

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО МОРСКОГО И РЕЧНОГО ТРАНСПОРТА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АДМИРАЛА Г.И. НЕВЕЛЬСКОГО»**

**ПРОБЛЕМЫ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ XXXV МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

Владивосток
2011

УДК 378.046.061.3:656.61

Проблемы качества образования : Материалы XXXV международной научно-методической конференции / Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2011. – 272 с.

ISBN 978-5-8343-0727-3

В сборнике представлены материалы международной научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава МГУ им. адм. Г.И. Невельского, вузов Дальневосточного региона России и зарубежных вузов.

Издается по решению научно-методического совета
МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Ответственный редактор В.И. Алексеев

ISBN 978-5-8343-0727-3

© Морской государственный университет
имени адмирала Г.И. Невельского, 2011

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ФЕДЕРАЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕНА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Алексеев В.И., проректор по учебной работе МГУ им. адм. Г.И. Невельского,
Горбунов М.К., специалист по учебно-методической работе методического от-
дела УМУ МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Обучение не может быть полноценным без объективной оценки качества усвоения учебного материала обучающимися. Сегодня тестирование становится одной из самых популярных и актуальных информационных технологий в образовании. Как инструмент контроля знаний оно приобретает массовый характер.

В нашей стране, с 2005 года в целях оказания помощи образовательным учреждениям при создании систем управления качеством подготовки специалистов на основе независимой внешней оценки, «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования» проводит Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО). Содержанием экзамена является проведение компьютерного Интернет-тестирования в части внешней оценки уровня подготовки студентов на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов.

Принципы ФЭПО:

- принцип добровольности участия образовательных учреждений
- принцип полного доверия образовательным учреждениям по вопросам соблюдения технологии проведения экзамена
- проведение экзамена в единое время по единым измерительным материалам
- два режима проведения экзамена: on-line и off-line

ФЭПО – это тестирование студентов совокупности образовательных программ или одной образовательной программы всех учреждений высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации с использованием среды Интернет в режиме off-line или в режиме on-line.

ФЭПО должно позволить объективно оценить степень соответствия содержания и уровня подготовки студентов требованиям государственных образовательных стандартов.

ФЭПО должно позволить сравнить результаты освоения стандарта студентами данного образовательного учреждения с результатами других образовательных учреждений, принимавших участие в ФЭПО.

Результаты ФЭПО оформляются в виде информационно-аналитической карты, содержащей материалы, предназначенные для принятия решений в системе управления качеством подготовки специалистов образовательного учреждения.

Участие образовательных учреждений в ФЭПО должно способствовать созданию системы обеспечения качества подготовки студентов на основе независимой внешней оценки.

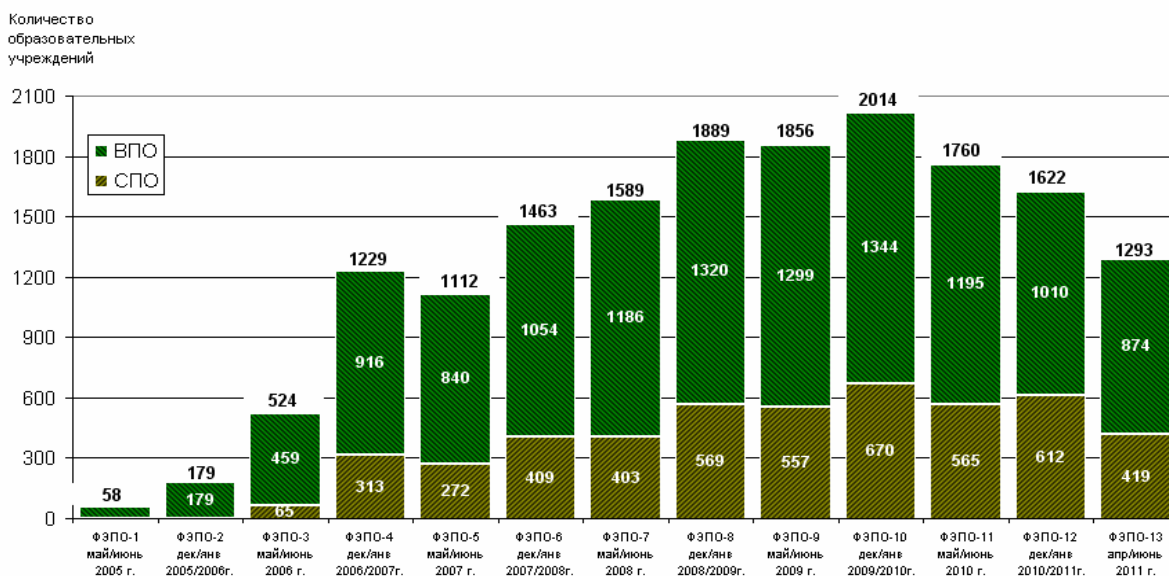
Из диаграммы «Динамика участия образовательных учреждений РФ в ФЭПО» видны и рост и снижение числа образовательных учреждений принимавших участие в ФЭПО. До 10-го этапа ФЭПО (осенний семестр 2009-2010 учебного года) наблюдается стабильный рост числа образовательных учреждений, а далее достаточно резкое снижение.

Чем это объясняется? До 2010 года результаты ФЭПО учитывались при аккредитации образовательных учреждений, что объясняет рост их числа от ФЭПО-1 по ФЭПО-10. С ФЭПО-11 наблюдается уменьшение количество образовательных учреждений участвующих в данном мероприятии.

Прежде всего, это объясняется письмом руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) Л.Н.Глебовой от 08 июля 2010 года № 01/138/06-01, в котором сказано «...результаты, полученные в ходе ФЭПО, при экспертизе качества подготовки выпускников на соответствие требованиям ГОС в процессе государственной аккредитации не учитываются...».

Также одной из причин отказа образовательных учреждений от участия в Интернет-тестировании это громадное количество недоработок, сложностей, вопросов требующих незамедлительного решения, да и просто ошибок в организации этого, несомненно, перспективного вида контроля подготовки выпускников образовательных учреждений.

Динамика участия образовательных учреждений России в ФЭПО



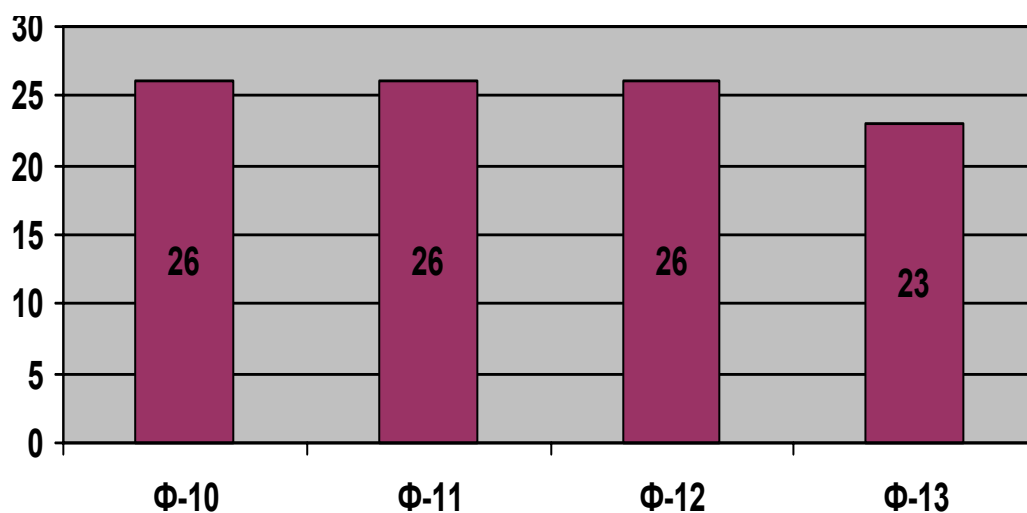
Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского впервые принял участие в Интернет-тестировании в мае-июне 2007 года (ФЭПО-5). Всего университет принимал участие в девяти этапах с ФЭПО-5 по ФЭПО-13.

Интернет-тестирование проводилось в осеннем (декабре-январе) и весеннем (апреле-июне) семестрах учебного года. Вся информация по ФЭПО (схема участия, логины и пароли студентов, расписание Интернет-экзаменов, их результаты (рейтинг-листы учебных групп) размещались на внутреннем портале университета.

На диаграммах и таблицах представлены основные показатели участия Морского государственного университета в Интернет-тестировании за последние два учебных года. В 2009-2010 учебном году были проведены ФЭПО-10 в осеннем семестре и ФЭПО-11 в весеннем семестре. В 2010-2011 учебном году соответственно ФЭПО-12 в осеннем семестре и ФЭПО-13 в весеннем семестре.

1. На диаграмме «Количество основных образовательных программ, по которым проводилось тестирование» и таблице «Результаты ФЭПО по основным образовательным программам (специальностям, направлениям)» отображены основные данные и результаты Интернет-тестирования за два последних учебных года: в Морском государственном университете лицензированы на право ведения образовательной деятельности 42 основных образовательных программы. В 10-м, 11-м и 12-м этапах ФЭПО тестировании участвовали по 26 ООП. В 13-м этапе участвовали 23 ООП, не участвовали в тестировании 030501.65 «Юриспруденция», 030300.65 «Психология» (специалитет) и 030300.62 «Психология» (бакалавриат).

Количество основных образовательных программ,
по которым проводилось тестирование



2. Росаккредитацией для каждой конкретной основной образовательной программы определены и установлены дисциплины циклов ГСЭ, ЕН и ОПД по которым, возможно проведение Интернет-тестирования.

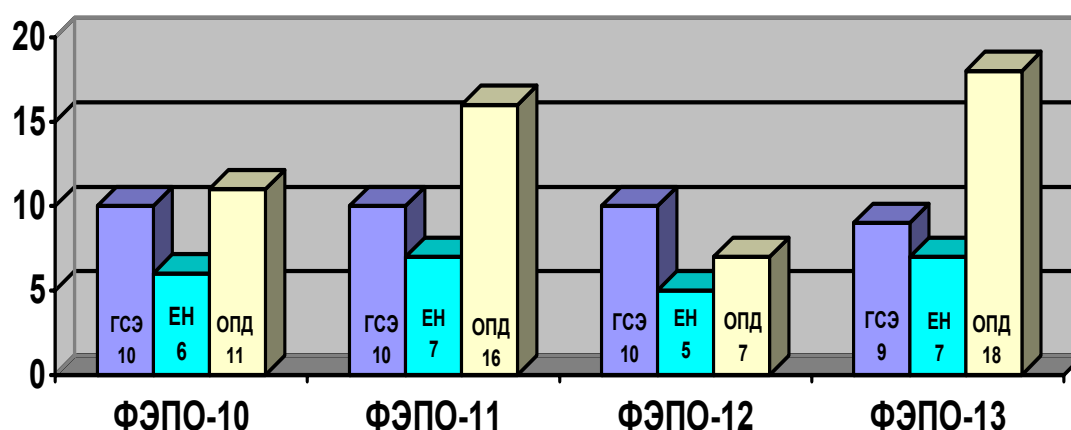
080507.65 Менеджмент	18/17	94%	66%	8/8	100%	87%	17/17	100%	67%	===	===	===
090106.65 ИБТС	20/19	90%	95%	42/38	90%	91%	===	===	===	20/20	100%	70%
130601.65 МНГС	73/67	73%	89%	21/20	95%	73%	65/60	93%	71%	9/9	100%	88%
150205.65 ОППИВДМА	29/27	93%	60%	56/55	98%	83%	25/24	96%	86%	9/3	33%	100%
150801.65 ВКПФУ	===	===	===	8/8	100%	100%	22/20	91%	100%	8/8	100%	75%
160905.65 ТЭТР	47/39	83%	94%	66/45	68%	86%	26/21	81%	54%	40/25	62%	58%
180104.65 СО	41/40	98%	57%	69/48	69%	83%	64/54	64%	82%	46/38	79%	79%
180402.65 Судовождение	132/117	88%	71%	330/146	44%	75%	55/55	100%	90%	342/231	86%	69%
180403.65 ЭСЭУ	479/413	86%	73%	99/73	73%	74%	139/137	98%	86%	114/80	79%	51%
180404.65 ЭСЭОСА	109/94	86%	76%	14/14	100%	64%	163/155	95%	87%	===	===	===
190602.65 ЭПОШПТ	198/93	86%	84%	84/84	100%	87%	81/75	75%	93%	61,40	65%	63%
190701.65 ОПУТ	835/736	88%	82%	159/157	99%	81%	716/677	95%	81%	149/139	93%	58%
210402.65 ССПО	62/56	90%	86%	87/87	100%	93%	62/56	90%	73%	97/90	92%	99%
220203.65 АИУС	58/53	91%	84%	28/28	100%	96%	46/46	100%	91%	44/44	100%	100%
230102.65 АСО и У	99/96	97%	82%	49/47	96%	95%	101/96	95%	87%	44/43	98%	97%
280101.65 БЖ	68/58	85%	67%	60/58	87%	68%	37/37	100%	63%	59/56	95%	94%
Итого за цикл:	2657	88%	71%	1569	80%	83%	2010	93%	73%	1216	80%	76%
	2352			1251			1884			971		

Дисциплины общего математического и естественно-научного цикла (ЕН)

010801.65 РФ и Э	===	===	===	10/10	100%	30%	10/8	80%	75%	7/5	71%	80%
030300.62 (б) Психология	34/28	82%	68%	===	===	===	===	===	===	===	===	===
030301.65 (с) Психология	18/16	89%	79%	===	===	===	===	===	===	===	===	===
030501.65 Юриспруденция	===	===	===	===	===	===	===	===	===	===	===	===
032001.65 ДКВ	===	===	===	30/30	100%	36%	===	===	===	60/53	88%	90%
032101.65 ФК и С	11/10	91%	79%	7/7	100%	85%	===	===	===	12/12	100%	100%
040201.65 Социология	17/15	88%	100%	14/13	93%	100%	===	===	===	16/16	100%	100%
071402.65 СКД	===	===	===	===	===	===	===	===	===	===	===	===
080111.65 Маркетинг	4/4	100%	75%	5/5	100%	20%	===	===	===	===	===	===
080502.65 Э и УП	39/39	100%	33%	99/97	98%	88%	24/23	96%	84%	45/41	91%	75%
080505.65 УП	===	===	===	26/25	96%	96%	===	===	===	===	===	===
080507.65 Менеджмент	===	===	===	8,6	75%	16%	===	===	===	===	===	===

130601.65 МНГС	24/23	96%	95%	9/9	100%	66%	17/17	100%	88%	38/19	50%	13%
150205.65 ОПИВДМА	====	====	====	58/55	95%	77%	====	====	====	30/28	93%	100%
150801.65 ВКТФУ	====	====	====	16/15	93%	100%	8/8	100%	100%	====	====	====
160905.65 ТЭТР	====	====	====	12/12	100%	58%	15/9	60%	0%	14/12	85%	100%
180104.65 СО	16/15	94%	100%	31/31	100%	76%	57/48	84%	81%	40/37	92%	69%
180402.65 Судовождение	55/44	80%	91%	101/91	90%	97%	58/41	71%	100%	97/77	79%	100%
180403.65 ЭСЭУ	79/60	76%	98%	138/109	79%	100%	26/24	92%	100%	74/22	29%	51%
180104.65 ЭСЭОСА	30/30	100%	100%	76/67	88%	89%	====	====	====	21/17	81%	100%
190602.65 ЭПОПГТ	22/21	95%	80%	65/65	100%	92%	27/27	100%	92%	56,30	53%	64%
190701.65 ОПУТ	210/177	84%	93%	282/243	86%	79%	49/46	94%	89%	186/167	89%	87%
210402.65 ССПО	====	====	====	38/38	100%	86%	====	====	====	63/61	97%	83%
220203.65 АИУС	14/13	93%	92%	14/14	100%	100%	====	====	====	19/17	89%	92%
230102.65 АСОИ и У	20/19	95%	70%	18/15	83%	73%	14/14	100%	100%	44/44	100%	83%
280101.65 БЖ	85/83	97%	64%	26/24	92%	100%	74/71	96%	92%	36/35	97%	86%
<i>Итого за цикл:</i>	<u>622</u> 548	88%	81%	<u>962</u> 882	91%	79%	<u>378</u> 338	89%	83%	<u>972</u> 772	79%	75%
ИТОГО ЗА ВСЕ ЦИКЛЫ:	<u>4088</u> 3565	87%	76%	<u>3443</u> 2966	86%	80%	<u>3009</u> 2745	91%	77%	<u>2876</u> 2325	81%	76%

Диаграмма «Количество дисциплин, по которым проводилось тестирование»



Перечень дисциплин, обеспеченных тестовыми материалами по специальности 150205.65 «Оборудование и технология повышения износоустойчивости и восстановление деталей машин и аппаратов»

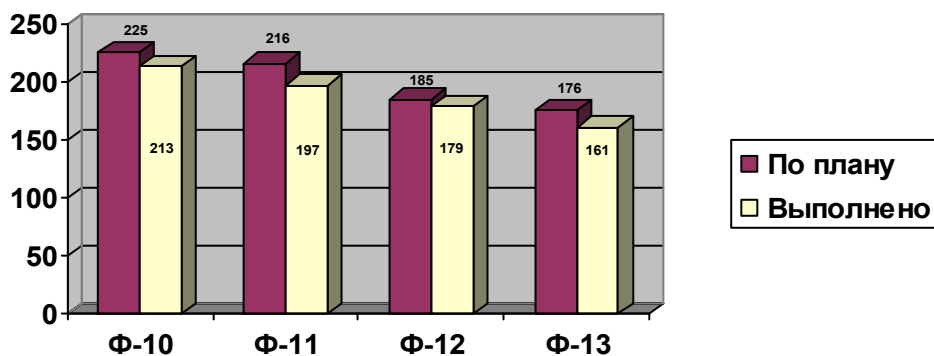
Цикл дисциплин	Наименование дисциплины
ГСЭ	Иностранный язык (английский)
ГСЭ	Культурология
ГСЭ	Отечественная история
ГСЭ	Политология
ГСЭ	Правоведение
ГСЭ	Психология и педагогика
ГСЭ	Русский язык и культура речи
ГСЭ	Социология
ГСЭ	Философия
ГСЭ	Экономика
ЕН	Информатика
ЕН	Математика
ЕН	Физика
ЕН	Химия
ЕН	Экология
ОПД	Материаловедение. Технология конструкционных материалов
ОПД	Метрология, стандартизация и сертификация
ОПД	Механика (Детали машин и основы конструирования)
ОПД	Механика (Сопrotивление материалов)
ОПД	Механика (Теоретическая механика)
ОПД	Механика (Теория механизмов и машин)
ОПД	Начертательная геометрия. Инженерная графика
ОПД	Электротехника и электроника

Сводные данные по результатам Интернет-тестирования
МГУ имени адмирала Г.И. Невельского за 2009-2010 и 2010-2011 учебные годы
по дисциплинам циклов ГСЭ, ЕН и ОПД
(в процентах указана доля студентов освоивших все ДЕ)

Дисциплина	2009-2010 учебный год		2010-2011 учебный год	
	ФЭПО-10 (осень)	ФЭПО-11 (весна)	ФЭПО-12 (осень)	ФЭПО-13 (весна)
Дисциплины общего гуманитарного и социально-экономического цикла (ГСЭ)				
Философия	254 рез – 95 %	172 рез – 84 %	263 рез – 92%	38 рез – 64%
Отечественная история	467 рез – 77%	=====	494 рез – 64%	=====
Политология	271 рез – 91%	120 рез – 93%	184 рез – 78%	56 рез – 89%
Культурология	205 рез – 71%	138 рез – 84%	116 рез – 80%	86 рез – 89%
Социология	67 рез – 75%	53 рез – 74%	40 рез – 66%	134 рез – 63%
Правоведение	201 рез – 96%	100 рез – 93%	252 рез – 97%	124 рез – 91%
Экономика	276 рез – 96%	100 рез – 94%	138 рез – 96%	82 рез – 94%
Психология и педагогика	186 рез- 90%	77 рез – 96%	211 рез – 94%	72 рез – 93%
Русский язык и КР	246 рез – 67%	108 рез – 67%	162 рез – 74%	134 рез – 64%
Английский язык	177 рез – 29%	260 рез – 75%	177 рез – 59%	21 рез – 39%
Всего за цикл:	2350 рез 79%	1128 рез 84%	2037 рез 80%	937 рез 76%
Дисциплины общего математического и естественно-научного цикла (ЕН)				
Математика	113 рез – 66%	47 рез – 85%	151 рез – 72%	20 рез – 95%
Физика	246 рез – 58%	131 рез – 67%	102 рез – 55%	119 рез – 32%
Информатика	86 рез – 88%	204 рез – 87%	110 рез – 100%	180 рез – 91%
Математ. и информатика	=====	=====	=====	27 рез – 88%
КСЕ	20 рез – 84%	54 рез – 43%	=====	42 рез – 86%
Химия	135 рез – 85%	164 рез – 86%	97 рез – 79%	88 рез – 74%
Экология	90 рез – 88%	170 рез – 79%	54 рез – 76%	106 рез – 81%
Всего за цикл:	690 рез 78%	770 рез 74%	514 рез 76%	582 рез 78%
Дисциплины общепрофессионального цикла				
Механика (Сопромат)	137 рез – 99%	57 рез – 96%	=====	26 рез – 91%
Механика (Теор.мех)	15 рез – 100%	=====	17 рез – 88%	20 рез – 100%
Механика (ТММ)	19 рез – 93%	162 рез – 92%	76 рез – 85%	77 рез – 100%
Механика (ДМ и ОК)	=====	24 рез – 83%	=====	26 рез – 100%
Материаловедение. ТКМ	72 рез – 86%	109 рез – 100%	=====	82 рез – 96%
Электротехник и элект- роника	110 рез – 95%	7 рез – 100%	100 рез – 92%	30 рез – 98%
Метрология	86 рез – 84%	202 рез – 86%	93 рез – 95%	136 рез – 88%
Маркетинг	29 рез – 82%	64 рез – 65%	=====	=====
Финансы и кредит	20 рез – 90%	=====	20 рез – 100%	22 рез – 67%
Менеджмент	=====	64 рез – 68%	=====	21 рез – 100%
Основы менеджмента	=====	=====	=====	19 рез – 89%

