. Вместе с тем, как отмечает Р.В. Рывкина, нельзя не видеть, что приведенные характеристики культуры, по сути, являются категориальными определениями человеческой деятельности и самого человека как действующего лица [7, с. 18]. Ю.И. Семенов видит в культуре внегенетическую «программу» наследуемого социального опыта, регулиующую бытие человека в качестве социального существа [8, с. 18].

В.А. Конев делает вывод, что вся культура как специфический способ жизнедеятельности человека нацелена на формирование человека, способного воплотить накопленный человеческим опытом в своих действиях. По его мнению, в этом не только заключена сущность культуры, но этим определяется и ее структура: культура формирует внутри себя специальный канал транслирования социального опыта – институт образования и обслуживающую его педагогическую деятельность. Через канал образования проходит, если не все, то самое существенное и основное для данной культуры содержание, чтобы стать достоянием конкретного индивида и его деятельности, а через них снова вернуться в культуру. Канал образования специфичен тем, что он находится внутри культуры и через него культура пропускает себя, чтобы снова вернуться к себе. Соответственно, работа канала образования будет эффективной тогда, когда его строение будет соответствовать строению культуры [3, с. 69]. Существующая сегодня система образования построена в соответствии с принципами культуры Нового времени (XVII-XVIII век), которые наиболее ёмко, на наш взгляд, охарактеризованы в уже упоминавшейся работе В.А. Конева. Приведем мнение этого автора по ключевым характеристикам культуры данного периода и соответствующей ей системы образования более подробно.

По мнению В.А. Конева, культура Нового времени формировалась как культура «отраслевая», что было обусловлено прогрессирующим разделением труда в обществе. Наука и искусство оформляются в особые специализированные виды деятельности, сама наука дифференцируется по отраслям знания. Отраслевая структура культуры отражается в поурочной структуре процесса обучения. Предмет, специализированный урок – представитель той или иной содержательной стороны культуры. В идеале система образования хотела бы каждой культурной отрасли поставить в соответствие свой «урок». С этим связано разделение школ по специализациям, дифференциация высших учебных заведений и т.д.

Культура Нового времени формировалась как культура рационалистическая. Логика последовательности операций в научном мышлении или в любой другой деятельности становится определяющей. Поиск исходных оснований, которые удовлетворяли бы требованиям логики и разума, становится важнейшей задачей науки. Разделение содержания знания в науке на исходное, фундаментальное и производное знание стало основанием иерархии знания и образования. Наконец, культура Нового времени – это культура утилитаристская. Идея полезности, применимости чего-либо к делу стала культурной доминантой. Отсюда ориентация системы образования на подготовку своего выпускника для жизни, производства, что завершается аттестацией человека на зрелость.

Отмеченные принципы строения канала образования в культуре Нового времени соответствовали принципам организации этой культуры, и поэтому эта система образования хорошо справлялась со своими задачами – образовывать знающего и готового к функционированию в рационально организованном сообществе индивида – до тех пор, пока эта культура сохранялась. И хотя ее изъяны были видны педагогам, которые работали над совершенствованием системы образования, с особой силой они проявились лишь в XX в., когда произошли серьезные изменения в самой культуре [3, с. 71].

Современная культура перестает быть культурой отраслевой. Социально-экономическое развитие XX в. проходило под знаком все углубляющейся интеграции во всех областях человеческой деятельности: науке, производстве, искусстве, образе жизни. По выражению французского исследователя А. Моля, возникает культура «мозаичная», которая складывается из множества соприкасающихся, но не образующих конструкций (отраслей) фрагментов [5]. Мысль в современной культуре движется по «случайным» траекториям ассоциативности, что непосредственно связано с увеличившимся объемом доступной в результате научно-технического прогресса информации. Согласно концепции «информационного общества», последнее характеризуется «ускоренным развитием производительных сил общества, что, как следствие, приводит к непрерывному накоплению знаний. По разным подсчетам, сумма научных знаний удваивается в среднем каждые 5-7 лет» [6, с. 46] и имеет тенденцию к экспоненциальному росту. Следовательно, использование в образовательном процессе традиционной парадигмы трансляции знаний перестает отвечать запросам времени, а кадры, подготовленные в учебных заведениях на ее основе, становятся неконкурентоспособными в ближайшей перспективе.

По мнению А. Моисеевой и А. Шуруповой, экономика, основанная на знаниях «позволяет более эффективно использовать трудовой по-

тенциал, рассматривая интеллект человека как сферу производства новых идей. В XXI веке человек признан не фактором производства, а рациональным экономическим агентом, уникальным нематериальным активом, способным к саморегулированию и саморазвитию. От работника требуются уникальные морально-психологические, индивидуальные качества, а труд как экономическая категория и основополагающий процесс производства заменяется творчеством» [4, с. 40].

Суммируя особенности современной культуры, В.А. Конев отмечает, что это культура ориентированная не на пользу, а на самооценку человека как уникальности, как личности, как единственного источника продуктивного деяния. Жизнь и развитие современной культуры базируется не столько на познавательной способности, сколько на способности определять границу значимого и незначимого, эта способность стала культууроформирующей. И эту культурную способность призвана формировать в человеке система образования [3, с. 90].

Конкретизируя предназначение высшего профессионального образования в России, следует отметить акцентируемую властью цель «модернизации» как экономики, так и социального развития страны, качественного рывка, который позволит России занять лидирующие позиции по качеству жизни и обеспечит перспективы дальнейшего развития. В этих условиях проблема поиска адекватных критериев «качества образования», соответствующего данным целям, осложняется инертностью системы образования как социально-экономического института.

В соответствии с положениями институциональной экономики, приобретшей популярность в последнее время, институциональная инертность вытекает из природы институтов как таковых, представляющих собой устойчивые системы существующих и укоренившихся общественных норм, правил и способов деятельности, структурирующих социальные взаимодействия. Такое понимание институтов совпадает с содержательным наполнением феномена культуры, применительно к социально-экономическим аспектам, то есть понятию «экономическая культура». Институциональная инерция экономической культуры связана с зависимостью от предшествующего развития и выполняет защитные функции. Обилие реформ неизбежно компенсируется все большей институциональной инерцией, преодоление которой возможно с использованием преобразовывающей нисходящей причинной связи и/или обратной восходящей причинной связи. При этом результативность нисходящих причинных связей предполагает возрастающий эффект масштаба воздействий прежде всего на социально-экономические условия деятельности, обеспечивающий функции предпочтения у акторов и позволяющих создать

во взаимодействиях последних сигналы для изменения существующей ситуации [2].

Ведущая роль в механизмах нисходящей причинной связи принадлежит обучению, понимаемому как целенаправленное преобразование индивидуальных качеств и предпочтений, равносильной изменению отдельной личности, что и является целью образования. Восходящие же причинные связи характеризуются кумулятивным эффектом, сущность которого проявляется в постепенном накоплении изменений ценностей и норм поведения в низовых социальных структурах под влиянием незначительных с точки зрения системы воздействий, приводящем в соответствии с принципами диалектики к качественному изменению. Таким чисто технологическим по отношению к сфере образования и незначительным, с точки зрения системы социально-экономических отношений, влиянием, обладающим положительным кумулятивным эффектом, на наш взгляд, может стать введение экономической культуры в состав критериев качества высшего профессионального образования.

На сегодняшний день система высшего профессионального образования в России ориентирована на компетентностный подход в оценке качества образования. При этом содержательно компетенции являются элементами деятельно проявляемой компетентности, позволяющей оперативно принимать эффективные решения в профессиональной сфере в условиях постоянно меняющейся внешней среды. Отличительным признаком компетентности при этом нам видится наличие активной мотивации на творческую профессиональную деятельность и личностное развитие средствами профессии. Однако чрезмерная детализация предполагаемых компетенций выпускников высшего профессионального образования в Государственном образовательном стандарте третьего поколения, имеющая своей целью очевидно гарантированное обеспечение знаний, умений и навыков, практически не предполагает оценку направленности личности в профессиональной деятельности.

В условиях развивающейся экономики знаний, использование оценки экономической культуры в качестве интегративного показателя мотивационной направленности личности как одного из аспектов диагностики качества высшего профессионального образования позволило бы не только проводить оперативный мониторинг ответственности реформы системы образования стоящим перед нею целям, но и способствовало бы совершенствованию инструментария диагностики и массовому внедрению методов формирования экономической культуры, соответствующей задачам модернизации России.

Список литературы

1. Бугаков И.А. Качество образования – качество человека и общества / Сборник трудов XXIV Межведомственной НТК; часть 3 / И.А. Бугаков, А.Н. Царьков. – Серпухов, 2005. – 259 с.

2. Вольчик В.В., Скорев М.М. Институциональная инерция и развитие российской системы образования // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2003. – Т. 1, № 4. – С. 55-63.
3. Конев В.А. Человек в мире культуры (человек, культура, образование) : учеб. пособие. – Самара: Самарский университет, 1999. – 164 с.
4. Моисеева А. Формирование новой модели занятости в экономике, основанной на знаниях / А. Моисеева, А. Шурупова // Управление персоналом. – 2010. – № 14 (240). – С. 61-66.
5. Моль, А. Социодинамика культуры : пер. с фр. / предисл. Б.В. Бирюкова. – 3-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 416 с.
6. Попков В.Н. Научно-исследовательская деятельность : учебное пособие. – Омск: СибГУФК, 2007. – 348 с.
7. Рывкина, Р.В. Между социализмом и рынком: судьба экономической культуры в России. – М.: Наука, 1994 – 330 с.
8. Семенов, Ю.И. Личность, общество, культура // Философия и общество. – 2001. – № 3. – С. 18-32.

Работа представлена на Международную научную конференцию «Проблемы современного экономического образования», Австралия, 26 марта – 6 апреля 2011. Поступила в редакцию 17.06.2011.

ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ИНСПЕКЦИИ В ВУЗАХ ФСИН РОССИИ – ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

Чириков А.Г., Кундозерова Л.И., Остряков И.А.
ФГОУ ВПО «Кузбасский институт ФСИН России»,
Новокузнецк, e-mail: kundozerova@gmail.com

В настоящее время в России осуществляется реформа Уголовно-исполнительной системы (УИС) направленная, прежде всего, на приведение её в соответствие к международным стандартам, обеспечение законных прав и интересов осужденных в процессе отбывания наказания. В этой связи в числе основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года обозначено создание современной системы исполнения наказаний, не связанных с изоляцией осужденных от общества. Согласно Концепции развития Уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года надзор за условно-досрочно освобожденными поручается уголовно-исполнительным инспекциям (УИИ).

Условно-досрочное освобождение в уголовном праве один из видов досрочного освобождения от наказания.

Условно-досрочное освобождение, по мнению авторов статьи, – это преференция (предоставление особых условий для воспитания, исправления, адаптации и социализации в интересах личности, соблюдения её прав и свобод, на справедливое, не унижающее человеческое достоинство, наказание. Получив опыт тюремной субкультуры условно-досрочно освобожденные нуждаются в реабилитации и дальнейшей ресоциализации, им нужно заново учиться жить в социуме.

Гуманизация политики в области уголовно-уголовного правосудия, по предварительным расчетам,

приведет к увеличению в 2020 году численности лиц, осужденных к наказаниям не связанным с изоляцией от общества, на несколько десятков тысяч человек. В уголовно-исполнительные инспекции предполагается ввести более 8 тысяч специально подготовленных сотрудников.

Действующим законодательством на уголовно-исполнительные инспекции возложено исполнение следующих видов наказаний и мер уголовно-правового характера, не связанных с изоляцией от общества: лишения права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, обязательные работы, исправительные работы, ограничение свободы, осуществление контроля за условно освобожденными.

К функции уголовно-исполнительной инспекции относится также контроль за соблюдением условно-досрочно освобожденными порядка и условий отбывания наказания такими средствами и способами как осуществление проверок по месту жительства, работы, учебы, а также посещение в любое время суток (за исключением ночного времени) жилища; наведение справок по месту жительства, работы, учебы о поведении осужденных к наказанию не связанному с изоляцией от общества; проведение рейдов, проверок в общественных местах, своевременным применением к осужденному установленных законом мер воздействия.

Решение об использовании средств аудиовизуального контроля принимает начальник уголовно-исполнительной инспекции.

Анализ научной литературы, опыта работы уголовно-исполнительных инспекций Сибирского Федерального округа по организации исполнения наказаний, не связанных с изоляцией осужденного от общества, а также учебно-методической документации по подготовке специалистов в ВУЗах ФСИН для работы в уголовно-исполнительных инспекциях (учебных планов, учебно-методических комплексов, методических пособий и рекомендаций и др.) показал, что эта проблема комплексная и предполагает овладение специалистами системой знаний и навыков уголовного, уголовно-исполнительного права; социального и государственного управления; криминологии; муниципального права; общей, специальной и юридической психологии; общей, социальной и специальной педагогики и социологии.

Реализация Концепции уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года в части работы уголовно-исполнительных инспекций предлагает решение следующих задач:

1. Оптимизацию структуры уголовно-исполнительных инспекций.
2. Совершенствование законодательной базы в области исполнения наказаний, не связанных с изоляцией осужденных от общества, в частности, закрепления в законодательстве Рос-

сийской Федерации, социально-педагогической и психологической работы в качестве средств исправления осужденных.

3. Усиление в работе сотрудников уголовно-исполнительных инспекций психологической, педагогической и культурологической направленности; социальной, психологической, воспитательной работы с условно-досрочными осужденными в процессе ресоциализации; поиск и внедрение индивидуальных эффективных форм работы, обеспечивающих оказание адресной социальной, психологической и педагогической поддержки каждому осужденному в зависимости от его индивидуально-психологических особенностей характера, социального статуса семьи; совершенствование духовно-нравственного и патриотического воспитания; разработке нового содержания, форм и организации **воспитательной работы** с условно-досрочно освобожденными в условиях свободы; формирование социального, профессионального и жизненного самоопределения; поддержку в получении общего среднего образования, приобретении начальной трудовой подготовки; профессиональное обучение и получение профессии в соответствии с потребностями конкретного региона, области, города; совершенствование форм и методов сотрудничества с институтами гражданского общества в целях воспитания и исправления, адаптации, социализации и предотвращения рецидива преступлений.

Оптимизация структуры уголовно-исполнительных инспекций, прежде всего, связана с разработкой и внедрением в практическую деятельность инновационной, организационно-содержательной модели уголовно-исполнительной инспекции, в которой определены диагностически сформулированные цели и задачи, принципы работы сотрудников уголовно-исполнительной инспекции (гуманизма, комплексности, системности, учета международных актов и европейских стандартов обращения с осужденными без изоляции от общества, гарантий соблюдения прав, свобод и законных интересов осужденных не связанных с изоляцией от общества); функции, выполняемые специалистами (психологами, социальными педагогами, юристами, сотрудниками уголовно-исполнительных инспекций и т.д.), содержание, новые формы и методы работы по исправлению, воспитанию, ресоциализации, адаптации и социализации условно-досрочных осужденных; критерии, показатели и диагностический инструментарий успешности работы уголовно-исполнительных инспекций.

Реформирование уголовно-исполнительной системы невозможно без профессионалов, кадров новой формации, способных обеспечить деятельность инновационных уголовно-испол-

нительных инспекций на качественно новом уровне, новом содержании, методах и формах работы. В этой связи появилась необходимость в разработке компетентностной модели сотрудника инновационной уголовно-исполнительной инспекции, в которой определены общекультурные, профессиональные (общепрофессиональные, предметные, специальные, организационно-управленческие, научно-исследовательские и др.) компетенции и личностные качества сотрудника.