Экономика предприятия	=====	26 рез – 65%	=====	22 рез – 15%
Бухгалтерский учёт	=====	=====	=====	42 рез – 73%
Мировая экономика	=====	27 рез – 41%	=====	31 рез – 73%
Статистика	=====	24 рез – 32%	=====	33 рез – 9%
Экономическая теория	=====	18 рез – 94%	=====	16 рез – 68%
НГ и инженерная графика	=====	105 рез – 59%	=====	75 рез – 43%
Инженерная и комп. графика	=====	=====	=====	48 рез – 82%
Основы теории цепей	=====	15 рез 86%	=====	21 рез – 66%
Теория автоуправления	14 рез – 92%	=====	=====	=====
Управление и инноватика	=====	=====	=====	10 рез – 100%
Уголовное право	=====	=====	13 рез – 53%	=====
Конституционное право РФ	16 рез – 93%	=====	=====	=====
Всего за цикл:	518 рез 91%	904 рез 76%	319 рез 85%	757 рез 76%
Всего за семестр:	3558 рез 83%	2802 рез 78%	2579 рез 89%	2276 рез 77%
Всего за учебный год:	6360 результатов 80,5%		4846 результатов 78,5%	

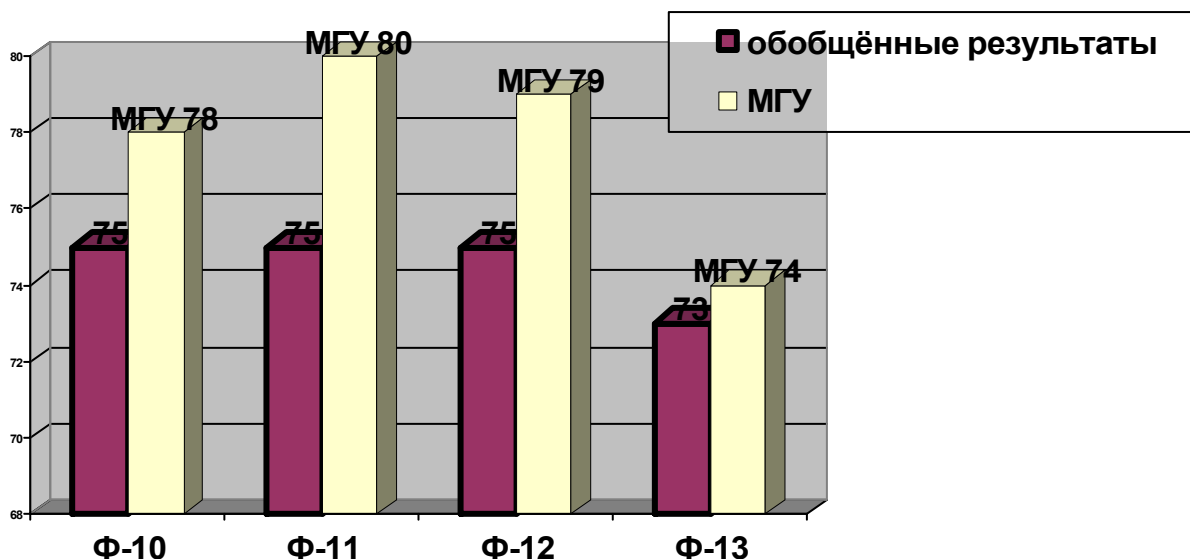
Количество Интернет-экзаменов



На диаграмме показано количество запланированных, т.е. внесённых в схему участия МГУ в Интернет-тестировании учебных групп по различным дисциплинам циклов ГСЭ, ЕН и ОПД и фактически проведённых сеансов Интернет-тестирования. Причины НЕ ПРОВЕДЕНИЯ самые различные: отключение электроснабжения, решение кафедры о переносе тестирования на более поздний срок, т.к. дисциплины еще «не вычитаны», сбой в работе компьютеров, низкая явка студентов на ИЭ, и т.п.

На диаграмме показана «Динамика доли студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины» по всем циклам (ГСЭ, ЕН, ОПД). Для сравнения здесь приведены обобщённые результаты всех вузов участников интернет тестирования. Из диаграммы видно, что доля студентов МГУ в этом показателе несколько выше среднего по стране.

Динамика доли студентов, освоивших все ДЕ дисциплины



Из приведённых диаграмм, графиков и таблиц видно, что показатели Морского государственного университета в проведённых за последние два учебных года этапах Интернет-тестирования в целом достаточно высоки и может, создаться впечатление о хорошей и отличной подготовленности студентов университета.

В целом интернет-тестирование студентов, достаточно сложное, трудоёмкое, проблематичное и довольно обременительное, прежде всего для преподавателей университета, мероприятие.

Несомненно, достоинств у компьютерного тестирования немало. Можно предположить, что у компьютерного тестирования большое будущее. С каждым годом будут появляться всё новые и новые компьютерные тесты. Но наряду с преимуществами у компьютерных методов есть и свои недостатки, которые требуют незамедлительного решения.

1. Общение человека с компьютером имеет свою специфику, и не все студенты одинаково спокойно относятся к компьютерному тестированию. Например, если процедура тестирования затянется или содержание теста не заинтересуют студента, положительный настрой может смениться противоположным: будут утомлять и раздражать однообразие и монотонность работы, «глупость» вопросов и заданий. Иногда негативное отношение к компьютерному тестированию бывает вызвано и отсутствием обратной связи. А когда тестируемый студент не получает обратной связи, возрастает вероятность ошибочных ответов (можно неверно понять инструкцию, перепутать клавиши для ответов и многое другое). У некоторых людей возникает так называемый эффект психологического барьера, а у некоторых – эффект сверхдоверия. Бывает, что студент вообще не способен справиться с заданием потому, что просто «боится» компьютера. Возможно и включение психологических защитных механизмов, связанных с нежеланием тестируемого раскрываться, стремлением избежать излишней откровенности или намеренным искажением результатов.

2. При компьютерном тестировании специалисты имеют дело только с полученными результатами. Они не видят тестируемого, не общаются с ним, а зна-

чит, не владеют о нём дополнительной информацией, не могут выяснить его действительный объём знаний.

3. Интернет-тестирование не предусмотрено никакими учебными программами, планами и не засчитываются в учебную нагрузку преподавателей. Ни формально, ни тем более, юридически, никак не определено, поэтому неясно, какие знания проверяются и на какой основе. Так, что в случае неудовлетворительного результата Интернет-экзамена какой-либо учебной группы, то есть. процент усвоения дидактических единиц (по определению ФГБУ «Федеральный центр образовательного законодательства» «Дидактическая единица - логически самостоятельная часть учебного материала, по своему объему и структуре соответствующая таким компонентам содержания, как понятие, теория, закон, явление, факт, объект, одна из предметных тем, подлежащих обязательному освещению в процессе подготовки специалистов, обучающихся по данной дисциплине (предмету)»), окажется менее 50 % виноваты, прежде всего, кафедра и преподаватель и удар всей мощи органов надзора за результаты тестирования наносится, прежде всего, по ним. Студент же не несет никакой ответственности за низкие показатели при тестировании и может вообще не утруждать себя воспоминаниями по вопросам тестируемой дисциплины и работать на клавиатуре, отвечая на вопросы, как они выражаются «методом научного тыка».

И это объяснимо: изучение дисциплины уже закончено, получен зачёт или сдан экзамен, а студента приводят в компьютерный класс и заставляют проходить тестирование по дисциплине, которую он уже постарался забыть.

4. Нет никакой ясности, по какому принципу вопросы тестирования распределяются по разделам «Дидактическая единица», исходя из чего определяется время отведённое на тестирование, как определяется и назначается количество дидактических единиц для той или иной дисциплины?

Пример № 1: для курсантов 2-го курса университета, обучающихся по трём основным образовательным программам 180402.65 «Судовождение», 180403.65 «Эксплуатация судовых энергетических установок» и 180404.65 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики» параметры тестирования (время отведённое на тестирование, количество вопросов-заданий, количество дидактических единиц) по дисциплине «Теория механизмов и машин» одинаковы, но количество часов отведённых для изучения и формы проведения занятий значительно различны.

<i>Время, отведённое на тестирование</i>	<i>Количество вопросов-заданий</i>		<i>Количество дидактических единиц</i>		
45 минут	14		3		
Количество часов по рабочему учебному плану					
	Всего	Лекции	ПЗ	ЛР	СР
180402.65 «СВ»	34	16	=====	===	18
180403.65 «ЭСЭУ»	54	36	8	10	=====
180404.65 «ЭСЭОСА»	68	34	17	17	=====

Соответственно, результаты тестирования по данной дисциплине для этих основных образовательных программ также различны.

Пример № 2: критерий правильного (успешного) выполнения (усвоения) всего теста – 8 усвоенных (на которые даны правильные ответы) дидактических единицы. То есть, если студент, ответивший правильно на 16 заданий (в каждой

теме давший по 2 правильных ответа из 32 возможных, то есть $8 \times 2 = 16$). При этом процент правильно выполненных заданий у него высвечивается 50%. И весь тест для данного студента при этом засчитывается.

Пример № 3: студент правильно отвечает на 7 дидактических единиц полностью, а в одной дидактической единице допускает 3 ошибки, т.е. фактически правильно отвечает на 29 вопросов из 32 и показывает знания в целом более 90%. Но при этом считается, что студент не освоил одну дидактическую единицу, а значит, весь тест у него в зачёт не идёт и сам он оценивается как не освоивший всю дисциплину в целом. Естественно снижается показатель всей и учебной группы.

Пример № 4: вся группа студентов должна показать процент освоения дидактических единиц – не менее 50%. Это значит, что скажем из 20 тестируемых в группе, как минимум 10 должны освоить все дидактические единицы. Если меньше, то результат вообще считается неудовлетворительным. Но ведь кто-то из студентов ответственно отнёсся к тестированию, а кто-то нет. К сожалению, имеется большое количество примеров, когда студент, пришедший на тестирование выполнил его за 3-5 минут – просто наугад проставив ответы на вопросы тестирования. А это значит, что он заведомо «подставил» всю группу. Возможно, он не до конца понял значение всей процедуры тестирования. А вероятнее всего такие студенты просто «отбывают номер». Такие ситуации не учитываются, а это не правильно.

Перед контрольным Интернет-тестированием, Росаккредагентство рекомендует провести тренировочное (репетиционное) тестирование. Это справедливо. Однако, анализируя вопросы репетиционного и контрольного тестирования по многим дисциплинам, можно сделать вывод, что репетиционные вопросы несоизмеримо легче, чем зачётные (контрольные). Более того, репетиционные вопросы не меняются на протяжении ряда лет, а контрольные обновляются практически на 100% от семестра к семестру.

Так как ответственность за результаты Интернет-тестирования прежде всего ложится на кафедру и преподавателя, то они вынуждены действовать так, чтобы результаты были на «уровне»: репетиционно-тренировочное тестирование, натаскивание, и наконец выполнение тестирования за студентов.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПОПАДАЕТ В СИТУАЦИЮ, КОГДА, СКОЛЬКО БЫ ОН НИ ВКЛАДЫВАЛ В ОБУЧЕНИЕ ТРУДА, МЫСЛИ, ТВОРЧЕСКОЙ ФАНТАЗИИ, ИНИЦИАТИВЫ И ЭНТУЗИАЗМА КОНТРОЛЬНЫЕ ОРГАНЫ ЕМУ МОГУТ ВСЕГДА ОБЪЯВИТЬ, ЧТО СТУДЕНТЫ ПЛОХО ЗНАЮТ ЕГО ПРЕДМЕТ.

Ещё одна не менее важная проблема:

Кем, как и на основе чего разрабатываются и формируются тесты для Интернет-тестирования?

Почему к разработке тестовых вопросов не привлекаются преподаватели образовательных учреждений?

При подготовке в Интернет-тестированию, возникает масса вопросов, проблем и «не стыковок».

Например:

Для выполнения распоряжения проректора по учебной работе по проведению Интернет-тестирования, деканаты, прежде всего интересуются по каким дисциплинам им можно запланировать ИЭ. Затем составляют расписание, спи-

ски учебных групп с указанием дисциплины по которой запланирован ИЭ и эти данные передают в методический отдел.

Технологический факультет:

Деканатом запланировано проведение Интернет-тестирования студентов 3-го курса учебной группы 25.31 основной образовательной программы 130601.65 «Морские нефтегазовые сооружения» по дисциплине «Материаловедение. ТКМ»

Перечень дисциплин, обеспеченных тестовыми материалами по специальности «130601.65 – Морские нефтегазовые сооружения»

Цикл дисциплин	Наименование дисциплины
ГСЭ	Иностранный язык (английский)
ГСЭ	Культурология
ГСЭ	Отечественная история
ГСЭ	Политология
ГСЭ	Правоведение
ГСЭ	Психология и педагогика
ГСЭ	Русский язык и культура речи
ГСЭ	Социология
ГСЭ	Философия
ГСЭ	Экономика
ЕН	Информатика
ЕН	Математика
ЕН	Физика
ЕН	Химия
ЕН	Экология
ОПД	Материаловедение. Технология конструкционных материалов.
ОПД	Метрология, стандартизация и сертификация
ОПД	Механика (Детали машин и основы конструирования)
ОПД	Механика (Сопротивление материалов)
ОПД	Механика (Теоретическая механика)
ОПД	Механика (Теория механизмов и машин)
ОПД	Начертательная геометрия. Инженерная графика
ОПД	Электротехника и электроника

Но при заполнении сотрудником методического отдела схемы участия МГУ в Интернет-тестировании, компьютер выдаёт информацию:

Группа 25.31: в настоящее время для ООП 130601.65 «Морские нефтегазовые сооружения» по дисциплине «Материаловедение. Технология конструкционных материалов» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

2. Деканатом запланировано проведение Интернет-тестирования студентов 3-го курса учебной группы 12.31 основной образовательной программы 190602.65 «Эксплуатация перегрузочного оборудования портов и транспортных терминалов» по дисциплинам «Электротехника и электроника» и «Теоретическая механика».

Группа 12.31: в настоящее время для ООП 190602.65 «Эксплуатация перегрузочного оборудования портов и транспортных терминалов» по дисциплинам: «Электротехника и электроника», «Теоретическая механика» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

Перечень дисциплин, обеспеченных тестовыми материалами по специальности «190602.65 – Эксплуатация перегрузочного оборудования портов и транспортных терминалов»

Цикл дисциплин	Наименование дисциплины
ГСЭ	Иностранный язык (английский)
ГСЭ	Культурология
ГСЭ	Отечественная история
ГСЭ	Политология
ГСЭ	Правоведение
ГСЭ	Психология и педагогика
ГСЭ	Русский язык и культура речи
ГСЭ	Социология
ГСЭ	Философия
ГСЭ	Экономика
ЕН	Информатика
ЕН	Математика
ЕН	Физика
ЕН	Химия
ЕН	Экология
ОПД	Материаловедение. Технология конструкционных материалов
ОПД	Метрология, стандартизация и сертификация
ОПД	Механика (Соппротивление материалов)
ОПД	Механика (Теоретическая механика)
ОПД	Механика (Теория механизмов и машин)
ОПД	Начертательная геометрия. Инженерная графика.
опд	Электротехника и электроника (Теоретические основы электротехники)

Но при заполнении сотрудником методического отдела схемы участия в Интернет-тестировании, компьютер выдаёт информацию:

Группа 12.31: в настоящее время для ООП 190602.65 «Эксплуатация перегрузочного оборудования портов и транспортных терминалов» по дисциплинам: «Электротехника и электроника», «Теоретическая механика» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

3. Группа 11.21: в настоящее время для ООП 180104.65 «Судовое оборудование» по дисциплинам «Теоретическая механика», «Материаловедение. Технологии конструкционных материалов» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

4. Группа 13.21: в настоящее время для ООП 150205.65 «Оборудование и технология повышения износостойкости и восстановление деталей машин и аппаратов» по дисциплинам: «Теоретическая механика», «Теория автоматического управления» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

Электромеханический факультет

1. Группа 04.21: в настоящее время для ООП 160905.65 «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования» по дисциплинам «Математика» и «Начертательная геометрия и инженерная графика» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

2. Группа 03.21: в настоящее время для ООП 180404.65 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики» по дисциплине «Математика» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

Факультет электроники и информационных технологий

1. Группы 14.31 и 14.32: в настоящее время для ООП 230102.65 «АСОИ и У» по дисциплине «Математика» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

2. Группа 15.31: в настоящее время для ООП 220203.65 «АИ и УС» по дисциплинам «Математика» и «Электротехника и электроника» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

3. Группа 16.31: в настоящее время для ООП 210402.65 «ССПО» по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

Факультет экономики и управления

1. Группа 06.21: в настоящее время для ООП 080507.65 «Менеджмент организации» по дисциплине «Математика» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно.

2. Группа 06.31: в настоящее время для ООП 080507.65 «Менеджмент организации» федеральный компонент ГОС не предусматривает дисциплину «Экономика организации (предприятия) в циклах ЕН, ГСЭ и ОПД. Тестирование невозможно.

3. Группа 08.21: в настоящее время для ООП 080502.65 «Экономика и управление на предприятии» по дисциплине «Математика» разработка тестовых материалов не ведётся. Тестирование невозможно. ***И такая ситуация возникает регулярно, на каждом этапе проведения Интернет-экзамена. Что же получается? Росаккредагентство размещает на своём сайте, как руководство к действию, перечень дисциплин, деканат и кафедра планируют провести Интернет-тестирование, а фактически «...разработка тестовых***

материалов не ведётся. Тестирование невозможно...». Где же логика и здравый смысл?

Профилирующими дисциплинами в техническом вузе становятся дисциплины Культурология, Социология, Политология, Психология, Правоведение и так далее.

Исходя из здравого смысла, вопросы Интернет-тестирования должны включать в себя наиболее важные сведения или законы для выпускника образовательного учреждения по конкретной основной образовательной программы.

По многим дисциплинам тесты разработаны и составлены не корректно и даже преподаватели с многолетним опытом работы затрудняются выбрать правильный ответ из 4-х предложенных вариантов. Некие, появившиеся в последние годы, инстанции, представители которых, не интересуются мнением ни самих преподавателей, ни студентов, ни работодателей, получают достаточно высокое финансирование для создания тестов, выносят на основе тестов «приговоры», оскорбляющие профессионализм преподавателей.

В таких случаях тестирование может приводить к неверной оценке труда преподавателей, коллективов кафедр, образовательных учреждений в целом и создавать ложную оценку качества подготовки специалистов, давать неверное представление о качестве профессионального образования.

В нашей стране, а конкретно в системе образования, проблема Интернет-тестирования, пока окончательно не решена. Споры о целесообразности использования Интернет-тестирования продолжаются.

Доводы и мнения противников Интернет-тестирования:

1. Машина не сможет увидеть оригинальность и индивидуальность мышления, проследить логику, творческое начало студента.

2. Задавая определённые границы знаний, тесты в значительной степени выхолащивают содержательную часть учебной дисциплины и не способствуют развитию творчества.

3. Тесты в принципе проверяют только фактологические знания и формируют «кроссвордный тип мышления» и т.д.

4. Основным критерием оценки знаний является «Угадал», «Не угадал», «Везение», «Невезение» при выборе правильного ответа из нескольких вариантов.

Доводы и мнения сторонников Интернет-тестирования:

1. Высокая технологичность.

2. Сокращение временных затрат, возможность не только быстрой и одновременной проверки знаний у больших групп обучающихся, но и включения большого объёма учебного материала.

3. Полное исключение возможности использования шпаргалок (ограничение времени на ответ, размещение заданий для каждого пользователя в различном порядке).

4. Наличие условия для постоянного совершенствования процесса тестирования.

Несомненно, достоинств у компьютерного тестирования немало. Можно с уверенностью предположить, что у компьютерного тестирования большое будущее. С каждым годом будут появляться всё новые и новые компьютерные тес-

ты. Значит ли это, что когда-нибудь необходимость участие педагога в процессе тестирования вообще отпадёт? Подобное вряд ли возможно. Так как использование компьютера совсем не уменьшает роль человеческого фактора. Компьютерная программа выдаёт только обобщенные унифицированные данные, которые необходимо правильно «прочитать» и проанализировать.