В рамках подготовки кадров для инновационных уголовно-исполнительных инспекций требуется разработать модель педагогического обеспечения подготовки будущего специалиста в вузах ФСИН России.

Гипотетически модель педагогического обеспечения подготовки будущего специалиста, для инновационных уголовно-исполнительных инспекций должна включать в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный.

Необходимость выделения целевого компонента обусловлена тем, что диагностически сформулированная цель в деятельности профессорско-преподавательского состава вузов ФСИН России определяет выбор способов действий, выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым результатом. Целевому компоненту подчиняются все остальные входящие в данную модель компоненты.

Содержательный компонент раскрывает содержание и направления педагогического обеспечения подготовки будущих специалистов УИИ. Содержательный компонент включает знания, умения и навыки, дает установку на овладение профессиональными компетенциями.

Процессуальный компонент педагогического обеспечения подготовки будущих специалистов для инновационных уголовно-исполнительных инспекций проявляется в деятельности преподавателей по выявлению и реализации педагогических условий: организация учебной работы, подбор методов, организационных форм, современных средств обучения и воспитания.

Список литературы

1. Юридическая энциклопедия / под общ. ред. Б.Н. Топорина. – М.: Юристъ, 2001.
2. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года.

Работа представлена на Международную научную конференцию «Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники», на борту круизного лайнера Costa Concordia, 17-24 мая 2011 г. Поступила в редакцию 29.05.2011.

Физико-математические науки

**ОБ ОДНОЙ МОДЕЛЬНОЙ ЗАДАЧЕ
ДЛЯ УРАВНЕНИЯ СМЕШАННОГО ТИПА
В БЕСКОНЕЧНОЙ ЦИЛИНДРИЧЕСКОЙ
ОБЛАСТИ**

Хачев М.М., Коков Н.С., Теммова С.А.

ФГОУ ВПО «Кабардино-Балкарская
государственная сельскохозяйственная академия»,
Нальчик, e-mail: khachev@mail.ru

В работе для уравнения смешанного типа в бесконечной цилиндрической области трехмерного пространства доказаны единственность и существование решение задачи Дирихле.

Рассмотрим уравнение

$$\operatorname{sgn} y |y|^m (V_{xx} + V_{zz}) + V_{yy} = 0, \quad m > 0 \quad (1)$$

в бесконечной цилиндрической области Ω -трехмерного пространства (x, y, z) , ограниченной поверхностями:

$$S: \left(x - \frac{1}{2}\right)^2 + (1 - 2\beta)^2 y^{2+m} = \frac{1}{4}, \quad y \leq 0, \quad -\infty < z < +\infty,$$

$$S: x = 0, \quad -\alpha \leq y \leq 0, \quad -\infty < z < +\infty,$$

$$S: x = 1, \quad -\alpha \leq y \leq 0, \quad -\infty < z < +\infty,$$

$$S: 0 \leq x \leq 1, \quad y = -\alpha, \quad -\infty < z < +\infty,$$

причем характеристические поверхности

$$S: x - (1 - 2\beta)(-y)^{\frac{2+m}{2}} = 0, \quad -\alpha \leq y \leq 0, \quad -\infty < z < +\infty,$$

$$S: x - 1 = (1 - 2\beta)(-y)^{\frac{2+m}{2}}, \quad -\alpha \leq y \leq 0, \quad -\infty < z < +\infty,$$

проходит через точки $A(0, 0, 0)$; $B(1, 0, 0)$; $A_0(0, -\alpha, 0)$; $B_0(0, -\alpha, 0)$;

$$\alpha = (1 - 2\beta)^{2\beta-1},$$

$$2\beta = \frac{m}{(2+m)}.$$

Обозначим через $\Omega^+ = \Omega \cap \{y > 0\}$, $\Omega^- = \Omega \cap \{y < 0\}$ эллиптическую и гиперболическую части смешанной области Ω .

Задача Дирихле. Найти решение $V = V(x, y, z)$ уравнения (1) в области Ω со следующими свойствами

$$1) V \in C(\bar{\Omega});$$

2) $V \in C^1(\Omega) \cap C^2(\Omega^+ \cup \Omega^-)$ за исключением, быть может, характеристических поверхностей S_4 и S_5 ;

3) V удовлетворяет краевым условиям

$$V|_{S_0} = \Phi(x, y), \quad V|_{S_3} = 0, \quad 0 \leq x \leq 1, \quad -\infty < z < +\infty,$$

$$V|_{S_1} = 0, \quad V|_{S_2} = 0, \quad -\alpha \leq y \leq 0, \quad -\infty < z < +\infty,$$

$$\lim_{z \rightarrow \pm\infty} V(x, y, z) = 0 \quad \text{равномерно относительно}$$

$$(x, y) \in \bar{\Omega} \cap \{z = 0\}.$$

Функция $\Phi(x, z)$ непрерывна в области своего определения S_0 , абсолютно интегрируема по z

при $-\infty < z < +\infty$, $0 \leq x \leq 1$ и равномерно относительно x стремится к нулю при $z \rightarrow \pm\infty$.

Обозначим через Γ_i линии пересечения поверхностей S , $i = 0, 1, 2, 3$ с плоскостью $z = 0$, а через D область плоскости (x, y) , ограниченную этими линиями. Пусть $D^+ = D \cap (y > 0)$, $D^- = D \cap (y < 0)$ – эллиптическая и гиперболическая части смешанной области D соответственно.

Решение задачи Дирихле будем искать методом преобразования Фурье [1]:

$$V(x, y, z) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{+\infty} u(x, y, \lambda) e^{-\lambda z} d\lambda, \quad (2)$$

где функция $u(x, y, \lambda)$ выражается через $V(x, y, z)$ с помощью обратного преобразования Фурье

$$u(x, y, \lambda) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{+\infty} V(x, y, z) e^{\lambda z} dz, \quad \lambda \in R \quad (3)$$

и в области D удовлетворяет уравнению

$$F(u) = \operatorname{sgn} y |y|^m u_{xx} + u_{yy} - \lambda^2 \operatorname{sgn} y |y|^m u = 0, \quad m > 0, \quad \lambda \in R. \quad (4)$$

С помощью преобразований Фурье (2) исходная пространственная задача Дирихле эквивалентно редуцирована к следующей плоской задаче Дирихле.

Задача Дирихле. Найти решение $u = u(x, y, \lambda)$ уравнения (4) в области D со следующими свойствами

$$1) u \in C(\bar{D});$$

2) $u \in C^1(D) \cap C^2(D^+ \cup D^-)$ за исключением, быть может, характеристик уравнения (4), проходящих через вершины прямоугольника в D^- ;

3) u удовлетворяет краевым условиям

$$u|_{\Gamma_0} = \Phi(x, \lambda), \quad u|_{\Gamma_3} = 0, \quad 0 \leq x \leq 1, \quad \lambda \in R,$$

$$u|_{\Gamma_1} = 0, \quad u|_{\Gamma_2} = 0, \quad -\alpha \leq x \leq 0, \quad \lambda \in R,$$

$$\text{где } \Phi(x, \lambda) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{+\infty} \Phi(x, z) e^{\lambda z} dz, \quad 0 \leq x \leq 1, \quad \lambda \in R.$$

Таким образом, сопоставляя задачи Дирихле в области Ω и D , видим, что доказательство существования решения задачи Дирихле в области Ω для уравнения (1) сводится к доказательству разрешимости задачи Дирихле для уравнения (4) в области D при любом действительном значении параметра $\lambda \in R$.

Имеет место теорема.

Теорема. Задача Дирихле для уравнения (4) в области D имеет не более одного решения, если $u|_{\Gamma_i} = 0$, $i = 1, 2, 3, 4$.

Доказательство теоремы проводится методом «а, в, с» как это сделано в работе [2].