Для обеспечения качества проведения Интернет-тестирования по дисциплинам всех циклов для конкретной основной образовательной программы необходимы существенные изменения:

1. Определить юридический статус Интернет-тестирования.
2. Содержание вопросов Интернет-тестирования определять комиссией, в которую входят не только представители надзорных инстанций, но и специалисты по данным дисциплинам, а также представители работодателей.
3. Регулярно перерабатывать и обновлять вопросы тестирования с учётом изменений требований к подготовке специалистов.
4. Для разработки вопросов тестов в обязательном порядке привлекать преподавателей образовательных учреждений.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

*Борисенко А.К., МГУ им. адм. Г.И. Невельского, Владивосток,
Борис Коган (Boris Cogan), Метрополитен университет
(Metropolitan University), Лондон*

В 1998 году, во время празднования 800-летия парижского университета Сорбонна, европейские министры образования сошлись мнениями о том, что сегментация высшего образования в Европе мешает развитию науки и образования. Ими была подписана Сорбонская декларация (Sorbonne Joint Declaration, 1998). Решение участвовать в процессе создания Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) было оформлено представителями 29 стран годом позже в Болонье (Болонская декларация, 1999). В настоящее время в Болонский процесс включено 47 стран-участниц. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран. В этой связи представляет интерес познакомиться с отдельными аспектами организации университетского образования в Великобритании, стоявшей у истоков Болонского процесса.

Система образования Великобритании (The British education system) несколько отличается от систем образования других странах. В общем случае в ней выделяется пять этапов обучения:

- Начальное обучение (Primary School), длится шесть лет;
- Среднее образование (Secondary School), еще пять лет;
- Дальнейшее образование (Further Education), обычно два года;
- Более высокое образование (Higher), имеющее два уровня: первый уровень – обучение для получения степени бакалавра (Bachelor), обычно, три-четыре года (до семи лет); второй уровень – обучение для получения степени магистра (Master), до полутора лет;

- Обучение для получения «исследовательской» степени PhD (Philosophy Doctor), обычно, три года.

Таким образом, полный успешный, т. е., когда все уровни заканчиваются вовремя, цикл обучения для получения исследовательской степени длится 19 лет.

С 5-ти до 11-ти лет дети учатся в начальной школе (Primary Schools), Вообще говоря, точный возраст для начала занятий варьируется от местности к местности, так в некоторых районах Шотландии школа начинается с 4-х лет, но в 5 лет учатся все.

Обычно существуют два этапа учебы в начальной школе: для детей 5-7-ми лет (infant schools) и для детей 7-11-ти лет (junior schools).

В возрасте 11 лет дети переходят из начальной в среднюю школу (Secondary Education), Начальная и средняя школа никогда не располагаются вместе в одном здании или комплексе зданий. Существует особая категория средних школ, так называемые *Grammar Schools*, для поступления в которые нужно пройти определенные экзамены. По существу, это специализированные школы для детей с лучшей подготовкой. Согласно Secondary Education, в Англии осталось 164 такие школы. В целом считается, что все дети должны учиться в одинаковых условиях.

«Одинаковые условия» не означают, что учитель в классе ориентируется на слабых учеников, как это обычно принято в России. Понятия «класс» в российском толковании в британской школе не существует. Все дети одного года обучения ранжируются по своим успехам в каждом предмете, и дети примерно одного уровня образуют «класс» по этому предмету в данном учебном году. Это означает, что отличник по математике будет заниматься вместе с другими самыми сильными учениками математикой, но на следующий урок, скажем, английский язык и литературу он пойдет в класс, соответствующий его успехам в этом предмете, и на этом уроке с ним будут вместе, в общем случае, другие ученики. В таком составе дети будут учиться один год. В конце года по его результатам будет проведена новая ранжировка, и в следующем учебном году ребенок может как «подняться», так и «опуститься» в смысле уровня класса, в котором он будет обучаться по каждому предмету.

В 10-м и 11-м классах дети изучают как обязательные предметы, так и предметы по выбору, что связано с началом подготовки к «взрослой» жизни. По названиям, предметы практические такие же, как в российской школе. Однако если ученик не захочет изучать историю, то ее можно и не изучать. Или географию. Но можно изучать почти любой предмет углубленно, значительно «глубже», чем этого требуется по «официальной» школьной программе, если воображаемая будущая специальность как-то связана с этим предметом. К выбору предметов относятся очень ответственно. В этом участвуют сами дети, их родители и учителя. Учителя дают рекомендации. Своими личными соображениями руководствуются родители. Дети выбирают. Высокая успеваемость позволяет выбирать из всего списка имеющихся предметов по выбору. Школа вправе отказать детям с низкой успеваемостью по определенным предметам в выборе предметов.

Следует отметить, что оценки в британских школах не ставят, кроме последнего года в начальной школе и последнего года в средней школе. Конечно же, неофициально учитель как-то характеризует успехи учеников: «хорошо», «не очень» и т.п., но все это неофициально и только с глазу на глаз родителям и ученику.

Поскольку оценок нет, то на второй года тоже не оставляют.

Здесь же следует отметить, что совершенно иначе проходят «родительские собрания». Вообще говоря, это целый день, когда ученики не учатся. Школа заранее согласует с родителями, когда они имеют время в этот день посетить школу, и в соответствии с указанным временем назначаются встречи с классным руководителем или учителями. Успехи и поведение ученика обсуждаются только *tete-a-tete*: учитель-родители-ученик. Никаких обсуждений кого-либо в присутствии других людей не допускается нигде, ни в школе, ни в университете, ни на рабочем месте.

Для получения сертификата о среднем общем образовании (*General Certificate of Secondary Education – GCSE*) в конце 11-го класса дети сдают экзамены по всем предметам. Важными особенностями этих экзаменов является то, что все они письменные, и все они проверяются централизованно по стране в одном месте по каждому предмету. Школьные преподаватели не принимают участия в проверке экзаменационных работ. Процесс проверки работ полностью отделен от средней школы. Это исключает коррупцию при получении школьных оценок. Кроме того, оценка по предмету становится практически «абсолютной», а не относительной по школе или по району, как это бывает в российских школах. А поскольку оценка становится абсолютной, отпадает необходимость во вступительных экзаменах для получения образования более высокого уровня. Все экзаменационные оценки поступают в общегосударственную базу данных. Экзамены проходят в мае-июне; результаты экзаменов становятся известны в августе.

Если результаты этих экзаменов неудовлетворительные, то ученик может повторить 11-й класс.

Все дети в стране, как британцы, так и иностранцы, обязаны получить среднее образование. С 1943 г. существует строгая ответственность родителей (вплоть до уголовной) за непосещение их детьми школы.

Все школьное образование бесплатно вплоть до учебников, учебных материалов, тетрадей и ручек. Все школы имеют прекрасно оборудованные компьютерные классы, спортивные залы и площадки. Каждая школа имеет хотя бы одно полноразмерное футбольное поле.

Согласно (*Further Education*), есть три формы «дальнейшего образования»: *Colleges of Further Education*, *Sixth-Form Colleges* и *City Technology Colleges*, для которых нельзя указать прямую аналогию в российском образовании. Условно, можно охарактеризовать их следующим образом: первая и третья форма соответствуют российским техникумам, а вторая форма, *Sixth-Form Colleges*, представляет подготовку к университету.

Дело в том, что после окончания в 16 лет средней школы, британский школьник еще не может поступать в университет. Естественно, дело не в возрасте, а в недостатке специальной подготовки для университета. В британских университетах не изучаются общеобразовательные предметы, университет – это только специальные дисциплины. Все общеобразовательные предметы, т.е. те, которые обычно изучаются на первом и втором курсах российских университетов, здесь изучаются в *Sixth-Form Colleges*, называемых иначе *A-level*. Территориально это обучение может проходить при школах или обычных колледжах. Поскольку практически невозможно собрать в одном месте преподавателей все-

го спектра дисциплин, являющихся общеобразовательными для университетов, школы и колледжи объединяются в такой подготовке. Один из авторов этой статьи может сослаться на пример городка в 80 тысяч жителей и своих детей с их опытом получения образования на *A-level*. Все 12 средних (*Secondary*) школ города и местный колледж объединились в обучении выпускников школ на *A-level*. Ученик может иметь первую пару в одной школе, а вторую – в другой, на другом конце города. Благо, состояние общественного транспорта позволяет достаточно быстро перемещаться из одной точки городского пространства в другую.

Учащийся *A-level*-а изучает 2-4 предмета в семестр. Все предметы завершаются экзаменами, причем, все экзамены только письменные. Экзаменационные работы проверяются централизованно по стране, и результаты экзаменов являются основанием для поступления или не поступления в университеты. Как и в случае *GCSE*, результаты экзаменов поступают в общегосударственную базу данных.

Диплом (сертификат) колледжа также дает право на поступление в университет по специальности, близкой к полученной в колледже.

В случае завершения образования на этом уровне, выпускник *A-level* или колледжа пытается начать свою трудовую жизнь по полученной специальности. Сегодня состояние рынка труда таково, что серьезным образованием ни то, ни другое не считаются. Только наличие дополнительных и глубоких навыков и опыта позволяет получить относительно хорошо оплачиваемую работу.

Еще одной особенностью британского высшего образования является то, что выпускник *A-level*-а или колледжа для поступления в желаемый университет обращается вовсе не в сам университет, а в организацию *UCAS- the Universities and Colleges Admissions Service*. *UCAS* – это агентство, работающее от имени 260-ти университетов и колледжей, имеющих статус университета. Все вопросы поступления будущий студент решает не с выбранным университетом (или университетами), а с *UCAS*.

Не менее чем за год, университеты публикуют в той или иной форме (проспекты, Интернет) информацию об имеющихся программах (специальностях) и требованиях для поступления на каждую специальность. Руководствуясь этой информацией и прогнозом оценок (за год до окончания!) и публикуемыми ежегодно рейтингами университетов по разным специальностям, потенциальный студент выбирает университеты для поступления. Далее, выполняется следующая процедура:

Заполняется специальная *UCAS-форма*. Сделать это можно только через Интернет. Эта форма будет послана *UCAS*-ом во все выбранные потенциальным студентом университеты. Заявитель и университеты непрерывно информируются о состоянии дел. Желаящие подступать в Оксфордский или Кембриджский университеты заполняют дополнительную форму.

На этом этапе можно выбрать шесть университетов (только четыре для медицины) без каких-либо приоритетов.

Университет рассматривает заявку и либо отвергает ее, либо условно предлагает место (условно, потому что многие оценки еще не известны – есть только прогноз этих оценок).

Будущий студент ждет ответов из всех заявленных университетов, после чего выбирает не более двух, указывая приоритет.

После получения результатов экзаменов *A-level*-а, при соответствии требованиям или их превышении, университет делает предложение заявителю. Если результаты близки к требованиям, но, все же, несколько ниже, университет, тем не менее, может предложить место, но он не обязан это делать.

По завершению приема в университеты (середина августа) в нетипичных случаях заявитель может контактировать непосредственно с университетом для получения места в нем (*clearing process*).

Иностранные студенты руководствуются теми же правилами. Их отличает только размер платы за обучение¹.

На первый взгляд этот процесс может показаться устрашающим. Однако нельзя не заметить, что он практически устраняет проблему коррупции, упрощает и удешевляет общение (все делается через Интернет и почтовую связь), позволяет контролировать все действия всех участников процесса.

Принято различать два уровня степеней (квалификации), получаемых в университетах. Первый уровень для тех, кто не имеет никакого «высшего» образования (*undergraduate*). Второй уровень для тех, кто уже получил первую степень и продолжает обучение (*postgraduate*).

В большинстве случаев обучение в университете для получения первой степени продолжается три года, хотя может занимать и больший срок. Это может быть вызвано, например, годовой производственной практикой в компании или дополнительными предметами или учебой за рубежом. Для получения первой степени нужно изучить 24 специальных предмета (как правило, дипломная работа засчитывается за два предмета). Существуют следующие типы первой степени:

- *BSc* (Bachelor of Science) – научная степень,
- *BA* (Bachelor of Arts) – степень в искусстве,
- *BEng* (Bachelor of Engineering) – инженерная степень.

Студенты, получившие высокие «оценки» в обучении для получения первой степени, имеют право на получение второй, магистерской. В общем случае нужно дополнительно и более глубоко, чем для первого уровня, изучить 8 предметов. Существуют, в частности, следующие типы этой степени (без очевидного перевода):

- *MSc* (Master of Science),
- *MA* (Master of Arts),
- *MEd* (Master of Education),
- *LLM* (Master of Law),
- *MBA* (Master of Business Administration).

¹ До 2005-6 учебного года максимальная плата для британских студентов составляла 1070 фунтов стерлингов в год. С 2006-7-го учебного года она поднялась до 3000 фунтов в год. Эта плата не зависит от того, в каком университете учится британский гражданин. (В действительности, ситуация несколько сложнее: в частности, иностранец, приехавший в Великобританию не на учебу, и проживший в стране более трех лет, пользуется льготами гражданина Великобритании относительно платы за учебу.) Студенты из стран ЕС за учебу не платят; в определенных случаях это делают их правительства. Для студентов из прочих стран плата зависит от университета, курса, года обучения и прочих причин, и может колебаться от 7000 до 18000 фунтов год.

Существует в некотором смысле «особая» магистерская степень в исследованиях – *MPhil* (Master in Philosophy), предполагающая обучение проведению научных исследований. Продолжение обучения в этом направлении, аспирантура, – это выполнение исследований и получение степени *PhD* (Philosophy Doctor), считающаяся эквивалентом российской степени кандидата наук (или наоборот). Требования для ее получения практически такие, как и для степени кандидата наук.

Следует заметить, что в британских университетах нет понятия «число набираемых студентов». Студентов будет столько, сколько пожелает учиться в конкретном университете на конкретной кафедре по конкретной специальности, и они удовлетворят требованиям поступления на эту специальность. Наберут 10 студентов – будут учить десять, наберут 1000 – будут учить тысячу. Это полностью забота кафедры – суметь учить столько студентов, сколько пришло (одно слово – «рынок»!). Поэтому кафедры борются за студента, обеспечивая нужды и потребности заказчиков, каковыми являются студенты, государство и работодатели.

Вышесказанное вынуждает преподавателей тщательно отслеживать ситуацию на рынке труда и постоянно совершенствовать специальности и отдельные предметы.

Как уже отмечалось выше, каждая специальность (*course*) – это 24 предмета (*modules*). Примерно половина из них обязательные, вторая половина – по выбору студента из того спектра, который есть на кафедре (в ряде случаев, в университете). Обязательные предметы – это, по сути, мнение кафедры и университета (не министерства!) о минимально необходимых для данной специальности областях знаний. Предметы по выбору – это видение студентами их карьеры в ближайшие годы.

Новые специальности образуются ежегодно и не одна. Набор модулей может формироваться из имеющихся и вновь создаваемых. Специальности, переставшие пользоваться популярностью, закрываются беспощадно. В имеющихся и сохраняющихся специальностях состав обязательных модулей может меняться.

Содержание программ модулей меняется непрерывно. Модуль – это всегда 4 часа непрерывных занятий. Понятия «академический час» не существует; час – это 60 минут.

Номинальная недельная нагрузка профессора университета в Великобритании составляет 35 часов, однако реальная нагрузка колеблется от 50 до 70 часов в неделю.

Популярная в настоящее время в России дискуссия, каким должно быть образование, учить ли только «знаниям» или еще и «умению» и «навыкам», решена здесь давно. Именно поэтому в программе указаны «модули» (*modules*), а не «предметы» (*subjects*), как было когда-то. Модуль – это сочетание лекций, семинаров и лабораторных работ. Не существует чисто теоретических модулей. Теоретические знания обязательно подкрепляются умением их применения с использованием конкретной технологии. Естественно, практически любой модуль имеет курсовые работы (*coursework*), позволяющее получить умение, которое, возможно, перейдет в навыки при выполнении заданий в других модулях (поскольку существуют «цепочки» модулей, зависящих от предыдущих модулей) и в дипломной работе. Зачастую введение нового модуля или специальности требует значительных материальных затрат. Новые технологии требуют новых про-

граммных и аппаратных средств. Если текущая платформа ЭВМ позволяет разместить новые программы, то при наличии финансов эти программы покупаются. Если необходимы еще и новые аппаратные средства, то покупка программ (и введение нового модуля) откладывается до смены ЭВМ. Обычно парк персональных ЭВМ полностью обновляется каждые три года. Использование в учебном процессе нелицензионного невозможно даже вообразить.

Дипломная работа является обычным модулем, правда, с двойным или тройным (для магистров) «весом». Как правило, на дипломную работу бакалаврам дается год, а магистрам – три месяца. При этом бакалавр параллельно изучает другие предметы, магистры же выполняют дипломную работу после сдачи всех модулей курса.

Выбор темы дипломной работы (впрочем, как и *PhD*-диссертации) – забота студента, а не преподавателя или кафедры. Выбор руководителя дипломной работы – тоже дело студента. Выбирая преподавателя, студент заполняет стандартную форму с темой и содержанием работы и прочей информацией. Преподаватель вправе отказать студенту быть его руководителем, если он не согласен с названием или содержанием работы либо не компетентен в тематике. Никакой преподаватель не согласится руководить заведомо слабой работой. Утверждения тем дипломных работ выше, чем уровень руководителя этого модуля, нет.

Оценивание результатов работы студента в модуле происходит по сданным курсовым работам и экзаменам. Курсовых работ может быть 1-3. Иногда одна работа состоит из частей, сдаваемых по отдельности, но выставляется одна общая оценка. Для каждого курсового или его части, а также для каждого вопроса экзаменационного билета, заранее определена «схема оценивания» (*marking scheme*), с точностью до балла или даже полубалла определяющая, за что будет поставлена оценка. Это предотвращает волюнтаризм со стороны проверяющего курсовую или экзаменационную работу. Любое округление всегда осуществляется в пользу студента.

Все курсовые работы сдаются не преподавателям, а в специальную общеуниверситетскую службу, которая фиксирует дату приема и выдает квитанцию о приеме. Сданное не вовремя без уважительной причины задание не засчитывается. Существует специальная процедура рассмотрения причин несвоевременной сдачи заданий. Эта процедура не вовлекает в рассмотрение преподавателя, выдавшего задание. Собранные все вместе задания под расписку передаются преподавателю на проверку.

Следует заметить, что все больше заданий выполняется через Интернет и специальные информационные системы. Тогда всю регистрацию ведет информационная система. Система сама закрывает доступ в нее после заранее указанных сроков, и студент просто не в состоянии «сдать» задание после срока.

В университетах практически нет устных экзаменов. Все студенты отвечают на один и тот же экзаменационный билет. Поскольку экзамен письменный и провидится одновременно для всех студентов модуля, никаких проблем это не вызывает. Как правило, в билете имеются шесть групп вопросов, каждая из которых состоит из нескольких вопросов. Студент должен ответить на четыре любые группы вопросов. Какие-то группы вопросов могут быть обязательными для ответа. Обычно (для простоты подсчетов) «стоимость» каждой группы вопросов

25 баллов. Таким образом, оценивание всех ответов осуществляется в 100-балльной шкале.

После проверки курсовых и экзаменационных работ преподавателем (или преподавателями, если их несколько) модуля, «представительная» выборка таких работ перепроверяется другим преподавателем (поскольку потенциально возможны ошибки, как в толковании работы студента, так и просто в подсчете баллов). После этого оценки помещаются руководителями модулей в университетскую базу данных, которая становится доступна для студентов после утверждения оценок.

Сначала оценки утверждаются на уровне кафедры. В общем случае это достаточно формальный процесс. Следующий уровень утверждения – рассмотрение выборок работ внешними инспекторами – аудиторами модулей. Поскольку внешние инспектора – всегда представители других университетов, это позволяет выдерживать некий стандарт оценок, сходный для различных университетов. В случае несогласия внешнего инспектора с оцениванием работ модуля, как правило, оценки будут изменены так, как рекомендует инспектор. Несомненно, дискуссия с инспектором возможна, но аргументы преподавателя и кафедры должны быть очень убедительными, чтобы инспектор изменил свою точку зрения. Обычно, внешние инспекторы меняются каждые четыре года, однако, в случае конфронтации кафедры и инспектора смена может произойти и раньше.

После утверждения оценок по всем модулям университета, они становятся доступными для знакомства с ними студентам. Для зимней сессии, проходящей в январе, оценки становятся доступными в первую неделю марта. Для весенней майской сессии – в первую-вторую неделю июля. При этом любой студент может видеть только свои оценки, и ничего не может узнать об оценках других студентов.

Дипломная работа сдается студентом так же, как и любая курсовая в вышеупомянутую службу университета в заранее известный срок. После получения работы руководителем, студенту назначается день и время защиты (удобные для студента и членов «комиссии»).

Защита дипломной работы не является столь торжественной, как в российских вузах. «Комиссия» состоит из двух человек: руководителя дипломника и еще одного преподавателя кафедры. Защита занимает примерно один час. Фактически, студент должен убедить «комиссию», что работа выполнена им, а не куплена (что, как и курсовые работы, уже не редкость), и разработана в соответствии с требованиями. За саму защиту никакая оценка не ставится (хотя она, конечно, влияет на выставляемые оценки). Оценивается только то, что написано в отчете. Оба члена «комиссии» ставят свои собственные оценки, точнее, ставят оценки за каждый компонент схемы оценивания (примерно 10 оценок), имеющих собственные веса, заполняя специальную форму, и пишут комментарии к своей оценке. Потом согласовывается общая оценка.

Следующий этап – согласование оценок по всей кафедре. Члены кафедры просматривают отчеты и заполненные формы и сравнивают отчеты и оценки. Студенты при этом не присутствуют, разработанные проекты никто не демонстрирует, а, следовательно, оценивается только то, что написано в отчете.