Хорошо известно [2], что первое функциональное соотношение между функциями $\tau^+(x)$ и $v^+(x)$, принесенное из эллиптической части области на линию вырождения $y = 0, 0 \leq x \leq 1$ имеет вид:

$$\tau^+(x, \lambda) = -k_1 \int_0^1 v^+(\xi, \lambda) \left[|\xi - x|^{-2\beta} - (\xi + x - 2\xi x)^{-2\beta} \right] d\xi + \int_0^1 v^+(\xi, \lambda) M_0(x, \xi, \lambda) d\xi + \int_0^1 \phi(\xi, \lambda) A(\xi, x, 0) d\xi + \int_0^1 \phi(\xi, \lambda) N_0(x, \xi, \lambda) d\xi, \quad (5)$$

где

$$M_0(x, \xi, \lambda) = \lambda^2 \int_{D^+} R(x, 0, t, z, -\lambda^2) A(\xi, t, z) dt dz, \\ N_0(x, \xi, \lambda) = -\lambda^2 \int_{D^+} R(x, 0, t, z, -\lambda^2) A(\xi, t, z) dt dz,$$

$$A(\xi, x, y) = \frac{\beta k_1}{2} (1 - 2\beta)^{-2\beta} (1 - 4\tau_0^2)^{\beta - \frac{1}{2}} (\rho_1^{-2})^{\beta - 1} [F(\beta, \beta, 2\beta, 1 - \sigma_0) + \frac{1}{2} (1 - \sigma_0) F(1 + \beta, 1 + \beta, 1 + 2\beta, 1 - \sigma_0)];$$

$$\sigma_0 = \frac{\rho^2}{\rho_1^2}, \quad \rho^2 = (\xi - x)^2 + \left[\sqrt{\xi - \xi^2} - (1 - 2\beta) y^{\frac{2+m}{2}} \right]^2, \quad \rho_1^2 = (\xi - x)^2 + \left[\sqrt{\xi - \xi^2} + (1 - 2\beta) y^{\frac{2+m}{2}} \right]^2,$$

$$k_1 = \frac{\Gamma^2(\beta)}{4\pi\Gamma(2\beta)} (2 - 4\beta)^{2\beta}, \quad \tau_0 = \left(x - \frac{1}{2} \right)^2 + (1 - 2\beta)^2 y^{m+2}, \quad 2\beta = \frac{m}{2 + m},$$

$G(x, y; \xi, \eta)$ – функция Грина задачи Неймана [2], $F(a, b; c, z)$ – гипергеометрическая функция Гаусса [3], $R(x, y, t, z, -\lambda^2)$ – резольвента интегрального уравнения, а $\phi(x, \lambda) = u|_{\Gamma_0}$.

Второе функциональное соотношение между функциями $\tau(x, \lambda)$ и $v(x, \lambda)$, принесенное из области гиперболичности D^- на линию вырождения $y = 0, 0 < x < 1, \lambda \in R$, имеет вид [4]:

$$v^-(x, \lambda) = f(x, \lambda) + \int_0^1 k(x, \xi, \lambda) v^-(\xi, \lambda) d\xi, \quad (6)$$

где $\Psi(x, \xi, \lambda) = x^\beta (x - \xi)^{\beta-1} \Psi_0(x, \xi, \lambda)$,

$$k(x, \xi, \lambda) = x^\beta (x - \xi)^{1-\beta} k_0(x, \xi, \lambda),$$

$$v(x, \lambda) - \gamma \int_0^1 \left(\frac{\xi}{x} \right)^{1-2\beta} \left(\frac{1}{\xi - x} - \frac{1}{\xi + x - 2\xi x} \right) v(\xi, \lambda) d\xi = f(x, \lambda), \quad (7)$$

где

$$f(x, \lambda) = \int_0^1 \frac{\Psi(x, \xi, \lambda) d\xi}{1 + \sin \pi \beta} \int_0^1 \phi(t, \lambda) [A(t, \xi, 0) + N_0(\xi, t, \lambda)] dt + \frac{(2 - 4\beta)^{1-2\beta} \sin \pi \beta}{\pi \gamma_2 (1 + \sin \pi \beta)} \frac{d}{dx} \int_0^x \frac{d\xi}{(x - \xi)^{1-2\beta}} \int_0^1 \phi(t, \lambda) [A(t, \xi, 0) + N_0(\xi, t, \lambda)] dt;$$

$$-\int_0^1 H(x, \xi, \lambda) v(\xi, \lambda) d\xi; \quad \gamma = \frac{\cos \pi \beta}{\pi(1 + \sin \pi \beta)}, \quad \gamma_2 = \frac{\Gamma(2 - 2\beta)}{\Gamma^2(2\beta)},$$

$$H(x, \xi, \lambda) = \frac{k_1}{1 + \sin \pi \beta} \int_0^1 \Psi(x, t, \lambda) [|t - \xi|^{-2\beta} - (t + \xi - 2\xi t)^{-2\beta}] dt -$$

$$-\frac{k(x, \xi, \lambda)}{1 + \sin \pi \beta} - \frac{1}{1 + \sin \pi \beta} \int_0^1 \Psi(x, t, \lambda) M_0(t, \xi, \lambda) dt - \frac{(2 - 4\beta)^{1-2\beta} \sin \pi \beta}{\pi \gamma_2 (1 + \sin \pi \beta)} \int_0^x (x - \xi)^{2\beta-1} \frac{dM_0(t, \xi, \lambda)}{dt} dt.$$

$$\gamma_2 = \frac{\Gamma(2 - 2\beta)}{\Gamma^2(2\beta)},$$

$$f(x, \lambda) = \frac{\sin \pi \beta}{\pi \gamma_2 (2 - 4\beta)^{2\beta-1}} \frac{d}{dx} \int_0^x \frac{\tau^-(z, \lambda)}{(x - \xi)^{1-2\beta}} d\xi + \int_0^1 \Psi(x, \xi, \lambda) \tau^-(\xi, \lambda) d\xi,$$

$\Psi_0(x, \xi, \lambda)$ и $k_0(x, \xi, \lambda)$ – ограниченные функции. Исключая функцию $\tau(x, \lambda)$ из соотношения (5) и (6) и выполняя известные преобразования [5], мы получим полное сингулярное интегральное уравнение:

Интегральное уравнение (7), следуя общей схеме [6, 7], эквивалентно редуцируется к интегральному уравнению Фредгольма второго рода, существование единственного решения которого следует из теоремы единственности решения задачи Дирихле для уравнения (4).

Пусть теперь

$$\Phi(x, \lambda) = O\left(\frac{1}{|\lambda|^{1+\varepsilon}}\right)$$

при $|\lambda| \rightarrow +\infty$ и $\varepsilon > 0$, тогда нетрудно получить оценку для функции $u(x, y, \lambda)$ при

$$u(x, \lambda) = O\left(\frac{1}{|\lambda|^{1+\varepsilon}}\right), \quad \varepsilon > 0, \quad (x, y) \in \bar{D},$$

которая обеспечивает существование интегрального преобразования Фурье (2) и, следовательно, существование единственного решения задачи Дирихле для уравнения (1) в области Ω .

Список литературы

1. Бицадзе А.В. Об одном трехмерном аналоге задачи Трикоми // Сибир. матем. журн. – 1962. – Т. 3, №5. – С. 642-644.
2. Смирнов М.М. Вырождающиеся эллиптические и гиперболические уравнения. – М.: Наука, 1966. – 292 с.
3. Бейтман Г., Эрдейн А. Высшие трансцендентные функции. Гипергеометрическая функция. Функция Лежандра. – М.: Наука, 1965. – Т. 1.
4. Хачев М.М. О задаче Дирихле для одного уравнения смешанного типа // Диф. уравнения. – 1976. – Т. 12, №1. – С. 137-143.
5. Смирнов М.М. Уравнения смешанного типа. – М.: Наука, 1970. – 295 с.
6. Manwell A. Arch. Rut Vch. Analysis. – 1963. – №12, 3. – P. 250-258.
7. Мусхелишвили Н.И. Сингулярные интегральные уравнения. – М.: Наука, 1968. – 511 с.

Работа представлена на Международную научную конференцию «Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники», на борту круизного лайнера Costa Magica, 9-19 июня 2011. Поступила в редакцию 27.06.2011.

Аннотация издания

Технические науки

ТОПЛИВО, СМАЗОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ, ТЕХНИЧЕСКИЕ ЖИДКОСТИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ ТРАНСПОРТЕ (учебное пособие)

Никифоров И.К.

Улан-Удэ, e-mail: iuf.vpo@mail.ru

В современных условиях эксплуатации железнодорожного транспорта требуются высококачественное топливо, марочные трансмиссионные и гидравлические масла, различные технические жидкости, пластичные смазки и т.п.

Знание теории и эксплуатационных свойств нефтепродуктов, приемов их рационального использования – важная составная часть общей подготовки инженеров-механиков, призванных обеспечить надежную и долговечную работу техники и снизить издержки на эксплуатацию большого парка железнодорожного транспорта. При этом необходимо учитывать следующие факторы:

– резко-континентальный климат Восточной Сибири с суровой зимой;

– то, что основная часть территории Бурятии составляет природоохранную зону оз. Байкал, отнесенного к объектам мирового наследия.

В данном пособии наряду с материалами общетеоретического характера особое внимание уделено эксплуатационным свойствам и основам рационального использования топлива, смазочных материалов и технических жидкостей в соответствии с Государственным образовательным стандартом при подготовке инженеров-механиков и с учетом национально-регионального компонента.

«Энергетическая стратегия России до 2020 года» предполагает увеличить с 1995 до 2010 г. добычу газа на 12%, нефти на 10%, угля на 28%, а в период с 1995 до 2020 г. – газа на 27%, нефти на 12%, угля на 60%. Планируется увеличить выработку электроэнергии от 870 до 1125 млрд кВт·ч к 2010 г. и до 1585 млрд кВт·ч к 2020 г.

Энергоемкость экономики России в три раза выше мировой. Это вызвано не только техническим и технологическим уровнем производства, а прежде всего нерациональным использованием до двух третей всех топливных ресурсов. Поэтому ставится задача выполнить план выработки электроэнергии путем замены конденсационных электростанций на парогазовые установки, увеличивающие КПД станций от 32–34 до 52–54%. Новые станции позволят повысить коэффициент использования оборудования от 0,45 до 0,7. Станет возможной выработка к 2020 г. 1450 млрд кВт·ч электроэнергии (от плана 1585 млрд кВт·ч).

Крупным потребителем топлива являются системы отопления предприятий, учреждений и ЖКХ. Теплоту для отопления зданий они получают: от электростанций (36%), от отопительных котельных (46%) и других источников (18%). При этом реальный КПД старых угольных котельных, часть которых была переведена на газ, не выше 60%. Поэтому котельные на газе предполагается поменять на газотурбинные установки (ГТУ). Они до 30% теплоты превратят в электроэнергию, до 55% отдадут в системы отопления ее потери не превысят 15% против более чем 30% потерь в современных ко-

тельных. КПД угольных и мазутных котельных можно увеличить путем совершенствования их тепловых и технологических процессов. Кпд котельных, сжигающих мелкие фракции угля на колосниковых решетках, может быть эффективно повышен их переводом на топки с кипящим угольным слоем.

Для выполнения поставленных задач следует усилить теплоэнергетическую подготовку инженерных кадров. Необходимо вести конкретную плановую работу по энергосбережению на всех предприятиях, во всех учреждениях промышленности, ЖКХ и транспорта.

В целях экономии при обращении с нефтепродуктами и эксплуатации необходимо: знать ассортимент и свойства нефтепродуктов; правильно организовать работу нефтесклада, постов заправки и оснастить их необходимыми техническими средствами, обеспечивающими механизированный слив, отпуск и заправку; использовать наряду со стационарным оборудованием передвижные механизированные средства для заправки машин непосредственно при работе агрегатов; при хранении не допускать ухудшения качеств нефтепродуктов; применять при транспортировании исправные технические средства; содержать в нормальном состоянии систему питания и смазки, механизмов двигателей.

К большим потерям топлива приводят подкапывания при заправке, просачивания через микротрещины в сварном шве (потение), неплотные соединения трубопроводов, кранов и люков. Чтобы избежать таких потерь, необходимо своевременно и тщательно проводить техническое обслуживание и ремонт оборудования постов заправки и нефтескладов.

Большое количество нефтепродуктов теряется при нагревании резервуаров солнечными лучами. Поэтому необходимо предусмотреть подземную установку резервуаров.

Один из способов экономного расходования топлива – наиболее полная загрузка двигателя. Необходимо своевременно проводить техническое обслуживание.

На протяжении веков человечество мечтало получать максимальное количество тепла при минимальных затратах энергоресурсов. Поэтому учитывая выше перечисленные мероприятия по экономии и сокращению потерь при использовании энергоресурсов, не последнюю роль в получении дополнительной тепловой энергии играет переработка и утилизация промышленных отходов.

Ежегодно предприятиями используется в собственном производстве около 40 млн. тонн (40%) и полностью обезвреживается 9 млн тонн (10%) от общего количества образовавшихся за год отходов. Остальные отходы передаются на полигоны для захоронения.

Последние годы нефтешламы – отходы II класса опасности – не принимаются на захоронение из-за переполнения полигонов промышленных отходов. Нефтеперерабатывающие заводы, нефтебазы, локомотивные и вагонные депо железнодорожной отрасли вынуждены накапливать нефтешламы в специальных бетонированных хранилищах. Строительство новых хранилищ и накопление нефтешлама в старых носило стихийный характер, поэтому оценить накопленное количество таких отходов не представляется возможным, их может быть и десятки, и сотни миллионов тонн.

В европейских государствах 40% отходов превращают биологической обработкой в органические удобрения, 10% сжигают на мусоросжигательных заводах, 40% отходов захоранивают в третьих странах, а оставшиеся 10%, в основном, активный ил, сбрасывают в моря.

Большинство ПО и ТБО содержат органические соединения, которые можно извлекать для повторного использования, сжигать с получением дешевой тепловой и электрической энергией или обезвреживать с помощью штаммов микроорганизмов. Например, с помощью промышленных процессов регенерации отработанных смазок и масел можно очищать только некоторые из них, использующиеся при невысоких температурах. При рабочих температурах более 100 °С в смазках и маслах образуются относительно летучие смолистые вещества – канцерогены, очистка от которых сложна и крайне дорога. Поэтому во всех странах мира отработанные смазки и масла в основном сжигают как топливо.

Для эффективного обезвреживания отходов необходимы технологии, наносящие минимальный экологический ущерб окружающей природной среде, имеющие низкие капитальные затраты и позволяющие получать прибыль. Разнообразие отходов по химическому составу не позволяет создать универсальную технологию утилизации твердых и жидких ПО и ТБО.

В настоящем пособии приведены основные источники углеродсодержащих отходов, их калорийность и методы утилизации, физико-химические параметры и технико-экономические показатели основных известных к настоящему времени технологий обезвреживания, выработаны критерии оценки и выбора метода и технологии обезвреживания углеродсодержащих отходов, предложены наиболее перспективные из них.

Работа представлена на Общероссийскую научную конференцию «Актуальные вопросы науки и образования», Москва, 11-13 мая 2010. Поступила в редакцию 27.06.2011.