Последний этап – рассмотрение представительной выборки защищенных работ (естественно, отчетов и заполненных форм) внешним инспектором. После

этого оценки либо считаются утвержденными, либо должны быть изменены в соответствии с рекомендациями инспектора. Через некоторое время после утверждения оценки становятся известны студентам через информационную систему университета (как и оценки любых других модулей).

Следует отметить, что уровень дипломных работ бакалавров в британских университетах соответствует уровню дипломных работ «специалистов» в российских, а уровень магистерских – таковому в России.

Достаточно распространенным явлением является «производственная практика» (*placement*), проходимая обычно после второго курса. Университет берет на себя обязательства устроить студента на год на работу в успешную компанию. Студент выполняет обязанности работника той специальности, на которой его готовят. Если необходимо, компания проводит его дополнительное обучение. Зарплата такого работника ниже, чем «полноценного», принятого согласно процедуре приема на работу. Однако при успешной работе студента в выгоде оказываются все:

- компания, платящая меньше за ту же работу;
- студент, получающий опыт, рекомендации и даже работу в компании;
- университет, создающий себе «имя» в глазах промышленности.

Британское образование работает в рыночной экономике и для рыночной экономики, формирование специальностей и предметов в ней также управляется рынком. При этом существует единственная форма обучения – «очная» (днем или вечером). «Заочное» («дистанционное») образование дает только *The Open University*.

В настоящее время возможности российских университетов и кафедр не являются столь же гибким, как у британских, однако и существующие возможности позволяют в большей степени соответствовать внешним условиям, чем это имеет место сейчас. В целом же, вряд ли существующая система государственных стандартов на специальности соответствует рыночной экономике. Даже при наличии таких стандартов всем очевидно, что диплом, полученный по некой специальности в ведущем столичном вузе, не равноценен диплому по этой же специальности, полученному в *N*-ском областном центре. Смысл стандарта теряется...

Обобщая, можно сказать, что российской высшей школе есть что взять у британского высшего образования.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА

*Ворохобин С.В., начальник методического отдела
учебно-методического управления МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Проблема оценки качества профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС) является одной из актуальных и в то же время труднейших проблем. В последнее время качество образования в России объявлено приоритетом государственной образовательной политики.

Деятельность ППС относится к творческому виду деятельности, где возможны различные варианты оценки ее результативности, эффективности и каче-

ства. Это обстоятельство приводит к наличию многообразных подходов к построению оценочных моделей, которые отличаются друг от друга, как по методологическим основаниям, так и по процедурам практической реализации.

Необходимость построения системы оценки качества деятельности вузов актуализирует постановку вопроса о требованиях к используемым в такой системе диагностическим средствам: методикам, материалам, способам обработки и представления результатов.

При проектировании системы оценки качества профессиональной деятельности ППС решается задача замены реального объекта или процесса, подлежащего оценке, на его модель, которая характеризуется рядом значимых параметров, и строится система оценивания ее эффективности.

Существует пять основных моделей оценивания качества деятельности ППС:

- модель оценки внутрисистемных показателей;
- модель оценки показателей ресурсов (потенциала);
- модель оценки по результатам деятельности;
- модель комплексного оценивания;
- модель свободной оценки.

В данной классификации учитываются следующие факторы: структурно-функциональные свойства системы, определяющие выбор показателей и цели оценивания, а также влияние субъекта управления на выбор модели оценивания.

Модель оценки внутрисистемных показателей представляет собой систему оценки с приоритетным выбором ценностно-ориентированных параметров, т. е. отдает предпочтение процессу, а не результату.

Модель оценки показателей ресурсов (потенциала) представляет собой систему оценки при строгом следовании заданным нормативам, обеспечивающим качество деятельности и ожидаемые результаты. Данная модель уделяет внимание качественному кадровому обеспечению, но показатели носят только информационный характер без систематизации, анализа и использования результатов оценки.

Модель оценки по результатам деятельности представляет собой систему оценки достижений, характеризуемую степенью достижения заявленных целей. Данная модель выступает основой разработки процедур оценки качества деятельности ППС.

Модель комплексного оценивания представляет собой систему оценки, выбор показателей которой определяется комбинацией вышеперечисленных моделей. Определяющими показателями в этой модели являются показатели процесса, которые оцениваются через результативность, эффективность и качество.

Модель свободной оценки представляет собой модель, которая характеризуется неформализованными подходами к оцениванию. Данная модель основана, как правило, на привлечении к оценке высококвалифицированных экспертов.

Оценивание качества деятельности ППС является одной из функций управления. Каждая из общепринятых в теории управления функций – планирование, организация, мотивация, контроль – имеет свои цели, содержание, формы и результаты деятельности, и каждая, в свою очередь, реализуется по определенному алгоритму.

Эффективность каждой из функций является стимулом к совершенствованию образовательной деятельности и образовательной системы в целом и обуславливает развитие как целенаправленное изменение.

Анализ практического опыта оценки качества деятельности ППС в различных странах позволяет выделить пять моделей процедуры оценивания:

- модель процедуры директивного управления;
- модель процедуры сравнительного оценивания;
- модель процедуры выборочного оценивания;
- модель процедуры метаоценивания;
- модель процедуры циклического оценивания.

Модель процедуры директивного управления – это процедура оценки системы на соответствие заданным параметрам, при этом объект управления является объектом оценивания, а субъект управления – субъектом оценивания. Данная процедура применима, если необходимо не оценить качество показателей системы, а определить наличие и соответствие показателей определенному нормативу.

Модель процедуры сравнительного оценивания – это процедура оценки на соответствие заданным параметрам посредством сравнения результатов внешнего и внутреннего оценивания. Данная модель применима для экспертной оценки.

Модель процедуры выборочного оценивания – это процедура оценки на основе выборочного контроля результатов внутреннего обследования. Требуется высокого уровня организации коллектива.

Модель процедуры метаоценивания – это процедура оценки на основе экспертизы внутренних и внешних методов оценивания субъектом управления. Требуется принятия решения субъектом управления, что обеспечивает дифференцированный подход в зависимости от результатов оценивания.

Модель процедуры циклического оценивания – это процедура последовательного внутреннего и внешнего оценивания. Включает в себя возможности предыдущих моделей, обеспечивает сравнение оценок результатов деятельности среди аналогичных объектов.

Создание системы оценки качества профессиональной деятельности ППС представляет собой сложную научно-практическую задачу, трудность решения которой обусловлена влиянием комплекса факторов. Среди них следующие:

- 1) сложность определения вклада отдельных преподавателей в общий конечный результат, поскольку подготовка специалистов в вузе – это коллективный труд;
- 2) недостаток, а порой и отсутствие достоверной информации о результатах деятельности вуза в целом, отдельных факультетов, кафедр и преподавателей в частности;
- 3) сопротивление ряда руководителей и преподавателей введению системы объективной оценки качества деятельности.

Выделение показателей качества оценочных технологий и средств (в виде коэффициентов соответствия тем или иным характеристикам) позволяет построить таблицу по используемым оценочным технологиям и определить перспективы их применения в процессе оценки качества профессиональной деятельности ППС (табл. 1) [1].

Наиболее высокими возможностями обладают технологии экспертной и рейтинговой оценок. Это делает данные технологии наиболее перспективными для оценки качества профессиональной деятельности ППС в вузе.

Однако при осуществлении экспертной оценки внешними специалистами необходимы достаточно большие финансовые затраты, что для большинства вузов в свете сокращения бюджетного финансирования является проблемой, а привлечение в качестве экспертов преподавателей самого вуза приведет к субъективному результату оценивания.

Таблица 1

Сравнение технологий оценки качества профессиональной деятельности ППС

Наименование технологии	Показатели ответственности технологии оценки ее принципам	Показатели надежности технологии	Показатели обеспечения технологией решения задач оценки	Сводные качественные показатели технологии
Рейтинговая оценка	0,90	0,70	0,43	0,67
Экспертная оценка	1,00	0,80	1,00	0,93
Самооценка	0,60	0,50	0,50	0,53
Оценка студентов	0,60	0,60	0,05	0,40

Рейтинговая же оценка дает объективный результат при небольших финансовых затратах.

В практике образовательных учреждений России можно выделить несколько подходов к решению проблемы оценки качества деятельности ППС, в основе которых лежат:

- 1) учет мнения студентов о качестве преподавания и личностных качествах преподавателя;
- 2) учет результатов обучения студентов;
- 3) оценка педагогического мастерства преподавателя;
- 4) рейтинговая оценка деятельности.

Более технологичным и диагностичным представляется последний подход, когда в основе системы оценки качества деятельности ППС лежит метод рейтинга. Системы рейтинговой оценки деятельности преподавателей разработаны в ряде вузов России (Донецкий государственный университет, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Волгоградский государственный технический университет, Таганрогский государственный радиотехнический университет, Санкт-Петербургский государственный университет путей сообщения, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса и др.). Рейтинговая оценка деятельности ППС внедрялась и в Морском государственном университете им. адм. Г. И. Невельского в 2003–2006 гг., но распространения не получила из-за отсутствия стимулирования и, как следствие, отсутствия заинтересованности преподавателей в повышении активности в своей работе.

Анализ использования рейтинговой системы в вузах показывает следующее:

1. Рейтинговая система является инструментом, обеспечивающим ректорату возможность эффективного управления всеми видами внутривузовской деятельности и использования следующих рычагов управления:

- моральное стимулирование (информация о лучших по рейтингу преподавателях и кафедрах вывешивается на видном месте);
- материальное поощрение (ежемесячная надбавка к должностному окладу за высокие рейтинговые показатели).

2. Использование рейтинговой системы способствует повышению творческой активности преподавателей по всем направлениям учебной, методической и научной работы.

Литература

1. Васильева Е. Ю., Граничина О. А., Трапицын С. Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе: методическое пособие. – С.-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 162 с.

РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА

*Ворохобин С.В., начальник методического отдела
учебно-методического управления МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Рейтинг (от англ. *rating*) – это индивидуальный числовой показатель оценки достижений некоторого субъекта в классификационном списке, который составляется экспертами соответствующих отраслей. Фактически «рейтинг» – это система упорядочения в виде списка качества любых объектов на основе количественных показателей или рейтинговых оценок.

Рейтинг как система оценки по формальным показателям обладает ясностью критериев, простотой реализации и невозможностью произвольно завышать или занижать оценку в зависимости от того, чья именно деятельность оценивается.

Несмотря на сложность проблемы рейтинга ППС, многие вузы России разработали и внедрили собственные системы оценки труда преподавателей. В настоящее время в практике современной высшей школы представлено более 40 методик измерения и оценки качества деятельности преподавателей.

Деятельность ППС оценивается по рейтинговым показателям, утвержденным приказом Министерства образования Российской Федерации от 26.02.2001 № 631 «О рейтинге высших учебных заведений» и в соответствии с решением совещания «Рейтинг вузов Российской Федерации» от 22.05.2002 г. и письмом ВАК Министерства образования Российской Федерации от 10.04.2002 № 08-52-29, приказом Рособнадзора от 30.09.2005 № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений».

Цель введения рейтинга ППС – улучшение качества деятельности ППС и совершенствование качества образовательного процесса.

Рейтинговая оценка позволяет:

1) совместить в себе практически все достоинства известных способов оценки качества профессиональной деятельности ППС, поскольку не отрицает традиционных принципов оценки (систематичность, объективность и др.);

2) приблизиться к преодолению основных недостатков оценки качества деятельности преподавателей – субъективности и фактического отсутствия количественных измерителей эффективности педагогической деятельности;

3) обеспечить интегративность оценки, поскольку вышеуказанная система основывается на накоплении условных единиц за каждый выполненный преподавателями вид научной, учебной и методической работы. В зависимости от количества баллов, полученных за каждый вид деятельности, преподаватель получает достаточно адекватную совокупную оценку.

Преимущества рейтинговой оценки заключаются в следующем:

- возможность осуществления текущей (по окончании учебного года) и кумулятивной (один раз в 5 лет) оценки качества профессиональной деятельности ППС;

- развернутая процедура оценки качества работы преподавателя обеспечивает ее надежность;

- оценка удовлетворяет требованиям, при которых осуществляется соответствие форм и целей;

- процедура оценки дает возможность развивать у ППС навыки самооценки и анализа профессиональной деятельности.

Главными задачами рейтинга являются:

- повышение обоснованности принимаемых управленческих решений (в первую очередь в области кадровой политики);

- повышение уровня объективности информации о процессе и результатах деятельности вуза;

- повышение уровня мотивации ППС, стимулирование их профессионального и личностного роста;

- дифференциация результатов труда для обеспечения поддержки наиболее эффективной части преподавательского состава.

Структура рейтинговой оценки включает следующие обязательные компоненты:

- модель качества деятельности преподавателя вуза;

- математическую модель расчета рейтинговых показателей;

- рейтинговые квалитетрические шкалы по оценке качества профессиональной деятельности ППС.

В модели оценки качества деятельности ППС учитываются три различных подхода к оценке: по фактическому статусу, достигнутым результатам и потенциальным возможностям работника (рис.1) [1].

В основе рейтинговой оценки всегда лежат конкретные правила оценивания. В данном случае при определении рейтинга преподавателя учитывается три аспекта качества его труда: статус («прошлое»), продуктивность («настоящее») и перспективность («будущее»). Таким образом, интегрированная оценка качества профессиональной деятельности преподавателя проводится по его индивидуальному учебному, научному и методическому рейтингу с помощью трех состав-

ляющих: формального статуса (престижа), продуктивности и перспективности деятельности. Поскольку специфика кафедр в вузе различна, что накладывает отпечаток на содержание деятельности преподавателей, то рейтинг предполагает наличие двух частей: инвариантной и вариативной. Инвариантная часть является обязательной для заполнения преподавателями всех кафедр. Вариативная часть учитывает особенности конкретной кафедры.

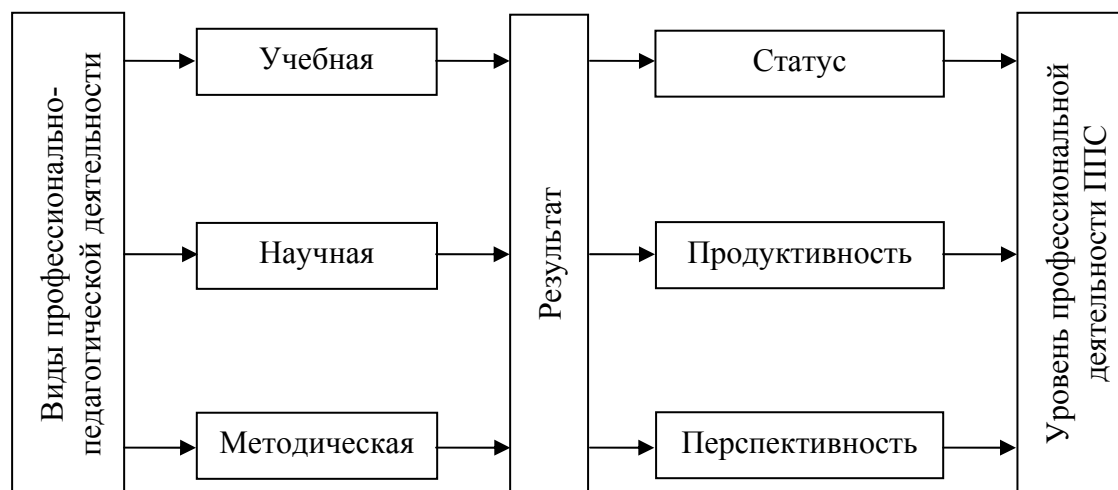


Рис. 1. Схема комплексного подхода к определению рейтинга преподавателя

Математическая модель расчета рейтинговых показателей строится исходя из того, что форма индивидуального рейтинга преподавателя состоит из трех разделов, которые, в свою очередь, включают в себя еще три подраздела показателей. Все вышеперечисленные параметры имеют определенное количество критериев, каждому из которых присваивается тот или иной балл.

Организаторам проведения рейтинговой оценки важно ответить на вопрос: какой рейтинг – максимально возможный или средний по группе преподавателей – будет лежать в основе расчетов?

С учетом ответов на этот и некоторые другие вопросы определяется модель расчета рейтинга отдельных преподавателей, кафедр и факультетов в целом.

Способы представления результатов рейтинговой оценки качества профессиональной деятельности ППС могут быть различными:

- ранжированные списки преподавателей, факультетов и кафедр;
- балльная оценка по видам деятельности;
- краткое заключение об уровне профессиональной деятельности преподавательского состава кафедры, факультета, а также в целом по вузу;
- развернутые данные о качестве деятельности ППС кафедры, факультета или вуза.

Для построения и реализации рейтинговой оценки качества профессиональной деятельности ППС необходимо сформировать рабочую группу, которая разработала бы критерии оценки, алгоритм проведения рейтинга, положение о рейтинговой оценке в вузе.

Процесс и результаты рейтинговой оценки качества профессиональной деятельности ППС имеют социальный и экономический аспекты: рейтинговая оценка позволяет принимать оптимальные управленческие решения, связанные с

укреплением кадрового потенциала, аттестацией преподавателей, их профессиональной мотивацией, определением приоритетных целей в области управления качеством подготовки специалистов в вузе.

Литература

1. Васильева Е. Ю., Граничина О. А., Трапицын С. Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе: методическое пособие. С.-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 162 с.

К ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ СУБЪЕКТОВ НОВАЦИИ И ИННОВАЦИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Пузько В.И., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Для специалистов гуманитарного направления целью высшего профессионального образования является развитие способностей человека посредством обучения определенной деятельности, которая реализуется через задачи, уточняемые социо-культурным контекстом и требованиями общества. Сегодня таким артикулированными требованиями являются подготовка субъектов инновационной экономики. Актуальность данного размышления связана также с тем, что в выступлениях лиц разного ранга не различаются понятия новации и инновации, а также требования к субъектам новации и инновации, поэтому эти размышления все время носят поверхностный характер.

Сущность способностей и их развитие. Выдающийся отечественный философ и психолог С.Л. Рубинштейн, рассматривая психическую деятельность как форму связи человека с миром, определил *способность как «сложную синтетическую особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности»* («Основы общей психологии», с. 538). Выделим из его теории условия развития способностей, исходя из сущности способностей.

1. *Внутренние условия* – это профиль задатков, которые находятся вне сознания человека и представляют собой синтез

а) строения нервно-мозгового аппарата и свойств высшей нервной деятельности (сила, уравновешенность, подвижность);

б) функциональной специфики различных модальностей чувствительности (зрительных, слуховых и др.);

в) соотношения первой (перцептивной) и второй (речь) сигнальных систем. Преобладание первой указывает на конкретный тип умственной деятельности, преобладание второй – на отвлеченный тип умственной деятельности.

Развитие задатков определяет общую способность к *стереотипизации* (необходимости количества повторений действия для создания образа предмета) в процессе их активизации в деятельности человека.

2. *Внешние условия* – это факторы среды, социо-культурный контекст, обучение, воспитание и др., которые предоставляют субъекту виды *деятельности*, обеспечивая разнообразие форм связи субъекта и среды. Другое значение внешних условий – формирование *потребности в деятельности*, которая определяет и закрепляет на уровне рефлекторных связей формы психических способностей. Источником способностей являются *общественно выработанные*

способы действия (практические и теоретические). Главная психологическая задача факторов среды и обучения – обеспечить 1) *генерализацию* психических процессов, т.е. обобщения переноса способа действия с одного материала на другой, и 2) *генерализацию* отношений, с которыми имеет дело субъект деятельности. При этом результаты деятельности, обобщаясь и закрепляясь, входят как «строительный материал» в построение способностей.

3. *Свойства личности*. От свойств личности зависят темп, легкость и результативность образования *механизма обобщения – взаимосвязи стереотипизации и генерализации*, или широты переноса. Степень развития способностей признают по уровню и качеству продуктов деятельности субъекта – «материализованных сгустков человеческих способностей» [там же, с. 539] в соотношении с условиями. Добиться результата при трудных внешних условиях – свидетельство больших способностей и волевых качеств личности.

Итак, сущность развития способности – это закрепление в индивидуе «*системы обобщенных психических деятельностей*» [там же, с. 546], на основе свойств ВНД, характера генерализации исторически вырабатываемых способов деятельности и отношений, основных для определенной предметной области.

В результате индивидуального жизненного пути у человека формируются на основе задатков и индивидуальных различий индивидуально своеобразный склад способностей. И здесь возникает психолого-педагогическая проблема: учитывая многообразие и индивидуальные особенности студентов, в каком направлении развивать способности субъектов новации и инновации?

Новации и инновации как опредмеченные творческие способности человека. Определимся в различии понятий «новация» и «инновация», чтобы понять различия в требованиях к способностям их субъектов. Согласно философскому словарю, новация представляет собой «*новую культурную форму*», а инновация – «*результат практического освоения новой формы для изменения образа жизни людей*». Определимся также в сущности «*новой культурной формы*» как произведения человека.

Г. Гегель определял *культурную форму, или произведение*, человека как «объективацию общественной субъективности», или субъективности рода, в которой воплощается *сложная диалектика опосредования и отчуждения духа*: выразившись во внешней форме – в произведении, сознание может посмотреть на себя как «на отличный от самого себя предмет», – как на другое, или иное своего, *признанное другим*, т.е. как на действительное сознание. Отсюда для новатора его произведение – это «иное своё», встречей с которым он может быть полностью удовлетворён.