В журнале «Международный журнал экспериментального образования» публикуются научные обзоры, статьи проблемного и прикладного характера, соответствующие следующим научным направлениям:

1. Физико-математические науки. 2. Химические науки. 3. Биологические науки. 4. Геолого-минералогические науки. 5. Технические науки. 6. Сельскохозяйственные науки. 7. Географические науки. 8. Педагогические науки. 9. Медицинские науки. 10. Фармацевтические науки. 11. Ветеринарные науки. 12. Психологические науки. 13. Санитарный и эпидемиологический надзор. 14. Экономические науки. 15. Философия. 16. Регионоведение. 17. Проблемы развития ноосферы. 18. Экология животных. 19. Экология и здоровье населения. 20. Культура и искусство. 21. Экологические технологии. 22. Юридические науки. 23. Филологические науки. 24. Исторические науки.

При написании и оформлении статей для печати редакция журнала просит придерживаться следующих правил:

1. В структуру статьи должны входить: введение (краткое), цель исследования, материал и методы исследования, результаты исследования и их обсуждение, выводы или заключение, список литературы.

2. Таблицы должны содержать только необходимые данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы. Каждая таблица снабжается заголовком и вставляется в текст после абзаца с первой ссылкой на нее.

3. Количество графического материала должно быть минимальным (не более 5 рисунков). Каждый рисунок должен иметь подпись (под рисунком), в которой дается объяснение всех его элементов. Для построения графиков и диаграмм следует использовать программу Microsoft Office Excel. Каждый рисунок вставляется в текст как объект Microsoft Office Excel.

4. Библиографические ссылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках в соответствии с нумерацией в списке литературы. Список литературы для оригинальной статьи – не более 10 источников. Список литературы составляется в алфавитном порядке – сначала отечественные, затем зарубежные авторы и оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008.

5. Объем статьи не должен превышать 8 страниц А4 формата (1 страница – 2000 знаков), включая таблицы, схемы, рисунки и список литературы.

6. При предъявлении рукописи необходимо сообщать индексы статьи (УДК) по таблицам Универсальной десятичной классификации, имеющейся в библиотеках.

7. К рукописи должен быть приложен краткий реферат (резюме) статьи на русском и английском языках.

8. Обязательное указание мест работы всех авторов, их должностей и контактной информации.

9. Наличие ключевых слов для каждой публикации.

10. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

11. Статья должна быть набрана на компьютере в программе Microsoft Office Word в одном файле.

12. Электронный вариант документов направляется в редакцию по электронной почте edition@rae.ru

13. В одном номере журнала может быть напечатана только одна статья автора.

14. Рукописи статей, оформленные не по правилам и отправленные только по электронной почте, не рассматриваются. Присланные рукописи обратно не возвращаются. Не допускается направление в редакцию работ, которые посланы в другие издания или напечатаны в них.

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 616. 711- 002- 07

**ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
АЗИТРОМИЦИНА В КАЧЕСТВЕ ДЕЙСТВУЮЩЕГО
КОМПОНЕНТА В ОФТАЛЬМОЛОГИЧЕСКИХ
ЛЕКАРСТВЕННЫХ ФОРМАХ****Степанова Э.Ф., Гусов Р.М., Погребняк А.В.**

*ГОУ ВПО «Пятигорская государственная фармацевтическая академия»,
г. Пятигорск, Россия (357500, г. Пятигорск, пр. Кирова, 33) elf@megalog.ru*

Проведен анализ результатов микробиологических исследований в отношении посевов контаминированного материала, взятого из глаз пациентов, страдающих инфекционными поражениями глаз. С использованием методов квантовой химии и молекулярной механики проведены расчеты по оптимизации геометрии молекулы азитромицина и рассчитаны значения некоторых физико-химических дескрипторов, характеризующих параметры его молекулы и прогнозирующих биофармацевтические особенности объекта.

Ключевые слова: азитромицин, лекарственные формы

**SUBSTANTIATION OF POSSIBILITY OF USE AZITHROMYCIN
AS THE OPERATING COMPONENT IN OPHTHALMOLOGIC
MEDICINAL FORMS****Stepanova E.F., Gusov R.M., Pogrebnyak A.V.**

*Pyatigorsk state pharmaceutical academy, Pyatigorsk
Pyatigorsk, Russia (357500, Pyatigorsk, avenue of Kirov, 33) elf@megalog.ru*

The analysis of results microbiological research concerning crops of the contaminated material taken of eyes of the patients, eyes suffering by infectious defeats is carried out. With use of methods of quantum chemistry and the molecular mechanics calculations on optimisation of geometry of a molecule azithromycin are carried out and values of some physical and chemical descriptors characterising its parametres molecule and predicting biopharmaceutics features of object are calculated.

Key words: azithromycin, medicinal forms

Наиболее распространенными среди заболеваний органов зрения являются воспалительные поражения глаз инфекционной природы. Проблема оптимизации...

Список литературы

Единый формат оформления пристатейных библиографических ссылок в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008 «Библиографическая ссылка»

(Примеры оформления ссылок и пристатейных списков литературы)

Статьи из журналов и сборников:

Адорно Т.В. К логике социальных наук // *Вопр. философии*. – 1992. – № 10. – С. 76–86.

Crawford, P.J. The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works / P.J. Crawford, T.P. Barrett // *Ref. Libr.* — 1997. Vol. 3, № 58. – P. 75–85.

Заголовок записи в ссылке может содержать имена одного, двух или трех авторов документа. Имена авторов, указанные в заголовке, могут не повторяться в сведениях об ответственности.

Crawford P.J., Barrett T.P. The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works // Ref. Libr. 1997. Vol. 3. № 58. P. 75–85.

Если авторов четыре и более, то заголовок не применяют (ГОСТ 7.80-2000).

Корнилов В.И. Турбулентный пограничный слой на теле вращения при периодическом вдуве/отсосе // *Теплофизика и аэромеханика*. – 2006. – Т. 13, №. 3. – С. 369–385.

Кузнецов А.Ю. Консорциум – механизм организации подписки на электронные ресурсы // *Российский фонд фундаментальных исследований: десять лет служения российской науке*. – М.: Науч. мир, 2003. – С. 340–342.

Монографии:

Тарасова В.И. Политическая история Латинской Америки : учеб. для вузов. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2006. – С. 305-412.

Допускается предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменять точкой.

Философия культуры и философия науки: проблемы и гипотезы : межвуз. сб. науч. тр. / Саратов. гос. ун-т; [под ред. С. Ф. Мартыновича]. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 199 с.

Допускается не использовать квадратные скобки для сведений, заимствованных не из предписанного источника информации.

Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ю. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 494 с.

Заголовок записи в ссылке может содержать имена одного, двух или трех авторов документа. Имена авторов, указанные в заголовке, не повторяются в сведениях об ответственности. Поэтому:

Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 494 с.

Если авторов четыре и более, то заголовок не применяют (ГОСТ 7.80-2000).

Авторефераты

Глухов В.А. Исследование, разработка и построение системы электронной доставки документов в библиотеке: Автореф. дис. канд. техн. наук. – Новосибирск, 2000. –18 с.

Диссертации

Фенухин В.И. Этнополитические конфликты в современной России: на примере Северокавказского региона : дис. ... канд. полит. наук. – М., 2002. – С. 54–55.

Аналитические обзоры:

Экономика и политика России и государств ближнего зарубежья : аналит. обзор, апр. 2007 / Рос. акад. наук, Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. – М. : ИМЭМО, 2007. – 39 с.

Патенты:

Патент РФ № 2000130511/28, 04.12.2000.

Еськов Д.Н., Бонштедт Б.Э., Корешев С.Н., Лебедева Г.И., Серегин А.Г. Оптико-электронный аппарат // Патент России № 2122745.1998. Бюл. № 33.

Материалы конференций

Археология: история и перспективы: сб. ст. Первой межрегион. конф. – Ярославль, 2003. – 350 с.

Марьянских Д.М. Разработка ландшафтного плана как необходимое условие устойчивого развития города (на примере Тюмени) // Экология ландшафта и планирование землепользования: тезисы докл. Всерос. конф. (Иркутск, 11-12 сент. 2000 г.). – Новосибирск, 2000. – С. 125–128.

Интернет-документы:

Официальные периодические издания : электронный путеводитель / Рос. нац. б-ка, Центр правовой информации. [СПб.], 20052007. URL:

<http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html> (дата обращения: 18.01.2007).

Логинова Л.Г. Сущность результата дополнительного образования детей // Образование: исследовано в мире: междунар. науч. пед. интернет-журн. 21.10.03. URL:

<http://www.oim.ru/reader.asp?nomers=366> (дата обращения: 17.04.07).

<http://www.nlr.ru/index.html> (дата обращения: 20.02.2007)

Рынок тренингов Новосибирска: своя игра [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://nsk.adme.ru/news/2006/07/03/2121.html> (дата обращения: 17.10.08).

Литчфорд Е.У. С Белой Армией по Сибири [Электронный ресурс] // Восточный фронт Армии генерала А.В. Колчака: сайт. – URL: <http://east-front.narod.ru/memo/latchford.htm> (дата обращения 23.08.2007).

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РЕЦЕНЗИИ

РЕЦЕНЗИЯ

на статью (фамилии, инициалы авторов, полное название статьи)

Проблема (раздел журнала): Общественное здоровье и здравоохранение. Охрана материнства и детства. Питание и здоровье населения. Гигиена окружающей и производственной среды. Эпидемиология, микробиология, инфекционные и паразитарные заболевания. Социально значимые болезни и состояния. Восстановительная медицина. Медицинская психология. Подготовка кадров.

Класс статьи: Оригинальное научное исследование, Новые технологии, методы диагностики, лечения, профилактики, Фундаментальные исследования, Клинические и экспериментальные исследования, Научный обзор, Дискуссия, История медицины, Обмен опытом, Наблюдения из практики, Практические рекомендации, Рецензия, Лекция, Краткое сообщение, Юбилей, Информационные сообщения, решения съездов, конференций, пленумов.

Научная новизна: 1) Постановка новой проблемы, обоснование оригинальной теории, концепции, доказательства, закономерности; 2) Фактическое подтверждение собственной концепции, теории; 3) Подтверждение новой оригинальной заимствованной концепции; 4) Решение частной научной задачи; 5) Констатация известных фактов.

Оценка достоверности представленных результатов

Практическая значимость. Предложены: 1) Новые методы диагностики, лечения, профилактики; 2) Новая классификация, алгоритм; 3) Новые лекарственные препараты, результаты их апробации; 4) Даны частные или слишком общие, неконкретные рекомендации; 5) Практических целей не ставится.

Формальная характеристика статьи

Стиль изложения – хороший, (не) требует правки, сокращения.

Таблицы – (не) информативны, избыточны.

Рисунки – приемлемы, перегружены информацией, (не) повторяют содержание таблиц.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Статья актуальна, обладает научной и практической новизной, рекомендуется для печати.

Рецензент – фамилия, инициалы

Полные сведения о рецензенте: фамилия, имя, отчество полностью, ученая степень и звание, должность, сведения об учреждении (название с указанием ведомственной принадлежности, адрес с почтовым индексом, номер телефона и факса с кодом города).

Дата Подпись

Подлинность подписи рецензента подтверждаю:

Секретарь

Печать учреждения

ФИНАНСОВЫЕ УСЛОВИЯ

Статьи, представленные членами Академии (профессорами РАЕ, членами-корреспондентами, действительными членами с указанием номера диплома) публикуются на льготных условиях. Члены РАЕ могут представить на льготных условиях не более одной статьи в номер. Статьи публикуются в течение трех месяцев.

Для членов РАЕ стоимость публикации статьи – 350 рублей.

Для других специалистов (не членов РАЕ) стоимость публикации статьи – 1250 рублей.

Краткие сообщения публикуются без ограничений количества представленных материалов от автора (300 рублей для членов РАЕ и 400 рублей для других специалистов). Краткие сообщения, как правило, не рецензируются. Материалы кратких сообщений могут быть отклонены редакцией по этическим соображениям, а также в виду явного противоречия здравому смыслу. Краткие сообщения публикуются в течение двух месяцев.

Оплата вносится перечислением на расчетный счет.

| | | |
|---|--|----------------------|
| Получатель ИНН 5836621480 КПП 583601001 ООО Издательский Дом «Академия Естествознания» | Сч. № | 40702810500001022115 |
| | Банк получателя ИНН 7744000302 Московский филиал ЗАО «Райффайзенбанк» г. Москва | БИК |
| | Сч. № | 30101810400000000603 |

Назначение платежа: Услуги за публикацию (статьи, краткого сообщения, материалов конференции)

НДС не облагается.

Публикуемые материалы, сопроводительное письмо, копия платежного документа направляются по адресу:

– г. Москва, 105037, а/я 47, АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ, редакция журнала «МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ПРИКЛАДНЫХ И ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ» (для статей)

или

– по электронной почте: edition@rae.ru. При получении материалов для опубликования по электронной почте в течение семи рабочих дней редакцией высылается подтверждение о получении работы.

☎ (8412) 56–17–69;

(8412) 30–41–08; (8412) 56–43–47

факс (8412) 56–17–69.

✉ stukova@rae.ru; edition@rae.ru

<http://www.rae.ru>;

<http://www.congressinform.ru>

**Библиотеки, научные и информационные организации,
получающие обязательный бесплатный экземпляр печатных изданий**

| № | Наименование получателя | Адрес получателя |
|-----|---|---|
| 1. | Российская книжная палата | 121019, г. Москва, Кремлевская наб., 1/9 |
| 2. | Российская государственная библиотека | 101000, г. Москва, ул. Воздвиженка, 3/5 |
| 3. | =Российская национальная библиотека | 191069, г. Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18 |
| 4. | Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук | 630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15 |
| 5. | Дальневосточная государственная научная библиотека | 680000, г. Хабаровск, ул. Муравьева-Амурского, 1/72 |
| 6. | Библиотека Российской академии наук | 199034, г. Санкт-Петербург, Биржевая линия, 1 |
| 7. | Парламентская библиотека аппарата Государственной Думы и Федерального собрания | 103009, г. Москва, ул. Охотный ряд, 1 |
| 8. | Администрация Президента Российской Федерации. Библиотека | 103132, г. Москва, Старая пл., 8/5 |
| 9. | Библиотека Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова | 119899, г. Москва, Воробьевы горы |
| 10. | Государственная публичная научно-техническая библиотека России | 103919, г. Москва, ул. Кузнецкий мост, 12 |
| 11. | Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы | 109189, г. Москва, ул. Николоямская, 1 |
| 12. | Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук | 117418, г. Москва, Нахимовский пр-т, 51/21 |
| 13. | Библиотека по естественным наукам Российской академии наук | 119890, г. Москва, ул. Знаменка 11/11 |
| 14. | Государственная публичная историческая библиотека Российской Федерации | 101000, г. Москва, Центр, Старосадский пер., 9 |
| 15. | Всероссийский институт научной и технической информации Российской академии наук | 125315, г. Москва, ул. Усиевича, 20 |
| 16. | Государственная общественно-политическая библиотека | 129256, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, 4, корп. 2 |
| 17. | Центральная научная сельскохозяйственная библиотека | 107139, г. Москва, Орликов пер., 3, корп. В |
| 18. | Политехнический музей. Центральная политехническая библиотека | 101000, г. Москва, Политехнический пр-д, 2, п.10 |
| 19. | Московская медицинская академия имени И.М. Сеченова, Центральная научная медицинская библиотека | 117418, г. Москва, Нахимовский пр-кт, 49 |
| 20. | ВИНИТИ РАН (отдел комплектования) | 125190, г. Москва, ул. Усиевича, 20, комн. 401. |