Когда же произведение включается в широкую систему предметно-практических, социально-исторических отношений реальности, оно осуществляет *преemptивность человеческой деятельности и общения*. И это зона ответственности другого субъекта – инноватора, духовные силы которого опознают себя в процессе *включения* нового произведения в систему предметно-практических и социально-исторических отношений реальности.

Другой немецкий философ И. Кант же полагал, что духовная сущность произведения возникает «на меже» практической и эстетической способностей «*возрастанием чувства жизни в гармоническом соответствии со способностями*

воображения и рассудка). Т. Адорно свел гегелевский и кантовский подходы в определении произведения как «общественной диалектики всеобщего и индивидуального посредством субъективного духа», где в «единстве единого и многого» спрятаны слои общественного опыта. Именно поэтому мы говорим о *субъекте* новации и инновации, что структура любого произведения «соответствует структуре внутреннего мира человека как *пространство его представлений*».

Так что в контексте *творения новых форм* сущностью новации и инновации являются «живые» *опредмеченные человеческие способности субъекта творческой деятельности*, а в инновации – ещё и сотворение *коммуникации человеческих способностей*, чтобы ввести произведение в процесс обновления общества.

Новатор как чуткий подмастерье мира. Психоанализ и экзистенциальная феноменология (З. Фрейд, Р. Мей и др.), сфокусировав внимание на глубинных структурах человеческой психики, раскрыли сущность творчества через *теорию сублимации* как замещение чувственных влечений человека вымыслом, грезой с целью создания для себя *более совершенного мира*. Экзистенциально-феноменологический подход (М. Хайдеггер) углубил представление о сущности творчества в существовании человека.

- Создание произведения есть прибытие в бытие человека того *уникального и оригинального*, что в нём не было актуализировано в обыденном существовании.
- Творчество содержит элементы *неожиданного*: новые события / пути / возможности возникают ниоткуда и изменяют цель/смысл/финал работы, жизни.
- Момент творчества, творческий импульс поднимает личность *над повседневной жизнью*, обеспечивая человеку переживание чего-то *«пришедшего сверху»*.
- Творчество даёт опыт *нового аспекта Я*, который обычно недоступен, удовлетворяя потребность в самосознании, в *самовыражении*, в обосновании в мире своей ценности, возможности достичь чего-то уникального.

Такая творческая сущность новации исполнена соблазна для развития человека, но тогда почему *не каждый из нас творец и новатор?*

Вживание в истину предмета мира. М. Хайдеггер раскрыл сущность творчества и творения в глубоко самобытных понятиях: произведение – это повод для перехода и выхода чего бы то ни было *из несуществования к присутствию, форма самобытного «здесь-бытия» и средство непонятливого понимания истины*. Он различил два типа произведений и их сущность: *вещь* как произведение производства, которое создается анонимно и доказывает реальное, и *творение*, которое указывает на сущность творца. В творении выражается *во вне сущность*, истина о сущем. Но пока вещество дожидается, что его обработают, оно сокрыто в себе, не существует действительно, а когда оно выходит наружу, то связывается творением. В этом смысле *новация как про-из-ведение* есть *новая форма, посредством которой человек выводит во вонне то, что предстает перед ним как истина о его сущем*. И каков же путь человека к своей истине? Произведение – это не предмет, а «чувственное свечение идеи», которая принуждает творца, когда он, по ощущению А.С. Пушкина, «духовной жаждою томим», осветить мир этой идеей. И тогда камень, краска, звук, слово выходят *из возможности в присутствие подлинного существования*. Это может обозначать, что сущность новатора – творца в том, чтобы, как чуткий подмастерье мира, вывести

сокрытое в материале «земли» *вовне* – в его культурное *значение* – *облик*, соразмерный его бытию: камень – в здание, звуки – в музыку, знаки – в формулы, формулы – в законы бытия. И тогда создание новой формы в произведении культуры становится *событием, откровением, тем ударом*, который опрокидывает всё прежнее, привычное, – и раскрывается новый культурный мир, какого не было прежде.

Из этого следует, что творчество в новации многое дает своему автору, но не все могут быть творцами-новаторами: не всякий человек преодолеет немоту материала мира и затем выдержит удар откровения истины. Поэтому новаторство как творческое бытие человека уникально и рискованно, требует внимания и понимания дара человека и его продукта со стороны субъектов образования. Но проблема состоит в том, что новатор выводит во вне то новое, что не видят и не замечают другие, поэтому он страдает от непонимания. Его часто называют чуждаком, не от мира сего и др.

Понимание истины другого как способность инноватора. В новации вступает в бытие нечто новое, и прежде не познанный смысл становится доступен опыту человека. И здесь требуется другой человек, с другими способностями инноватора. Сущность инновации состоит в практическом использовании творения новации. Используя идеи Хайдеггера, можно прояснить сущность способностей инноватора как способность *открывать смысл произведения другого* и понимать «другость» другого.

1) Как замечает М. Хайдеггер, в бытии заключено нечто вроде «*враждебности присутствию*». Сущее предоставляет нам не только свою поверхность с привычными и узнаваемыми очертаниями, в нем есть и внутренняя глубина самостояния. Полная несокрытость сущего, полное опредмечивание всего означали бы, что всё обратилось бы в свою поверхность. Наступи такое полное опредмечивание, и никакое сущее не стояло бы уже в своем собственном бытии – всякому сущему представился бы шанс *быть полезным какой-то воле*. Вопреки этому каждое творение учит нас тому, что есть *нечто*, что оказывает *сопротивление* такой воле к овладению всем и тем создает возможность неисчерпаемости смысла творения в культуре для сохранения всей сложности бытия человека. Смысл новации как истина творения не лежит на дороге; сущее, выходящее наружу из несокрытости в произведении новатора, выступает для того, *кто его замечает* и может преодолеть сопротивление сокрытия смысла в процессе понимания.

2) Многие философы и психологи отмечают необходимость бескорыстия автора в отношении творения, поэтому *творец-новатор не может быть прагматиком* в отношении своего произведения: творчество сразу же «прячет» от него свою истину. И тогда он стоит по-настоящему «нищ и гол» перед миром немых для него вещей. Когда творением торгуют, оно меняет свой смысл, становясь *предметом торга*. И здесь неуместен творец, но уместен *ин-новатор*, – тот субъект, чьи способности направлены не на понимание истины вещей, а на понимание смысла новации другого и *введения* её в практический опыт. Отсюда *инноватор* – это человек, чье призвание выражается а) в *усилии* понимания смысла другого, заключенного в его творении, б) в установлении с ним *живой*

коммуникации, в) в преодолении сопротивления смысла новации для её практического применения в мире.

3) Но можем ли мы определить онтологическое основание для формирования способностей инноватора, если его существование наполнено *усилием* к истине другого и *преодолением* сопротивления смысла чужого творения? Ответ на этот вопрос я нахожу в онтологии деятельности в трудах С. Л. Рубинштейн. Источником деятельности инноватора может быть стремление данного человека к *самоизменению*, которое онтология полагает в сущности человека Творение новатора предоставляет для инноватора *прогрессивный трансформационный потенциал*, предоставленный ему, чтобы он в процессе выявления смысла другого мог открыться изменениям в себе и перейти к *себе-возможному для себя и для других*.

Резюме. Сложный, но истинный статус автора *новации* состоит в его чувствительности к сокрытой в материале мира истине. Концептуально культура уже выработала для этого способ развития человека: через осуществление «вживания» в истину предмета мира, в процессе чего человек становится восприимчивее, глубже осознает себя, преобразует свои силы и способности, получает удовольствие. Приложение же усилий к пониманию истины другого позволяет приобрести *самоотверженность* – способность утверждать истину другого, удерживая при себе свою, что составляет сущность автора инноваций – человека, который сумеет позаботиться о том, чтобы смысл новации включить в практику культуры.

Очевидными становятся социально-психологические задачи развития способностей субъекта новаций и инноваций в высшем профессиональном образовании:

- понимание преподавателем сущности субъектов новации и инновации и индивидуальных способностей студентов;
- формирование у студентов представлений об актуальных потребностях современной культуры и общества;
- различение творения и симуляции и трансляция образов и образцов культуры (науки) как источников смысла для человека;
- развитие направленности внимания на другого и чувствительности к истине предмета природы, культуры, другого человека;
- формирование коммуникативных способностей и этической культуры.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИИ В ПРЕДМЕТАХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА

*Бородина Е.В., Находкинский филиал
МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Среднее специальное учебное заведение обладает большим арсеналом средств решения задач экологического воспитания. Каждый раз, начиная работать с новой группой, преподавателю естественнонаучных дисциплин необходимо определить цель экологического воспитания. На наш взгляд, это подготовка специалистов, призванных не только сохранить природную среду, но и установить гармоничные отношения в системе «природа — общество — человек».

Достижение основной цели экологического воспитания невозможно без систематического последовательного решения задач формирования высокой экологической культуры, экологического мышления, социально-экологической ответственности.

В соответствии с Законом РФ «Об охране окружающей природной среды» в целях повышения экологической культуры общества и профессиональной подготовки специалистов установлена система всеобщего комплексного и непрерывного экологического воспитания, охватывающего процесс дошкольного, школьного воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях. Комплексный характер экологических знаний определяет их значение в системе образования, затрагивая все стороны воспитания. Содержание экологического образования и воспитания реализуется через все предметы и основывается на системе научных идей: развитие и целостность природы, взаимосвязь истории общества и природы, изменение природы в процессе труда, влияние среды на здоровье человека, природа как фактор нравственно-эстетического развития личности.

В процессе обучения биологии студенты овладевают системой экологических знаний о взаимосвязях организма и среды, о приспособленности организмов, о популяциях, видах, биоценозах, экосистемах и их структуре, биосфере. Эти знания позволяют сформировать базу ответственного отношения к природе, осознание необходимости бережного, осознанного использования богатства природы. В процессе усвоения знаний выделяется эстетическая ценность видов растений и животных, природных ландшафтов, их воздействие на чувства человека, на его душевное состояние, на пробуждение радости, успокоения.

Большое воспитательное значение имеет привлечение на уроках биологии творчества русских писателей, художников, композиторов. Поэтическая направленность и проникновенность описания природы закладывает и развивает основы патриотизма. Писатель М.М. Пришвин очень точно подтверждает это: «Рыбе — вода, птице — воздух, зверям — лес, степь, горы. А человеку нужна Родина. И ох-

ранять природу — значит охранять Родину!» Очень важно, когда не на словах, а практически студент прочувствует красоту неповрежденной природы. А способствуют этому тематические экскурсии в естественные биоценозы.

Отработка правил поведения в природе, выработка отношений к деятельности человека, в результате которой происходит загрязнение, осознание небеспредельности восстановительных сил природы — вот неполный перечень задач экологического воспитания, решаемых на таких экскурсиях, простое созерцание красоты природы способствует творческому вдохновению, вызывает у человека положительные эмоции, воспитывает вкус, чувство доброты, предостерегающей от хищнического отношения к природе. Воспитание у детей любви к природе — большая и благородная задача. В средних специальных учебных заведениях на 2—3 курсе предусмотрено изучение дисциплины «Экологические основы природопользования». Содержание курса дает большой материал и информационно воздействует на чувства студентов. Прежде всего, студенты должны владеть экологической обстановкой в регионе, стране, мире, должны быть знакомы с основными экологическими проблемами, знать, что здоровье человека напрямую зависит от состояния окружающей среды. Используя эту базу и базу биологических экологических знаний, преподаватель ставит цель — воспитать чувство причастности к решению проблемы окружающей среды и личной ответственности за свои действия. Специалист среднего звена должен владеть правовыми основами природопользования, уметь анализировать экологическую ситуацию на производстве, предвидеть ее последствия, прогнозировать результат природоохранных действий, квалифицированно проводить необходимые природозащитные мероприятия, обеспечивать выбор наиболее приоритетных и эффективных из них.

Практически реализовать экологическое воспитание можно через систему форм и методов работы. Это лекции проблемного характера, семинары с обсуждением наиболее острых экологических проблем и путей выхода, занятия по анализу экологических статей периодических изданий, практические занятия по оценке экологического состояния аудитории, столовой, рекреаций. Правильно организованные и целенаправленные занятия такого типа позволяют развить и закрепить навыки общения, умение отстаивать свою точку зрения, умение анализировать проблемные экологические ситуации.

Экологическое воспитание студентов находит свое продолжение и в организации тематических конференций («Проблемы выживания человека и человечества»), вечеров («Земля — наш общий дом», «Землянам чистую планету!» и др.), экологических акций («Студенты колледжа — за здоровый образ жизни!») и т.д. У всех этих мероприятий одна цель — воздействие на чувства, разум людей экологической информацией и пропагандой, выработка активной жизненной позиции по отношению к экологическим проблемам.

Однако, практика показывает, что система внеклассной работы по предмету наиболее результативна, если она строится по принципу предметных декад. Система предметных декад позволяет выстроить внеклассную работу по предметам в едином русле, выбрав единую тему для всех декад в текущем году. Тема «Природные богатства России» позволяет интегрировать биологию с литературой — через поэтические и прозаические произведения. Тема «Формулы природы» позволяет объединиться преподавателям биологии, математики и физики.

Очень важной эффективной формой экологического воспитания является живое непосредственное участие в охране природы — очистка берегов рек, посадка деревьев, спасение родников, организация общественного экологического движения.

Задачи экологического воспитания важно решать в ходе преподавания многих дисциплин — «Экономики», «Основ права», «Математики», «Физики», «Химии» и др.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Бочарина А.В., Удовикина А.А., Служба психологического сопровождения УВР МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения осуществляется в интересах человека, общества и государства, следовательно, самые последние достижения психологической науки ставятся на службу образовательной практике. Любой человек в Российской Федерации имеет право получить образование, основными принципами которого являются гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Без активной, высокопрофессиональной работы психологической службы обеспечение этих принципов государственной политики, а также реализация многих федеральных, региональных и муниципальных программ в области образования не представляется возможным. На сегодняшний день перед ВУЗом стоит задача создания условий для проявления обучающимся личной инициативы, осознанного поиска и выбора в ситуациях неопределенности, осознания собственной позиции относительно разнообразных социально значимых проблем и вопросов, освоения культуры коммуникации, договорных отношений, разрешения конфликтных ситуаций ненасильственными способами. Все это становится не менее ценным, чем усвоение обучающимися определенной информации. Психологическая служба - это организационная структура, которая обеспечивает психологическую составляющую образования, т.е. его развивающий характер. В основе вузовской подготовки условно можно выделить две классические модели:

1. Дидактически ориентированная модель обучения.

Вуз реализует функцию обучения (накопление конкретных знаний), не учитывая возрастные психологические задачи развития обучающегося.

2. Психологически ориентированная модель обучения.

Учебная деятельность с учетом возрастных психологических задач развития обучающегося в Вузе является средством формирования здоровой, зрелой личности.

Первая и вторая модели имеют существенные различия в понимании целеполагания обучения в Вузе, но обе нацелены на решение одной задачи – подготовить молодого человека к будущему трудоустройству, новому социальному статусу и профессиональной работе. Однако, на наш взгляд, приоритетной

должна стать именно вторая модель, поскольку она направлена на решение следующих направлений:

- осуществление обучающимися разнообразных выборов (специализации, кругов общения, интересов и увлечений);
- расширение социальных контактов (взаимодействие не только со своей возрастной категорией);
- взрослое, осознанное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса в Вузе.

На практике воплощение данной модели обучения серьезно противоречит традиционной дидактической системе вузовского образования.

Дидактически ориентированная модель дает возможность обучающимся накапливать профессиональные знания, умения, навыки для успешной конкурентоспособности на рынке труда.

Психологически ориентированная модель позволяет не только накапливать профессиональные знания, умения, навыки, но и развивать инициативность, коммуникативные способности, умение учиться, логически мыслить, а также, оценивать, отбирать и использовать информацию. Это позволяет обучающимся быть наиболее конкурентоспособными на современном рынке труда.

На наш взгляд, достижению такого результата может способствовать увеличение роли психологической службы, как в учебно-воспитательном процессе, так и на высшем административном уровне ВУЗа.

Таким образом, практическая значимость психологической службы в Вузе заключается в возможности влиять на профессиональное сознание преподавателей и руководства образовательного учреждения в направлении формирования целостной педагогической позиции (цели, ценности, задачи, содержание и способы его реализации в конкретных технологиях), а также психологического сопровождения образовательных процессов. В таком случае, психологическая служба становится проводником идей трансформации всех отношений в ВУЗе, переориентации дидактически ориентированной модели в психологически ориентированную модель, направленную на развитие личности каждого ее участника.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (на примере ФГБОУ ВПО «Дальрыбвтуз»)

Бут И.В., Лисиенко С.В., Дальрыбвтуз, г. Владивосток

Происходящие изменения в системе высшего профессионального образования обусловлены усиливающимися тенденциями глобализации, гуманизации и информатизации образования, необходимостью использования интеллектуально-творческого потенциала человека для созидательной деятельности во всех сферах жизни и устойчивого экономического развития России.

Одним из важнейших элементов комплексного преобразования сферы высшего образования является переход на уровневую систему обучения в компетентностном формате. Проведенный анализ федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего профессионального образования

и ряда нормативно-правовых документов показал, что такой переход системы образования влечет за собой и изменения в требованиях к организации образовательного процесса в части повышения качества подготовки специалистов.

Прошедший учебный год для ФГБОУ ВПО «Дальрыбвтуз», как и для большинства других вузов, стал годом перехода на уровневую систему обучения по ФГОС ВПО, осуществляемого посредством разработки основных образовательных программ (ООП) подготовки бакалавров, специалистов и магистров и последующего набора на них абитуриентов.

В процесс подготовки ООП был вовлечен весь профессорско-преподавательский состав ФГБОУ ВПО «Дальрыбвтуз». Под руководством учебно-методического управления были разработаны следующие нормативные документы, которые стали актуальны при подготовке ООП и всех составляющих ее элементов: Рабочая инструкция 4.0-04-2010 «Основная образовательная программа высшего профессионального образования. Порядок составления, оформления и утверждения»; Положение об организации самостоятельной работы студентов; Стандарт организации 00471515- 028-2011 «Инновационные образовательные технологии. Формы, методы и средства обучения».

Необходимость последнего документа продиктована требованиями стандартов третьего поколения, в которых для реализации компетентного подхода предусмотрено широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Во ФГОС ВПО подчеркивается, что «...удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью ООП» и в целом в учебном процессе в зависимости от направления подготовки доля таких занятий составляет от 10 до 30 % аудиторных занятий [1]. Например, для направления подготовки 080200.62 «Менеджмент» эта доля составляет порядка 1000 часов, т.е. треть часть часов аудиторных часов всего учебного плана.

При разработке ООП и учебных планов на каждую дисциплину было отведено определенное количество часов в интерактивной форме. Далее преподаватели при подготовке рабочих программ по дисциплинам учебного плана описывали применяемые и внедряемые интерактивные формы и методы обучения. Анализ указанных интерактивных методов обучения показал, что наиболее широкое применение нашли такие как эвристическая беседа, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, метод проектов, дискуссия, тренинги, имитационные игры, коллективное решение творческих задач, разбор конкретных ситуаций, кейс-метод, компьютерные симуляции и др.

Данные методы, по мнению педагогов, способствуют вовлечению обучающихся в активный процесс получения и переработки знаний и направлены, прежде всего, на развитие способности у студента мыслить неординарно, формирование профессиональных компетенций будущих специалистов, стимулирование мотивации и интереса субъектов образовательного процесса в области изучаемых предметов, развитие навыков анализа, критичности мышления и т.д. Это, безусловно, является концептуальной основой формирования компетентного подхода.

Кроме того, к интерактивным формам обучения также можно отнести использование в образовательном процессе Интернет-ресурсов, электронных учебников и справочников, банка тестовых заданий, мультимедийных технологий, компьютерных обучающих программ, системы дистанционного обучения и др.

За последние несколько лет преподавателями нашего университета были разработаны учебные тренажеры, которые внедрены в учебный процесс и способствуют формированию профессиональных компетенций будущих специалистов.

Заслуживают особого внимания разработки следующих выпускающих кафедр:

- кафедра «Технология продуктов питания»: тренажерные комплексы «Технология обработки гидробионтов – холодильная технология» и «Технология обработки гидробионтов – технология пресервов и соленой продукции»;

- кафедра «Промышленное рыболовство»: тренажер экспедиционного промысла сайры; тренажер акустического, визуального поиска приповерхностных скоплений объектов лова;

- кафедра «Эксплуатация и управление транспортом»: тренажер «Организация транспортно-экспедиторского обслуживания флота и управление производственными потоками в промысловой экспедиции».

Для успешного функционирования Дальрыбвтуза как информационного университета усилиями преподавателей создана электронная поддерживающая среда обучения на основе адаптации свободно распространяемой обучающей системы Moodle, являющейся одной из наиболее популярных систем поддержки учебного процесса. С 2007 года Moodle активно наполняется электронными версиями всех опубликованных в университете учебно-методических работ преподавателей. В данную электронную библиотеку также включены различные тестирующие программы и электронные учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД).