ОБРАЗЕЦ КВИТАНЦИИ

| | | |
|-----------|--|--|
| Извещение | Форма № ПД-4 | |
| | ООО «Издательский дом «Академия Естествознания» | |
| | (наименование получателя платежа) | |
| | ИНН 5836621480 КПП 583601001 | |
| | (ИНН получателя платежа) | |
| | № | 40702810500001022115 |
| | | (номер счета получателя платежа) |
| | в | Московский Филиал ЗАО «Райффайзенбанк» в г.Москва |
| | | (наименование банка и банковские реквизиты) |
| | | БИК 044552603 Сч. № 30101810400000000603 |
| | Услуги по изданию статьи | |
| | (наименование платежа) | |
| | Дата _____ Сумма платежа: _____ руб. 00 _____ коп. | |
| | Плательщик (подпись) _____ | |
| Кассир | | |
| Квитанция | ООО «Издательский дом «Академия Естествознания» | |
| | (наименование получателя платежа) | |
| | ИНН 5836621480 КПП 583601001 | |
| | (ИНН получателя платежа) | |
| | № | 40702810500001022115 |
| | | (номер счета получателя платежа) |
| | в | Московский Филиал ЗАО «Райффайзенбанк» в г.Москва |
| | | (наименование банка и банковские реквизиты) |
| | | БИК 044552603 Сч. № 30101810400000000603 |
| | | Услуги по изданию статьи |
| | (наименование платежа) | |
| | Дата _____ Сумма платежа: _____ руб. _____ 00 коп. | |
| | Плательщик (подпись) _____ | |
| Кассир | | |

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ (РАЕ)

РАЕ зарегистрирована 27 июля 1995 г.

в Главном Управлении Министерства Юстиции РФ в г. Москва

Академия Естествознания рассматривает науку как национальное достояние, определяющее будущее нашей страны и считает поддержку науки приоритетной задачей. Важнейшими принципами научной политики Академии являются:

- опора на отечественный потенциал в развитии российского общества;
- свобода научного творчества, последовательная демократизация научной сферы, обеспечение открытости и гласности при формировании и реализации научной политики;
- стимулирование развития фундаментальных научных исследований;
- сохранение и развитие ведущих отечественных научных школ;
- создание условий для здоровой конкуренции и предпринимательства в сфере науки и техники, стимулирование и поддержка инновационной деятельности;
- интеграция науки и образования, развитие целостной системы подготовки квалифицированных научных кадров всех уровней;

– защита прав интеллектуальной собственности исследователей на результаты научной деятельности;

– обеспечение беспрепятственного доступа к открытой информации и прав свободного обмена ею;

– развитие научно-исследовательских и опытно-конструкторских организаций различных форм собственности, поддержка малого инновационного предпринимательства;

– формирование экономических условий для широкого использования достижений науки, содействие распространению ключевых для российского технологического уклада научно-технических нововведений;

– повышение престижности научного труда, создание достойных условий жизни ученых и специалистов;

– пропаганда современных достижений науки, ее значимости для будущего России;

– защита прав и интересов российских ученых.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ АКАДЕМИИ

1. Содействие развитию отечественной науки, образования и культуры, как важнейших условий экономического и духовного возрождения России.

2. Содействие фундаментальным и прикладным научным исследованиям.

3. Содействие сотрудничеству в области науки, образования и культуры.

СТРУКТУРА АКАДЕМИИ

Региональные отделения функционируют в 61 субъекте Российской Федерации. В составе РАЕ 24 секции: физико-математические науки, химические науки, биологические науки, геолого-минералогические науки, технические науки, сельскохозяйственные науки, географические науки, педагогические науки, медицинские науки, фармацевтические науки, ветеринарные науки, экономические науки, философские науки, проблемы развития ноосферы, экология животных, исторические науки, регионоведение, психологические науки, экология и здоровье населения, юридические науки, культурология и искусствоведение, экологические технологии, филологические науки.

Членами Академии являются более 5000 человек. В их числе 265 действитель-

ных членов академии, более 1000 членов-корреспондентов, 630 профессоров РАЕ, 9 советников. Почетными академиками РАЕ являются ряд выдающихся деятелей науки, культуры, известных политических деятелей, организаторов производства.

В Академии представлены ученые России, Украины, Белоруссии, Узбекистана, Туркменистана, Германии, Австрии, Югославии, Израиля, США.

В состав Академии Естествознания входят (в качестве коллективных членов, юридически самостоятельных подразделений, дочерних организаций, ассоциированных членов и др.) общественные, производственные и коммерческие организации. В Академии представлено около 350 вузов, НИИ и других научных учреждений и организаций России.

ЧЛЕНСТВО В АКАДЕМИИ

Уставом Академии установлены следующие формы членства в академии.

1) профессор Академии

2) коллективный член Академии

3) советник Академии

4) член-корреспондент Академии

5) действительный член Академии (академик)

6) почетный член Академии (почетный академик)

Ученое звание профессора РАЕ присваивается преподавателям высших и средних учебных заведений, лицеев, гимназий, колледжей, высококвалифицированным специалистам (в том числе и не имеющим ученой степени) с целью признания их достижений в профессиональной, научно-педагогической деятельности и стимулирования развития инновационных процессов.

Коллективным членом может быть региональное отделение (межрайонное объединение), включающее не менее 5 человек и выбирающее руководителя объединения. Региональные отделения могут быть как юридическими, так и не юридическими лицами.

Членом-корреспондентом Академии могут быть ученые, имеющие степень доктора наук, внесшие значительный вклад в развитие отечественной науки.

Действительным членом Академии могут быть ученые, имеющие степень доктора наук, ученое звание профессора и ранее избранные членами-корреспондентами РАЕ, внесшие выдающийся вклад в развитие отечественной науки.

Почетными членами Академии могут быть отечественные и зарубежные специалисты, имеющие значительные заслуги в развитии науки, а также особые заслуги перед Академией. Права почетных членов Академии устанавливаются Президиумом Академии.

С подробным перечнем документов можно ознакомиться на сайте www.rae.ru

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Региональными отделениями под эгидой Академии издаются: монографии, материалы конференций, труды учреждений (более 100 наименований в год).

Издательство Академии Естествознания выпускает шесть общероссийских журналов:

1. «Успехи современного естествознания»
2. «Современные наукоемкие технологии»
3. «Фундаментальные исследования»

4. «Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований»

5. «Международный журнал экспериментального образования»

6. «Современные проблемы науки и образования»

Издательский Дом «Академия Естествознания» принимает к публикации монографии, учебники, материалы трудов учреждений и конференций.

ПРОВЕДЕНИЕ НАУЧНЫХ ФОРУМОВ

Ежегодно Академией проводится в России (Москва, Кисловодск, Сочи) и за рубежом (Италия, Франция, Турция, Египет, Та-

иланд, Греция, Хорватия) научные форумы (конгрессы, конференции, симпозиумы). План конференций – на сайте www.rae.ru.

ПРИСУЖДЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СЕРТИФИКАТА КАЧЕСТВА РАЕ

Сертификат присуждается по следующим номинациям:

- Лучшее производство – производитель продукции и услуг, добившиеся лучших успехов на рынке России;
- Лучшее научное достижение – коллективы, отдельные ученые, авторы приоритетных научно-исследовательских, научно-технических работ;
- Лучший новый продукт – новый вид продукции, признанный на российском рынке;

• Лучшая новая технология – разработка и внедрение в производство нового технологического решения;

• Лучший информационный продукт – издания, справочная литература, информационные издания, монографии, учебники.

Условия конкурса на присуждение «Национального сертификата качества» на сайте РАЕ www.rae.ru.

С подробной информацией о деятельности РАЕ (в том числе с полными текстами общероссийских изданий РАЕ) можно ознакомиться на сайте РАЕ – www.rae.ru

105037, г. Москва, а/я 47,

Российская Академия Естествознания.

E-mail: stukova@rae.ru

edition@rae.ru