Для обеспечения доступа обучающихся к учебно-методическим комплексам дисциплин появилась необходимость размещать соответствующие материалы в электронной библиотеке на сайте университета (www.dalrybvtuz.ru), представленной Системой дистанционного обучения (СДО). Повсеместное использование информационных ресурсов, являющихся продуктом интеллектуальной деятельности преподавателей Дальрыбвтуза, определяется необходимостью подготовки в студентах творчески активных людей, способных профессионально использовать информационные технологии.

Таким образом, представленные интерактивные формы проведения занятий позволяют реализовать субъект-субъектный подход при организации процесса обучения во ФГБОУ ВПО «Дальрыбвтуз», и способствуют тем самым формированию активно-познавательной позиции студента, что соответствует современной образовательной парадигме и конечной цели образовательного процесса – подготовке конкурентоспособного и компетентного специалиста.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дешнер А.И., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Большое число учебных заведений, включая центры повышения квалификации, а также онлайн-сертификации успешно применяют технологии дистанционного образования в учебном процессе и для выполнения итогового контроля обучения. В настоящее время основными направлениями развития являются следующие технологии:

- видео-конференции;
- системы обмена данными различных форматов;
- онлайн-поток видео-курсы по запросу;
- сложные системы организации и управления дистанционным учебным процессом.

Следует отметить, что ввиду значительной сложности любой системы организации и управления учебным процессом, практически каждое учебное заведение с мировым именем разрабатывает и внедряет системы данного типа индивидуальной разработки, и, как правило, исследования учебных процессов и создание инструментов и средств управления учебным процессом выполняется в рамках самого учебного заведения.

Как правило, собственно обучение в системах управления учебным процессом организовано в виде учебных курсов, для создания которых предусмотрено специальное программное средство, выполняющее следующие функции (см. тж. [1]):

- объявление о начале нового учебного курса;
- предоставление он-лайн учебно-методических материалов;
- создание динамических планов и расписаний;
- выполнение промежуточного и итогового контроля обучения;
- поддержка студенческого онлайн-форума;
- поддержка и хранение журналов успеваемости студентов.

Наиболее важными компонентами систем дистанционного образования являются службы предоставления учебно-методических материалов и службы промежуточного и итогового контроля. В первую очередь эти компоненты важны для крупных учебных заведений, которые проводят учебный процесс согласно регламентированным учебным курсам.

Весьма функциональными и перспективными в настоящее время представляются системы потокового видео-обучения и системы, поддерживающие интерактивные мультимедийные учебно-методические материалы.

Для организации потоковых видео-курсов требуется наличие, в первую очередь, высокоскоростных коммуникационных каналов, что стало реальностью уже сегодня за рубежом (в настоящее время конечным пользователям доступны каналы связи с пропускной способностью, позволяющей передавать FullHD видео), и постепенно становится доступным в нашей стране. Современные интернет-браузеры поддерживают потоковое онлайн-видео посредством технологий

Adobe Flash Player (известной ранее как Macromedia Flash Player) либо Real Media Player, которые интегрируются в браузер в виде подключаемого модуля.

Системы предоставления интерактивных мультимедийных учебно-методических материалов реализуются с применением разнообразных технологий, среди которых чаще всего используются:

- расширения языка HTML (JavaScript), позволяющие создавать достаточно функциональные интерактивные системы, но, вследствие несовместимости реализаций JavaScript различными производителями браузеров, имеющие потенциальные проблемы при использовании конечными пользователями;
- технология Macromedia Flash (в настоящее время Adobe Flash) мультимедийная платформа компании Adobe для создания веб-приложений или мультимедийных презентаций. Широко используется для создания анимации, игр, а также воспроизведения на веб-страницах видео- и аудиозаписей;
- платформа Java – практически полноценная универсальная переносимая виртуальная вычислительная платформа, поддерживающая графику и все другие технологии, доступные на «настоящих» компьютерах.

Развитие сетей общего доступа и высокоскоростных коммуникационных радиоканалов, а также компактных мобильных компьютерных платформ привело к впечатляющему результату – теперь доступны устройства, имеющие доступ к высокоскоростным радиосетям, и с другой стороны, это высокопроизводительные мобильные вычислительные платформы с весьма низким энергопотреблением, что делает возможным обучение в любое время и практически в любой точке среды обитания современного человека.

Литература

1. <http://www.stanford.edu/group/sspprogram/distanceLearning.htm>

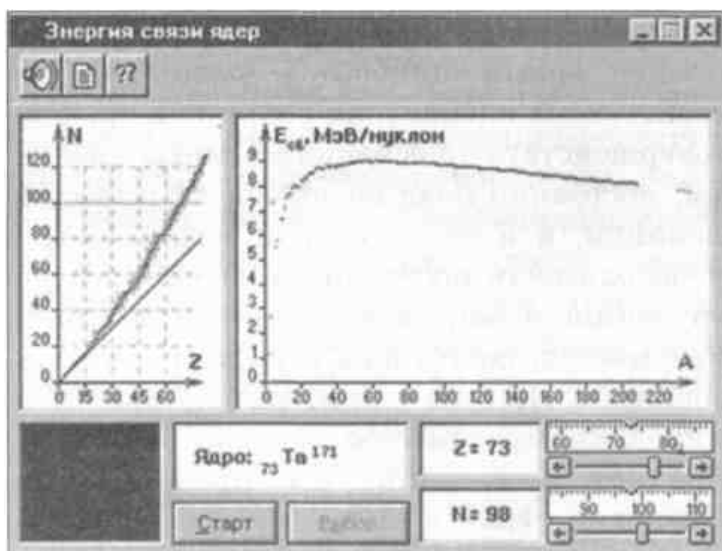
РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Жданова Т.В., Находкинский филиал
МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Стремление преподавателя к проведению на уровне современных требований приводит его к использованию в учебном процессе информационно – коммуникационных технологий. Методика урока при внедрении ИКТ отличается от классической. Поэтому преподавателю приходится разрабатывать новые структурно – логические схемы, готовить электронные приложения к урокам, учиться отбирать нужные компьютерные продукты готовить самому и использовать рекомендованные методические ИТК – материалы, создавать материально - техническую базу. Нелегко преподавателю преодолеть психологический барьер отхода от привычки проведенной десятилетиями, классической методики преподавания. Как показывает моя практика, наибольшая трудность у преподавателя вызывает сочетание необходимых реальных элементов учебного процесса с виртуальными.. На практике это сочетание необходимо: ИКТ изучается в процессе образовательной деятельности студентов, а не изолированно. На уроке фи-

зике большую познавательную ценность имеет методический прием сочетания реального и виртуального эксперимента, переход от наблюдаемого на опыте процесса к его компьютерной модели для исследования с изменением характеризующих параметров.

В ходе графического вычислительного эксперимента исследуются. В взаимозависимости физических величин с построением графиков зависимостей на экране компьютера: $E(t)$, $S(t)$, $a(t)$, $v(t)$, $p(t)$, $P(V)$, $P\{T)$, $I(U)$, др. исследования по теме «Энергия связи атомных ядер».



В левом нижнем углу представленного окна — черный экран, на котором появляется анимация распада ядра на нуклоны при окончательной установке чисел протонов Z и нейтронов N и нажатии студента кнопки «старт». В чем преимущество компьютерного исследования на данном этапе? Не лучше ли студенту построить графики $Z(A)$ и $E_{св}(A)$ в тетради, затратив 10—15 минут, а ядерную реакцию представить мысленно? Да, студент может успешно справиться с построением предложенных графиков, повторив навыки математики V класса построения точки по ее координатам и соединению полученных точек, эти навыки уже отработаны до автоматизма, как таблица умножения. Сэкономленное с помощью компьютера время эффективнее использовать на развитие умений сравнения и обобщения полученных результатов, так как: 1) Этот навык необходим в современной жизни — повсюду (на производстве, в управлении, в быту) требуется что-то с чем-то сравнить и оперативно сделать выбор; 2) это элементы развития мышления, более высокий уровень сложности обучения, чем простое повторение давно изученного и хорошо отработанного в течение нескольких лет навыка. Эффективность обучения с применением ИКТ налицо: компьютер сообщает информацию оставляя человеку приоритет в высшей мыслительной деятельности. Не надо забывать, что программу по объективной оценке и контролю мыслительной деятельности тоже создает человек. Один из основных критериев ее объективности — в одинаковом подходе ко всем оцениваемым.

Преподавателям физики не составляет труда освоить новый «прибор» — компьютер, им свойственна адекватная реакция на быстро совершенствующиеся программные продукты, постоянно появляющиеся технические новинки, а в свя-

зи с этим возникающая необходимость постоянного изучения и погружения в мир компьютерной техники. Разумеется, подготовка к урокам с использованием ИКТ по силам только квалифицированному преподавателю, хорошо знающему предмет и методику его преподавания. Внедрение ИКТ в практику преподавания осуществляется учителем поэтапно. Начиная разработку структурно-логической схемы учебного занятия (урока, факультатива, кружка, элективного курса, др.), необходимо определить научные основы изучаемой темы, объемы элементов информации и их взаимосвязи.

ИКТ предоставляет возможности организации активной самостоятельной работы на занятии для каждого студента. При этом, как и прежде, студент получает знания по теме, добывая их самостоятельно в индивидуальном темпе. Поэтому к преподавателю предъявляются новые требования в вопросе организации самостоятельной активной деятельности каждого студента в зависимости от его способностей. Более индивидуальное обучение и повышение роли самостоятельной работы приводят к увеличению объема усваиваемой информации, более способные студенты усваивают материал быстрее и глубже. Из урока в урок дифференциация полученных знаний возрастает, что побуждает преподавателя отказаться от принципа построения урока с ориентировкой на «среднего» студента, не имеет смысла и пересказывать параграф учебника. Роль преподавателя все более смещается в направлении организации активной самостоятельной учебной деятельности обучаемых с применением ИКТ. Эти особенности вступают в противоречие с авторитарным стилем преподавания, предполагающим передачу готовых знаний учащимся с позволением задать вопрос преподавателю в конце изложения нового материала, изучением спланированного преподавателем эксперимента, так как на обширное исследование явления с изменением характеризующих параметров времени не предусмотрено, да и не всем студентам это интересно. Применение ИКТ создает условия для эффективной самостоятельной работы, поэтому нередко случаи самостоятельного опережающего изучения нового материала учащимися. В этой ситуации преподаватель должен уметь перестроиться, изменив первоначальный план занятия, оперативно решить, какую часть материала повторить. Такие решения на уроке, на основе оперативной оценки конкретной ситуации, под силу только высококвалифицированному педагогу. При использовании ИКТ в обучении возрастает роль преподавателя как воспитателя, ведь компьютер сообщает информацию, помогает ее переработать, структурировать, дает объективную оценку знаниям студента. При использовании ИКТ приобретает иные формы общение, поэтому преподавателю необходимо обратить внимание на развитие устной и письменной речи студентов, чаще интересоваться ходом их самостоятельной деятельности, практиковать устные отчеты о выполнении заданий с применением ИКТ, оформление полученных данных и самого хода работы на бумажных и электронных носителях, чтобы формализация ответов не привела к оскудению языка. Время, затрачиваемое на закрепление материала и контроль знаний, уменьшается, но эффективность его возрастает.

Планируя для студентов задания с применением ИКТ, преподавателю необходимо учитывать время его выполнения непосредственно за компьютером. Преподаватель должен знать новые нормы работы с компьютерами и соблюдать их в процессе учебных занятий со студентами на уроках и во внеурочное время.

*Иванова А.П., Малахов А.В.,
Тихоокеанский государственный университет*

Распространение дистанционного образования вполне справедливо можно назвать «тихой революцией» - пока в академической среде данное направление оставалось преимущественно уделом отдельных энтузиастов, количество людей, получающих высшее и постдипломное образование дистанционно, стало измеряться десятками миллионов. К примеру, в одном только Национальном открытом университете им. Индиры Ганди (штаб-квартира в Дели) одновременно обучаются порядка 3,5 миллионов студентов и 800 тысяч аспирантов [1] – в 80 раз больше, чем в МГУ. Немаловажен и тот факт, что развитие информационных технологий, позволяет постоянно повышать качество и доступность дистанционного образования, уже сегодня делая его - при правильной организации - более эффективным, чем традиционное [2], по таким показателям, как глубина изучения, остаточные знания и творческое усвоение.

Учитывая масштаб и динамичность явления, было бы наивным пытаться вписать дистанционное образование в единую схему. Однако, на наш взгляд, можно уверенно выделить тенденцию, способную в ближайшем будущем стать трендом: переход от удаленных технологий к облачным. До недавнего времени сущность дистанционного образования состояла в переносе «нормального» учебного процесса на расстояние (собственно, отсюда и название). При этом сам факт переноса воспринимался как вынужденная мера, неизбежно сопровождающаяся серьезными потерями в уровне знаний. Однако, в настоящее время, все большее распространение получают виртуальные университеты (virtual university) и образовательные сети (educational networking), существующие только в интернете и не имеющие «физического» прообраза. Иными словами на смену старых структур, заимствованных из опыта прошлого, приходят сетевые формы, рождающиеся на наших глазах. Главными особенностями этих новых форм являются распределенность (как отсутствие центра) и преобладание горизонтальных связей над иерархичными. Нечто похожее уже произошло со средствами массовой информации: если на ранних этапах онлайн-издания создавались как оцифрованные версии оффлайн-медиа, то к настоящему времени стали доминировать новые, присущие только интернету форматы (блоги, подкасты, социальные сети, видеодневники, гражданская журналистика).

В ходе такой трансформации меняется и распределение ролей - основным субъектом образования становится обучающийся, который, действуя в открытой интерактивной среде (которой и является интернет) и прибегая к помощи образовательных агентов (на наш взгляд, уместнее употреблять по отношению к ним такие понятия, как консультант или тьютор, чем преподаватель), получает необходимые знания и навыки в самостоятельно установленных им рамках.

На практике это означает, что обучающийся является актором, самым фактом своего обучения формирующим «облако» образовательных агентов, и тем самым создающим личное учебное пространство, которое мы называем «облачным университетом». Набор изучаемых дисциплин и курсов, скорость обучения, состав консультантов – все базовые переменные определяются обучающимся.

Как следствие, базовыми составляющими облачного университета оказываются не факультеты или кафедры, но автономные специалисты, способствующие (но не более) усвоению знаний в границах своих курсов.

Облачные университеты позволят сделать высшее образование одновременно индивидуальным и общедоступным. Стоимость образовательного процесса для обучающегося будет сведена к минимуму и складываться из оплаты услуг образовательного агента, расходов на доступ к Сети и (в отдельных случаях) подписки на необходимые информационные базы.

Одним из следствий такой системы оказывается отход от принципа подготовки по специальности, ставшего нецелесообразным и тормозящим в условиях современной экономики. Вместо поступления на определенную специальность и четырех-пятилетнего ожидания диплома бакалавра, человек сможет выбрать несколько базовых курсов, дающих ему необходимый минимум знаний и навыков, и пройти их в течении года. После этого он сможет приступать к профессиональной деятельности параллельно или же, при необходимости, осваивая все новые курсы на протяжении всей жизни (принцип *lifelong learning*). С другой стороны, работодатели получают возможность более точно формулировать требования к нанимаемым кандидатам, указывая какие именно навыки им необходимы (к примеру, не просто диплом менеджера, но прохождение курсов «инвестиционного менеджмента» и «инвестиционной деятельности банков»). В целом для экономики развитие облачных университетов имеет последствия, которые трудно переоценить: молодые люди, смогут начинать профессиональную деятельность на 3-4 года раньше; государственный бюджет и граждане сэкономят средства, идущие сегодня на содержание традиционных университетов; предприятия получат возможность подбирать кандидатов с оптимально подходящей междисциплинарной подготовкой; система образования станет более гибкой и чувствительной к изменениям на рынке труда.

Поскольку, как было отмечено, базовой составляющей облачного университета является автономный специалист и его курс, то и аккредитация такого университета будет осуществляться на уровне отдельных курсов. Персональная конкуренции создаст условия, когда педагогический и финансовый статус образовательного агента будет зависеть только от уровня и качества даваемых им знаний. Это значит, что талантливый исследователь или практик из периферийного города, окажется более востребованным, чем пассивный транслятор «учебной информации» из столицы, а это в свою очередь, позволит серьезным образом сократить «утечку мозгов», поскольку у пассионарных интеллектуалов появится возможность самореализации, не требующая переезда в другой город.

Следует заметить, что на сегодняшний день имеются не только технические решения, но и организационные модели, позволяющие реализовать изложенную концепцию. В качестве примеров последних можно упомянуть «A/VU» (Agile/Virtual University), развиваемую группой португальских исследователей [3], а также многочисленные модели в русле «конструируемого» образования.

Впервые в истории человек, желающий получить высшее образование, может не встраиваться в систему, но создавать ее. Таким образом, он получает именно ту подготовку и в том формате, который находит идеальным, а само

высшее образование освобождается от репрессивных черт, приобретая открытый и эгалитарный характер.

Ссылки

- [1] Indira Gandhi National Open University (IGNOU), основан в 1985 году. Для подробностей см. официальный сайт университета - www.ignou.ac.in.
- [2] *Bethela C. Edward & Robert M. Bernard*. Developments and trends in synthesizing diverse forms of evidence: beyond comparisons between distance education and classroom instruction // *Distance Education*. - 2010. V. 31. No 3, pp. 231-256.
- [3] *Cunha M.M., G. D. Putnik & E. M. Miranda*. The Agile and Virtual University // *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations*. - Hershey, PA : IGI-Reference, 2008. – pp. 26-34.

СТРУКТУРА И СОСТАВ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА

Кислова И.И., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Статистика за 2000-2002 годы по проектам, результатом которых были курсы дистанционного обучения, показала, что 85% слушателей, записавшихся на эти курсы, не оканчивают обучение. Ошибкой при создании этих курсов было прямое переложение учебных материалов традиционного содержания и организация учебного процесса с использованием опять же традиционных методов воздействия на студента. Из процесса обучения выпала «вербальность»: возможность устного общения, влияние авторитета и личности преподавателя, возможность обсуждения, обмена мнениями с преподавателем, со студентами. Дальнейшее развитие информационных технологий в сторону расширения возможностей общения на расстоянии, сочетания их с современными педагогическими технологиями позволяет в значительной степени устранить допущенную ошибку. Эти изменения предъявили определённые требования к созданию дистанционных курсов в рамках их использования в дистанционном обучении (ДО).

На сегодняшний день широко известными и признанными являются требования стандарта SCORM

- *доступность* – получить доступ к учебным материалам из точки удалённого доступа;
- *адаптируемость* – способность адаптировать учебную программу к индивидуальным потребностям и потребностям организаций;
- *эффективность* – за счёт сокращения времени и затрат на доставку учебных материалов;
- *долговечность* – способность соответствовать новым технологиям без дорогостоящей переработки;
- *интероперабельность* – использование материалов вне зависимости от платформы, на которой они созданы.

С учётом вышеизложенного структура дистанционного курса, ориентированного на использование в ДО, должна состоять [1] из инструктивного, информационного (учебные материалы), контрольного (тестирование и оценка) и коммуникативного (интерактивное преподавание) блоков, а также управляющей системы, их объединяющей (рис. 1).

Инструктивный блок	Информационный блок	Контрольный блок	Коммуникативный блок
УПРАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМА			

Рис. 1. Структура дистанционного курса

Дистанционный курс должен иметь модульную структуру. С одной стороны, это удовлетворяет требованиям международного стандарта SCORM с другой стороны, это обеспечивает возможность создания индивидуальной траектории обучения. Дистанционный курс имеет гипертекстовую структуру. Связь между модулями, а также внутри него осуществляют гиперссылки.

Модуль – это элемент дистанционного курса. Основными структурными элементами модуля являются учебные элементы. Каждый учебный элемент оформляется в виде отдельного документа и включает в себя ориентировочную часть (цели, информационные ресурсы), информационную часть (основное содержание), диагностическую часть (промежуточные тесты и учебные задания), рефлексивную часть (анкета для оценки достижений). Кроме этого в модуле присутствуют глоссарий, итоговые тесты и практические задания (рис. 2).

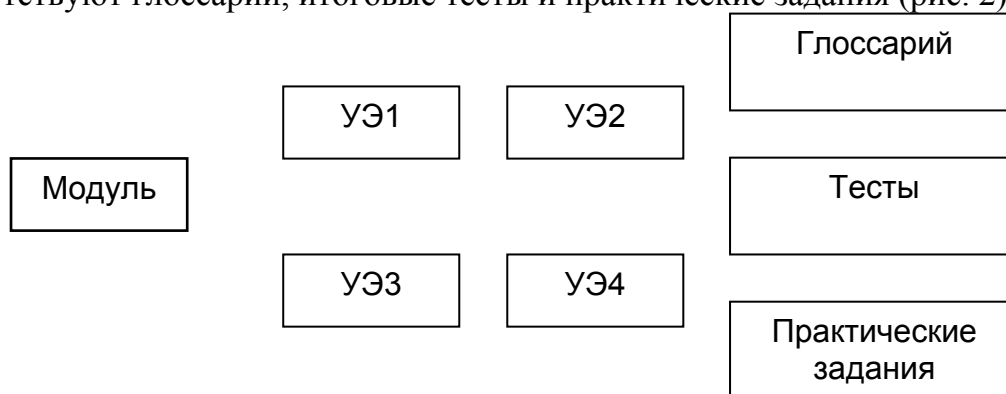


Рис. 2. Структура модуля

Рефлексивные анкеты дают возможность установить, какие сложности испытал обучающийся при работе с материалами, каковы его достижения и какова его степень удовлетворённости или неудовлетворённости при работе с дистанционным курсом.

Следует также отметить, что в любом дистанционном курсе важную роль играют форумы и чаты, которые обеспечивают коммуникативный компонент. Эффективность работы обучающегося в форуме или чате может быть оценена по формуле 3-2-1. При обсуждении темы форума или чата он должен сформулировать не менее 3 положительных комментариев, не менее 2 отрицательных и задать, по крайней мере, 1 вопрос.

При проектировании дистанционного курса необходимо сформулировать цели, которые он позволит достичь. Цели должны соответствовать принципам SMART, т.е. быть конкретными, измеримыми, достижимыми, обоснованными и ограниченными во времени. Кроме того, они должны отражать основное содержание обучения в соответствии с ФГОС, учитывать разные уровни усвоения материала (таксономия Блума), ориентированы на обучающихся.

Особенностью построения учебного элемента является соответствие цели, учебного материала и диагностического задания (рис. 3).

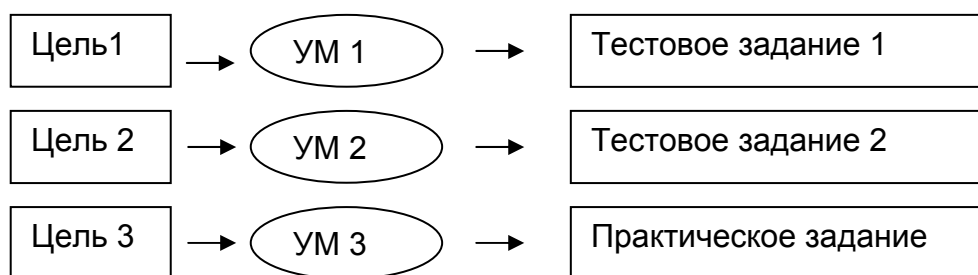


Рис. 3. Связь частей учебного элемента

Однако, последовательность разработки учебного элемента иная (рис. 4). При разработке вначале ставятся цели, затем разрабатывается диагностическая составляющая и в завершении создаётся информационная часть (учебные материалы).

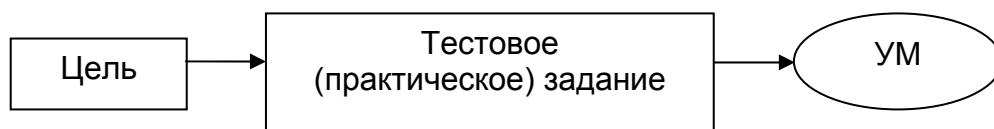


Рис. 4. Последовательность разработки учебного элемента

Современные образовательные технологии направлены на то, чтобы научить студентов работать самостоятельно, т.к. именно это качество даёт возможность успешно адаптироваться в быстро меняющемся обществе.

Литература:

1. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов/ Под общ. ред. М.Б.Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Кротенко Л.П., Открытый морской институт

С каждым годом все яснее, что на смену традиционным формам обучения приходят новые автоматизированные системы обучения. Аудиторно-лекционную систему и бумажные учебные ресурсы способны заменить видеоконференции, вебинары, электронные библиотеки и энциклопедии в сети. Кроме обмена сообщениями по электронной почте, для взаимодействия со студентами можно использовать видеосвязь нового уровня – Skype. Наряду с текстовыми и графическими редакторами для обработки информации можно использовать Wiki- технологии, позволяющие совместно работать над документами.

Современный студент понимает, что в настоящий момент востребованы специалисты с высокими профессиональными компетенциями, научно- ориентированные, обладающие навыками работы с новыми компьютерными технологиями, владеющие иностранными языками. Мы часто говорим о слабых учащих- ся, пришедших из школ. Многие преподаватели рассказывают о студентах бай-

ки о плохой подготовленности в школе. А готовы ли преподаватели сами встретить подготовленных учащихся, которые учились в классах хорошо оснащенных современной техникой, с электронными досками, с проекторами. Многие студенты первого курса ставят в укор, что от высшего учебного заведения они ожидали большего – электронные лекции через проектор; — хорошо оснащенные аудитории, как у них в школе, а не преподавателя с мелом.

Чтобы подготовить компетентного специалиста от преподавателей ожидается не только большой лексический запас, способность и умение прогнозировать педагогические ситуации, но и умение применять в своей учебной деятельности современные технологии. В нашем университете для преподавателей нет современно-оснащенного компьютерного класса, где бы они могли подготовить электронную лекцию, апробировать ее, получить помощь от квалифицированного менеджера в любое время рабочего дня; нет возможности отсканировать свежий учебный материал, чтобы оперативно донести до студентов новую информацию. Обустройство удобного места для работы преподавателей и создание условий для занятий студентов является очень важным фактором качества образования.

Развитие информационных технологий происходит быстро, поэтому учебные заведения не всегда могут отреагировать на новые сервисы обучения в сети. Чтобы обучение стало современным, надо выходить на более высокий уровень подготовки учебных материалов. Использование инструментов электронного образования позволяет оживить лекции. Хорошая идея для живого общения на лекциях использование веб-камеры в режиме онлайн. Облачный хостинг позволяет не устанавливать у себя на компьютере программное обеспечение, а учебный контент будет доступен через Google. Google Apps для учебных заведений содержит бесплатный набор сервисов, которые позволяют вести совместную работу с документами в Интернете, работать со сводными электронными таблицами, показывать информацию с помощью презентаций. Благодаря динамическому обновлению при совместной работе сразу видны изменения соавторов. Все сетевые сервисы доступны из любой точки мира, что актуально для студентов Открытого морского института.

Специалисты заметили, что текст, объемом более пяти страниц, легко умещается в одном графическом рисунке. Поэтому с помощью инфографики можно готовить сжатый интересный учебный материал. Инфографика имеет широкий спектр применения и ее можно использовать для показа информации в разных дисциплинах.

Система дистанционного обучения Open Class— бесплатная платформа с открытой лицензией с электронными учебниками, обучающим программным обеспечением и другим цифровым контентом, позволяющая создавать свой дистанционный курс и управлять им, тоже может быть использована в педагогической деятельности. В перспективе для большого объема информации будем использовать облачное хранилище.

Сетевые технологии способны изменить формы и методы обучения и с помощью облачных технологий нужно строить учебные мосты.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПОМОЩЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПОРТФОЛИО»

*Кузьмина О.В., Амурский филиал
МГУ им. адм. Г.И.Невельского*

В настоящее время образовательная технология «Портфолио» все чаще находит применение в высших учебных заведениях, как в нашей стране, так и за рубежом, являясь одним из инновационных подходов к оценке качества образования.

«Портфолио» – от французских слов «porter» (излагать, формулировать, носить) и «folio» (лист, страница) – спланированная заранее индивидуальная подборка разноплановых документов, образцов работ, достижений, дающих представление о возможностях будущего специалиста, результатах его учебно-познавательной деятельности, являющихся также инструментом его самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации.

Разработка и внедрение технологии «Портфолио» в образовательном учреждении – процесс трудоемкий и продолжительный, однако её применение для оценки качества образования позволяет учебному заведению не только выявить общие знания, навыки и умения будущих морских специалистов, но и их профессиональные компетенции, отметить их профессиональный и личностный рост («портфолио курсанта»).

Особенно важным представляется обращение к форме портфолио для развития рефлексии, то есть для адекватного понимания и оценки курсантами результатов своей деятельности, понимания своего места в профессии, для осознания ими собственной субъектной позиции. Портфолио является основой для определения образовательного рейтинга курсантов, а также для построения блочно-рейтинговой системы оценки деятельности преподавателей высшего учебного заведения.

Внедрение портфолио как способа организации образовательного процесса будет способствовать формированию базовых компетенций, освоению образовательного стандарта нового поколения, моделированию индивидуальных образовательных программ с акцентом на исследовательскую и проектную деятельность, как курсантов, так и преподавателей. С переходом на многоуровневую систему образования появляются такие виды портфолио, как «портфолио бакалавра», «портфолио магистра» и другие.

Проект портфолио интегрирован в систему оценки качества образования и связан с индивидуализацией образования, внедрением новой системы оплаты труда, введением стимулирующих выплат.

На основании представленных документов, подтверждающих компетентность, индивидуальные профессиональные и образовательные достижения можно производить оценку деятельности преподавателей учебного заведения («портфолио преподавателя высшей учебной организации»).

К основным направлениям оценивания деятельности преподавателя на основе портфолио относятся: образовательная, воспитательная, научно-исследовательская, методическая деятельность.

Подходы к классификации портфолио не являются общепринятыми, как и состав портфолио. Портфолио любого типа имеет четыре основных раздела: «Портрет», «Коллектор», «Рабочие материалы», «Достижения».

Основными принципам формирования портфолио являются: добровольность, самостоятельность, объективность, организация и разносторонность информации, систематичность сбора материалов, соблюдение культуры оформления, объем портфолио.

Выделяют следующие виды (модели) портфолио: портфолио документации, процесса, показательное (презентационное), рабочее, оценочное, рефлексивное, тематическое, проблемно-ориентированное и другие.

Так, направления тематического портфолио: «портфолио научных статей» для аспирантов, «портфолио методических разработок» для преподавателей – дают возможность авторам систематизировать все подготовленные материалы в целях отслеживания ключевых вопросов, над которыми велась работа, обобщения результатов исследований и разработок, совершенствования качества научной и профессиональной деятельности.

С внедрением в учебный процесс информационных технологий применяется новая форма портфолио – электронное портфолио, представляющее собой совокупность материалов, собранных с применением электронных средств и носителей информации (электронное портфолио), а также представленных в виде web-сайта (онлайн-портфолио).

Электронное портфолио (образовательное пространство) может содержать образовательные стандарты, рабочие программы, лекции, методические материалы и индивидуальные задания по выполнению практических и лабораторных работ, научно-исследовательские проекты, цифровые образовательные ресурсы и другие.

Создание единых европейских образцов портфолио, например «Европейское языковое портфолио», принятое советом Европы, соответствует основным направлениям Болонского процесса, участником которого является и Россия.

В рамках проекта языкового портфолио выделены уровни языковой компетентности. Разработка и внедрение языкового портфолио позволит определить динамику уровня языковой компетентности будущих морских специалистов, оценить способность использовать иностранный язык в профессиональной деятельности.

Наряду с индивидуальным портфолио, целесообразно создавать портфолио курсантской группы, который отражает специфику коллектива, его микроклимат, выделяет лидеров, показывает результативность работы группы, демонстрирует общие достижения, выступает основой для построения рейтинга курсантов.

Таким образом, введение образовательной технологии портфолио будет способствовать взаимной интеграции систем оценки качества образования будущих морских специалистов, оценки достижений профессорско-преподавательского состава и оценки деятельности образовательного учреждения.

Литература

1. Новикова Т.Г. Инновационные подходы к оцениванию с помощью портфолио // Педагогическая диагностика. – 2006. – №2. – С.59-72.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия. – 2002. – 272 с.

3. Переверзев В.Ю., Синельников С.А. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 1. – С. 71-73.

4. Новикова Т.Г., Прутченков А.С., Пинская М.А. Портфолио в зарубежной образовательной практике // Вопросы образования. – 2004.– №3. – С.201-238.

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ПОСТРОЕННАЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Левченко Н.Г., Почесуева Ю.Ю., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Оптимизация информационной системы управления предприятием – одно из наиболее актуальных условий повышения эффективности его работы. Именно от оперативности, экономичности и надежности управления зависит эффективность финансово-производственной деятельности предприятий морской отрасли.

Наличие комплексной информационной модели предприятия, включающей описание бизнес-процессов, информационных потоков и их параметров, учитывающей внутреннюю структуру и внешнюю среду, значительно облегчит этот процесс.

В современных условиях руководящим работникам, принимающим решения необходим мощный интеллектуальный инструмент, который перерабатывал бы данные из информационных систем и выдавал бы адресный анализ – варианты возможных управленческих решений и полномочий для разных должностных лиц.

Такой инструмент позволил бы максимально ускорить процессы интеллектуального анализа информации, подготовки основы для принятия решений и прогнозирования результатов различных возможных вариантов управляющих воздействий на систему. [1]

Нередко встречаются плохо формализованные задачи, которые не могут быть решены с помощью классических детерминированных методов. Речь идет о задачах анализа, планирования и выработки экономических решений в условиях неопределенности, а также неполноты и нечеткости исходной информации (сведения, которые размыты, смутны, неопределенны, неясны или неточны по своей природе).

Традиционная схема управления каким-либо объектом в общем виде [2] представлена на рисунке 1.

На управляемый процесс воздействуют значения входов x_i , где $i=1, n$, которые можно оценить в любой момент времени и значения w_j , где $j=1, r$, которые либо невозможно никак оценить, либо это слишком дорого обходится.

Таким образом, входов – $(n+r)$. Выходов – m (y_i , где $i=1, m$). Между входным вектором $\langle X, W \rangle$ и Y выходным существует некоторая связь $Y=f(X, W)$.

При управлении объектом важно получить определенные значения Y при любых X и W .

Если X и W не поддаются воздействию, необходимо построить систему управления так, чтобы при помощи специальных управляющих воздействий U повлиять на значения Y .

Другими словами, получаем соотношение $Y=f(X, U, W)$. Это означает, что реализуя некоторую зависимость $U=\Phi(X, Y)$, можно найти искомые управляющие воздействия на объект. Также имеется возможность внести коррективы в функционирование системы управления в виде корректирующего вектора Z .

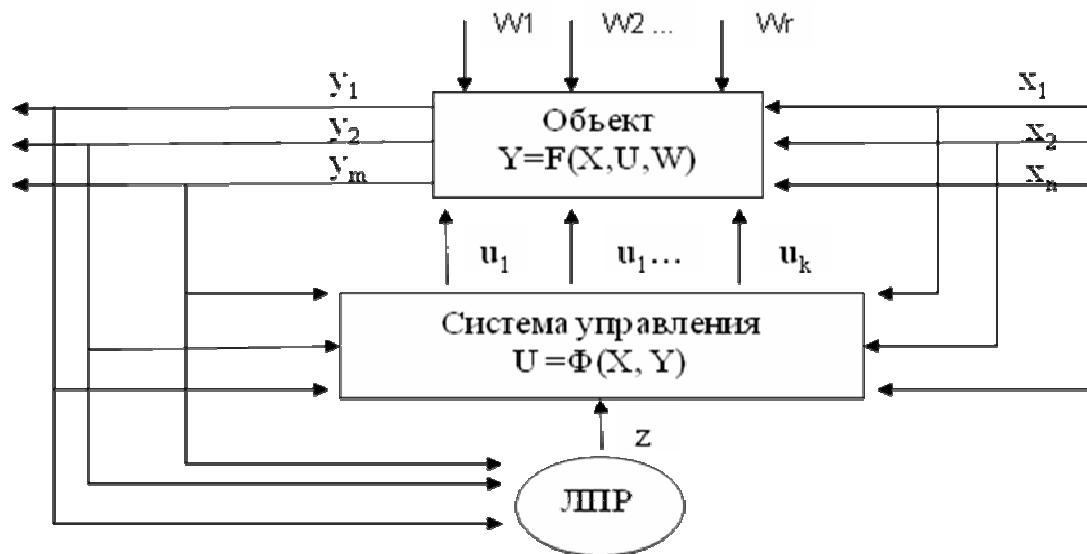


Рис. 1. Общая схема управления объектом.

Таким образом, чтобы построить эффективную систему управления, необходимо знать две вещи: во-первых, множество предпочтительных значений вектора Y , которые означают понимание цели функционирования объекта, во-вторых, как задано отображение f , которое описывает функционирование объекта управления.

Итак, чтобы сформулировать критерий управления, в котором воплощаются требования к системе управления, необходимо знать описание объекта, т.е. его структуру и функционирование, и цели его существования.

Отображение Φ на рис.1. является критерием управления объектом, это может быть: максимизация или минимизация каких-либо значений вектора Y , поддержание их в некоторых заданных пределах, недопущение некоторых комбинаций этих значений, запрещение появления определенных временных последовательностей значения вектора Y и т.п.

Так возникает цепочка: описание объекта управления – описание целей существования объекта управления – формирование критерия управления им – проектирование и создание системы управления.

Слабым звеном в этой цепочки является идентификация объекта управления и, как следствие, выявление критериев управления им, если объектами управления становятся системы плохо определенные или слабоструктурированные, организационные или обладающие «свободой воли».

Наиболее подходящим средством может стать интегрированная информационная система (ИС) управления предприятием со встроенными средствами динамического моделирования деятельности. Моделирование является основным методом исследования во всех областях знаний и научно обоснованным ме-

тодом оценки характеристик сложных систем, используемым для разработки и реализации управленческих решений.

Использование средств моделирования обеспечат руководству предприятия возможность правильно оценить имеющиеся достоинства и недостатки, отыскать источники потенциала и направления усовершенствования. Они помогут сократить время настройки ИС под новые или специфические задачи, а также найти, визуализировать и зафиксировать в готовом для последующего разветвления варианты реализации ИС, каждый из которых может быть выбран при переходе на очередную ступень развития предприятия.

Процесс моделирования начинается с тщательного изучения реального объекта моделирования, анализа данных о нем и составления его содержательного описания. На основе анализа описания объекта выбирают ту или иную теоретическую схему формализации для отображения реального объекта в виде математических преобразований. Далее полученная модель подвергается оценке, т.е. верификации и адекватности. В том случае, если модель не удовлетворяет условиям оценки, необходимо откорректировать построенную модель, либо вернуться к выбору схемы формализации и заново строить модель. Моделирование является циклическим процессом и в процессе повторения циклов знания об исследуемом объекте будут уточняться и расширяться, что повлечет постепенное усовершенствование модели.

Большое множество факторов, и характер изменения этих факторов часто непредсказуем. Нередко для нахождения рационального решения задач управления необходим интеллект человека и накопленный в базах знаний опыт. Именно поэтому в последние годы не только в науке и технике, но и в экономике так востребованы технологии искусственного интеллекта.

Наиболее динамично развивающейся областью искусственного интеллекта являются нейросетевые технологии. Применение нейросетевого подхода обосновано и конструктивно вследствие ряда следующих достоинств. Сеть обучается важнейшим признакам образов для их распознавания и классификации, которые составляют базу для принятия решений. Она прогнозирует будущую реакцию системы по ее предшествующему поведению, обобщает накопленную информацию на основе ограниченного множества обучающих выборок и вырабатывает ожидаемую реакцию применительно к новым данным. При решении задач управления динамическими процессами нейронная сеть обеспечивает выработку соответствующего управляющего воздействия. Выступает в роли следящей системы, адаптирующейся к изменяющимся условиям внешней среды. Может играть роль ассоциативного запоминающего устройства и помочь избежать значительного количества случайных ошибок. Свойство нейронной сети параллельно обрабатывать информацию одновременно всеми нейронами при большом количестве межнейронных связей позволяет значительно ускорить процесс обработки информации [3].

В последние годы интенсивно развиваются гибридные интеллектуальные системы (ГИС), позволяющие использовать преимущества традиционных средств и методов искусственного интеллекта, и, в то же время, преодолевающие некоторые их недостатки, способные решать задачи, нерешаемые отдельными методами искусственного интеллекта. ГИС позволяют более эффективно

соединять формализуемые и неформализуемые знания. Они сочетают в себе достоинства нейронных сетей и систем нечеткого вывода. С одной стороны, они позволяют разрабатывать и представлять модели систем в форме правил нечетких продукций, которые обладают наглядностью и простотой содержательной интерпретации. С другой стороны, для построения правил нечетких продукций используются методы нейронных сетей, что является более удобным и менее трудоемким процессом для системных аналитиков [4].

Актуальность разработки модели системы управления таким бизнес-процессом как процесс обучения обусловлена как научными целями расширения теоретических представлений о процессах передачи и усвоения знаний, так и практическими целями создания более эффективных методов управления, внедрение которых должно способствовать обеспечению необходимого качества образования.

Высшее учебное заведение в качестве объекта моделирования характеризуется как сложная система с высоким уровнем неопределенности исходной информации. Также наблюдается высокий уровень неопределенности и внешней среды. В последнее время в условиях увеличения конкуренции между вузами на рынке образовательных услуг руководство вуза вынуждено ориентироваться на потребителя и постоянно повышать качество предоставляемых образовательных услуг, регулярно предпринимать меры по подготовке специалистов реально востребованных рынком труда. Главное требование потребителей высшего профессионального образования: студентов – это эффективное трудоустройство по окончании учебы, организаций-работодателей – получение высококвалифицированных специалистов. Оно определяется соответствием профессиональных и личностных характеристик выпускников требованиям работодателей, это и есть качество полученного образования.

Личностные или социально-психологические характеристики формируются в процессе всей жизнедеятельности человека, в том числе, и в процессе получения высшего профессионального образования. Они позволяют или не позволяют эффективно применять накопленные знания, умения, навыки в своей профессиональной деятельности.

Для определения профессиональных и деловых качеств целесообразно использовать тестирование, помогающее выявить основные критерии: общая эрудиция, коммуникабельность, активность, лидерский потенциал.

Качество образовательных услуг нередко рассматривают и как результат деятельности профессорско-преподавательского состава. Всем известно, что квалификация преподавателя, его профессиональное мастерство и педагогическая компетентность, культурный уровень, образ жизни, творческий потенциал и другие качества решающим образом сказываются на подготовке студента.

При этом качество полученного образования зависит, прежде всего, от условий образовательного процесса, качества его реализации.

Системный подход к управлению качеством образовательных услуг предполагает рассмотрение его как комплекса связанных между собой факторов воздействующих на систему образовательных услуг, начиная с входа в нее абитуриентов и заканчивая выходом из нее молодых специалистов, способных решать практические задачи. Повышение качества обучения студентов сопряжено с со-

вершением материально-технической базы образовательных структур, повышением качества стандартов и образовательных программ, внедрением прогрессивных образовательных технологий, совершенствованием информационного обеспечения [5].

Следуя теории нечеткой идентификации для построения модели, прежде всего необходимо определить оценивающие и влияющие на учебный процесс факторы, а также их взаимосвязь. Большой частью неизвестно всё количество влияющих факторов и не все они явные. Поэтому выделен некоторый набор критериев, который в процессе совершенствования модели может дополняться, не влияя на саму систему (метод решения), зато качественно улучшая «портрет» объекта исследования (изучения).

Далее, определить нечеткие «Если - то» правила взаимодействия всех выявленных факторов.

Следующий этап – составить из экспериментальных данных обучающие выборки для обучения нейронной сети.

Используя вычислительную среду MATLAB – пакет Fuzzy Logic Toolbox – метод идентификации нечеткими базами знаний Мамдани и Сугено, создать модель учебного процесса.

Затем составить тестовые из реальных данных выборки и сравнить результаты, используя известные математические методы, например, SRME – метод наименьших квадратов.

Все значения могут рассматриваться как по отдельной дисциплине, так и по категориям: ГСЭ, ЕН, ОПД, СД, ДС, факультативы.

Итак, на входе системы находится множество оценивающих параметров абитуриента, которые можно разбить на две группы: учебная успеваемость (оценки ЕГЭ по каждому вступительному предмету абитуриента, которые задаются в лингвистической форме: «отлично», «хорошо» или «удовлетворительно») и психологический портрет (стремление к обучению, умение жить и работать в коллективе – его коммуникабельность, уравновешенность (устойчивость к стрессам) и пр. Они также задаются в лингвистической форме: «отличное», «хорошее» или «удовлетворительное». Весь комплект характеристик будущего курсанта неизвестен и не может быть известен по объективным причинам. Однако некоторые данные могут быть извлечены из результатов тестов, которые проходят абитуриенты перед поступлением на плавательные специальности.

Далее в процессе обучения эти параметры изменяются под действием влияющих факторов. Они также подразделяются на несколько групп:

1) образовательная – квалификация преподавателя, который может быть ассистентом, либо старшим преподавателем, либо доцентом, либо профессором; стремление к обучению преподавателя, заданное лингвистически, как «высокое», «среднее», «низкое» и оно, в том числе, зависит от возраста преподавателя. Также стремление преподавателя зависит от заработной платы, которая входит в финансовую группу. Далее, это стремление курсанта к получению знаний по конкретной дисциплине, заданное лингвистически как «высокое», «среднее», «низкое». Оно зависит от престижности профессии из социальной группы по мнению курсанта, т.к. он заинтересован получить такое образование, которое позволит ему трудоустроиться на высокооплачиваемую должность. Мнение курсанта может меняться от курса к курсу;

2) финансовая – заработная плата преподавателя по каждой дисциплине, заданная лингвистически («высокая», «средняя», «низкая»). Зависит от квалификации и от возможности администрации вуза достойно оплачивать труд. Стипендия каждого курсанта, заданная лингвистически («высокая», «средняя», «низкая»). Фонд средств на закуп новой учебной литературы, фонд средств на закуп нового учебного оборудования;

3) обеспечивающая образовательный процесс – обеспечение литературой, заданное лингвистически («высокое», «среднее», «низкое»). Зависит от фонда средств на закуп новой учебной литературы. Обеспечение оборудованием, заданное лингвистически. Зависит от фонда средств на закупку нового учебного оборудования;

4) социальная – возраст преподавателя. Комфортность преподавателя на рабочем месте (на кафедре, на лекции, на лабораторных работах, взаимоотношения с коллективом). Зависит от возраста и квалификации преподавателя. Комфортность курсанта в учебном процессе, в общежитии, взаимоотношения с коллективом курсантов, преподавателей, командующим составом. Участие курсанта в общественной жизни вуза (наряды, художественная самодеятельность, спорт, научные конференции).

Функцию принадлежности (ФП) влияния факторов на процесс обучения можно представить схемой 2.

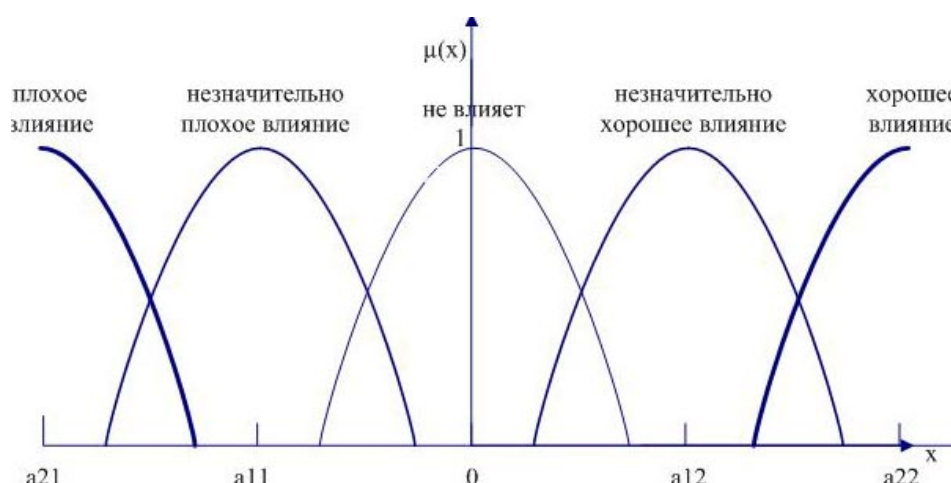


Рис. 2. ФП влияния факторов на процесс обучения

В пакете Fuzzy Logic Toolbox системы MATLAB гибридные сети реализованы в форме так называемой адаптивной системы нейро-нечеткого вывода ANFIS. С одной стороны, гибридная сеть ANFIS представляет собой нейронную сеть с единственным выходом и несколькими входами, которые представляют собой нечеткие лингвистические переменные. При этом термы входных лингвистических переменных описываются стандартными для системы MATLAB функциями принадлежности, а термы выходной переменной представляются линейной или постоянной функцией принадлежности.

С другой стороны, гибридная сеть ANFIS представляет собой систему нечеткого вывода FIS типа Сугено нулевого или первого порядка, в которой каждое из правил нечетких продукций имеет постоянный вес, равный 1.

Редактор ANFIS позволяет создавать или загружать конкретную модель адаптивной системы нейро-нечеткого вывода, выполнять ее обучение, визуализи-

зирать ее структуру, изменять и настраивать ее параметры, а также использовать настроенную сеть для получения результатов нечеткого вывода.

Нечеткая модель Сугено выходом состоит из правил, в которых учитываются факторы влияющие на учебный процесс – стремление и возможности отдельных преподавателей отдать свои знания и стремление и возможности студентов получить эти знания.

Обучение гибридной сети происходит с помощью метода hybrid, который представляет собой комбинацию метода наименьших квадратов и метода убывания обратного градиента

После окончания обучения может быть выполнен анализ графика ошибки обучения (рис. 3).

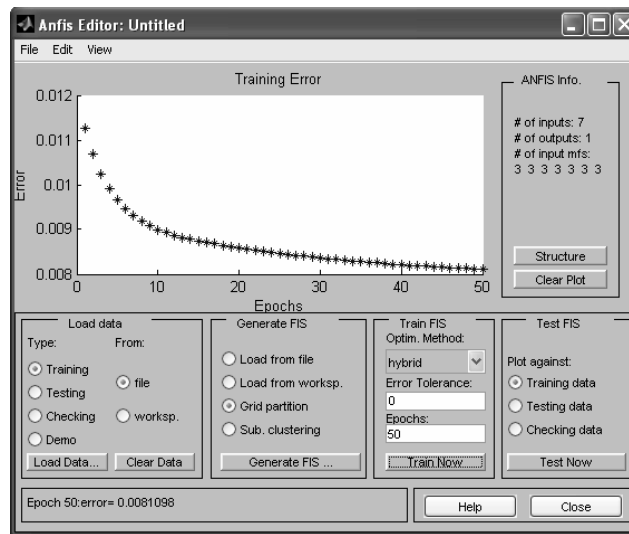


Рис. 3. График зависимости ошибок обучения от количества циклов обучения

С помощью графических средств системы MATLAB можно выполнить контроль и настройку параметров функций принадлежности входных переменных. Для выполнения соответствующих операций используется редактор функций принадлежности (рис. 4).

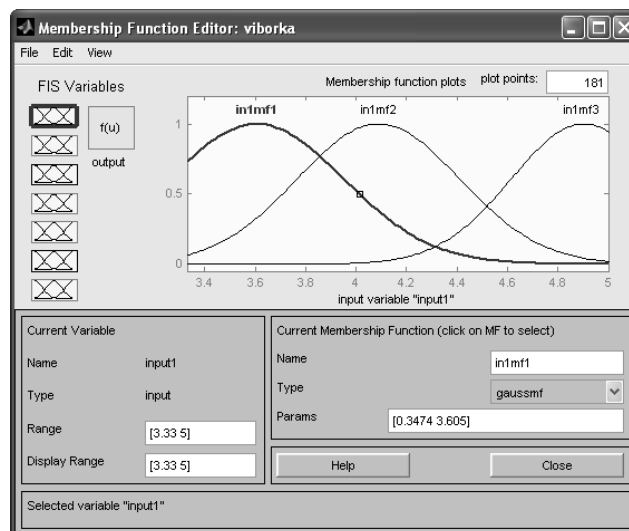


Рис. 4. Графический интерфейс редактора FIS для сгенерированной системы нечеткого вывода

Проверка адекватности построенной на нечеткой логике модели выполняется, используя данные из тестирующей выборки (рис. 5). Левая часть нижеприведенной таблицы содержит набор заранее известных исходных данных и реальные оценки курсанта, взятые из журнала успеваемости. В правой части таблицы содержатся результаты проверки ГИС.

Сравнивая полученные системой оценки с соответствующими оценками тестируемого курсанта от курса к курсу, можно констатировать практически точное совпадение этих значений и при округлении до целой части – абсолютное совпадение (в реальности преподаватель выставляет округленные оценки успеваемости).

Полученная средняя квадратическая погрешность, равная 0,24 и показывает, что созданная модель достаточно точно описывает реальные процессы, происходящие в системе.

Курсант ФИО	оценка критериев по десятибалльной шкале										Проверка работы системы / полученные данные				
	базовые знания (средний начальный балл)	научная жизнь	курсанта (от 0 до 10)	общественная жизнь студента (от 0 до 10)	каленификация преподавателя (доцент-ст. доцент)	ст. преподаватель	ст. преподав. доцент-ст. доцент	преподаватель	доц. ст. ст. доцент	от 28 до 35	от 36 до 45	от 46 до 55	от 56 до 100	средний начальный балл (практический)	Оценка по предмету за семестр (практическая)
<i>Шатохин АВ</i>															
история	3,9	10	7	8		9		8	6	5			3,9	4,93	0,00490
математика	3,9	8	7	10		7		6	6	5			3,9	4,69	0,09610
химия	3,9	7	7	7		7		7	6	4			3,9	3,77	0,05290
нач. геометрия	3,9	9	7	9		9		7	6	5			3,9	4,79	0,04410
аэродинамика	3,9	10	7	8		4		5	6	5			3,9	4,93	0,00490
культура	4,8	6	6	5		8		6	6		4,0		4,6	4,03	0,00090
нач. геометрия	4,8	5	6	9		9		7	6	4			4,6	3,92	0,00640
физ. восп. и спорт	4,8	7	6	7		6		6	6	4			4,6	4,33	0,10890
математика	4,8	2	6	10		7		6	6	3			4,6	2,61	0,15210
информатика	4,8	10	6	6		5		6	6	5			4,6	4,99	0,00010
физика	4,8	5	6	10		9		7	6	4			4,6	3,76	0,05760
материаловедение	4,8	9	6	7		5		6	7	5			4,6	4,70	0,09000
управление судом	4,8	6	6	7		6		6	6	4			4,6	4,42	0,17840
философия	4,125	9	7	8		7		6	6	5			4,1	4,71	0,08410
англ. язык	4,125	6	7	7		4		6	6	4			4,1	3,62	0,14440
математика	4,125	2	7	10		7		6	6	3			4,1	2,94	0,00360
физика	4,125	7	7	8		9		7	6	4			4,1	4,09	0,00810
теоретическая механика	4,125	8	7	7		10		6	5	4			4,1	4,30	0,09000
физ. восп. и спорт	4,2	8	8	7		5		8	9	4			3,93	4,21	0,04410
математика	4,2	3	8	10		6		7	6	3			3,93	3,10	0,01000
физика	4,2	3	8	8		9		7	5	3			3,93	2,91	0,00810
ТММ, ДМ и СК	4,2	10	8	4		6		6	4	6			3,93	4,68	0,10240
ТУС	4,2	6	8	10		5		6	9	6			3,93	4,71	0,08410
Электротехника	4,2	10	8	5		9		7	9	6			3,93	4,88	0,01440
физ. восп. и спорт	4,17	6	6	7		6		6	10	4			4,1	4,30	0,09000
исполнительная автономия	4,17	6	6	8		5		7	6	4			4,1	4,41	0,16810
инженерия (И и Г)	4,17	7	6	7		7		7	7	4			4,1	3,94	0,00360
ТУС	4,17	6	6	10		4		8	7	6			4,1	5,09	0,00810
экономика	4,17	6	6	5		10		8	7	4			4,1	4,06	0,00360
МОС	4,17	7	6	8		9		4	8	4			4,1	4,09	0,00810
.....															
ТСС	4	5	6	7		8		8	9	3			4,04	3,22	0,04840
автоматизация судовождения	4	2	6	10		8		9	7	3			4,04	2,95	0,00250
РНП	4	8	6	7		4		8	4	4			4,04	4,26	0,06760
Средний балл по итогам всего обучения курсанта (по данным из журнала успеваемости)													3,333		
													полученный на практике	3,477	
													средняя квадратическая погрешность		0,24

Рис. 5. Проверка адекватности построенной нечеткой модели посредством тестирующей выборки

Наличие модели позволяет проводить факторный анализ, добиваясь максимальной результативности процесса.

Литература

1. Бугулов, Э.Р. О построении автоматизированных аналитических систем на транспорте / Э.Р. Бугулов, В.П. Козлова, О.В. Осокин //Транспорт. Наука, техника, управление: научный информационный сборник. – 2007. – № 6. – С. 18-21

2. Поспелов, Д.А. Ситуационное управление: теория и практика / Д.А. Поспелов : Гл. ред. физ.-мат.лит. : М. : Наука, 1986 – 288 с.
3. Осовский, С. Нейронные сети для обработки информации / пер. с польского И.Д. Рудинского. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 344 с.
4. Штовба, С.Д. Проектирование нечетких систем средствами MATLAB / С.Д. Штовба – М.: Горячая линия–Телеком, 2007. – 288 с.
5. Кузьмина, Е.Е. Управление качеством высшего образования: Экономический подход / Е.Е. Кузьмина. Моногр. – Владивосток : Дальрыбвтуз, 2002. – 268 с.

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУРСАНТАМИ И СТУДЕНТАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИХ ОЦЕНИВАНИИ ПО БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ

*Лёвин А.Е., Сахалинское высшее морское училище им. Т.Б. Гуженко,
филиал МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Актуальность обсуждаемой темы обусловлена недостаточной разработанностью проблемы внедрения информационных технологий в образовательном процессе, практически по всем предметам, изучаемым в нашем училище. Как свидетельствует практика, преподаватели испытывают ряд трудностей, вызванных объективными факторами, среди которых, недостаточно сформированное умение курсантов и студентов пользоваться компьютером как средством работы с информацией и, соответственно, применять информационные технологии в процессе обучения.

Большинство курсантов и студентов используют глобальную сеть Internet либо для получения аутентичных (нечто оригинальное, соответствующее первоисточнику) материалов для рефератов, дипломных и курсовых работ, либо для общения в chat (программа для общения). Отсутствие системы в использовании информационных технологий в процессе обучения приводит к тому, что курсанты и студенты не в достаточной мере овладевают такими практическими умениями, как работа с электронными источниками информации в профессиональных целях. Вместе с тем, анализ предъявляемых требований к обязательному минимуму владения информационными технологиями, определённых Государственными стандартами высшего профессионального образования для технических вузов и, в частности, по направлениям подготовки дипломированных специалистов в области мореплавания («судовождение», «эксплуатация судовых энергетических установок»), показал, что перед преподавателями поставлена задача формирования умений, необходимых будущим специалистам для решения проблем, связанных с их профессиональной деятельностью. Согласно стандартам, к таким умениям относятся сбор, анализ, обработка и систематизация научно-технической информации по направлению профессиональной деятельности с использованием современных информационных технологий; содействие внедрению достижений отечественной и зарубежной науки и техники средствами информационных технологий.

Цель статьи в том, чтобы показать, как меняется технология и методика оценки успеваемости курсантов и студентов по балльно-рейтинговой системе в

случае использования обучающимися современных информационных технологий при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Проблема в том, что курсанты и студенты имея навыки, а зачастую и неплохие навыки пользования глобальными сетями Internet, ни как не используют эти навыки для предметов, изучаемых в училище.

Ещё одной проблемой темы вынесенной на настоящую конференцию является то, что методики и технологии обучения по конкретным предметам с применением современных информационных технологий не разработаны.

Объектом исследования данной статьи является качество подготовки курсантов и студентов по избранной профессии, и соответственно, как влияет такой субъект как современные информационные технологии, на качество профессиональной подготовки обучающихся.

В свете поставленной задачи по улучшению качества подготовки обучающихся в прошедшем учебном году, была проделана следующая работа:

- лекции по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» перенесены на электронный носитель и в начале учебного года переданы в учебный отдел. Это дает возможность курсантам и студентам, в случае пропуска лекции, ознакомиться с материалами самостоятельно в читальном зале библиотеки. Сам процесс проведения лекционного занятия приобретает качественно более высокую ступень. У меня, как преподавателя, появляется значительно больше времени на разъяснение и комментирование определений, положений, схем, таблиц, а также приведение примеров из жизни. Например, на первой вводной лекции до курсантов и студентов необходимо довести большой объем информации. Однако по Учебному плану на эту лекцию отведено два часа. Вот, тут-то и выручает компьютер.

- в 2010-2011 учебном году проведено компьютерное тестирование по моему предмету в пяти группах дневной формы обучения и в трёх группах заочной формы обучения. Проводилось тестирование в конце курса лекций и практических занятий в компьютерном кабинете. Тестирование повышает интерес к занятию, а также к желанию обучающихся обладать знаниями по данному предмету. Кроме того, оценивание знаний обучающегося машиной для него более интереснее и занимательнее. Следует отметить, что по результатам проведенного тестирования обучающиеся в основном получают оценку «4». Получить от компьютера оценку «5», без подсказок, в этом учебном году удалось только одному студенту-заочнику. По окончании тестирования обычно мною проводится разбор допущенных при ответах ошибок, что также повышает качество обучения;

- в соответствии с указаниями из МГУ им. адм. Г.И. Невельского и директора Училища с 2008-2009 учебного года во всех группах по предмету «Безопасность жизнедеятельности» введена балльно-рейтинговая система оценки успеваемости курсантов и студентов. Преимущества этой системы оспаривают лишь те, кто не пытался её применять.

Необходимо остановиться на таком аспекте, как влияние использования курсантами и студентами современных технологий при их оценивании по балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости по предмету «Безопасность жизнедеятельности». На первых занятиях в группах объясняю курсантам и студентам, почему при изучении «Безопасности жизнедеятельности» в обязатель-

ном порядке использовать Internet. Далее, на практических занятиях или проверяя контрольные работы, рефераты, я определяю, внёс ли обучающийся новую научно-техническую информацию по рассматриваемой теме в тот материал, который я давал на занятиях или, который уже имеется в рекомендованной литературе. Если эта информация использована в домашней письменной работе, то прошу указывать сайт с которого взят материал. Соответственно, изучаемый модуль (т.е. завершённая единица образовательной Программы) усваивается более качественно и обучающийся получает достоверную высокую оценку за свои знания.

Применение такой методики привело к следующим результатам: по результатам тестирования % качества успеваемости в 2009-2010 учебном году составил 91,8%, в 2010-2011 у. г. – 92,1%, т.е. рост на 0,3%. Положительная динамика подтверждает правильность данного метода.

Предлагаю коллегам воспользоваться данной технологией учёта использования курсантами и студентами современных информационных технологий при их оценивании по балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости и применять её при оценке знаний, с учётом специфики конкретного предмета.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ ПРОФЕССИЙ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ САХАЛИНСКОГО РЕГИОНА

Лёвин А.Е., Сахалинское высшее морское училище им. Т.Б. Гуженко, филиал МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Важным стратегическим направлением политики РФ является развитие морской деятельности. Морское наследие России – один из главных факторов развития морской деятельности нашей страны, обладающей мощным образовательным и воспитательным потенциалом. Россия – берега, которой омываются 12 морями и 3 океанами – ведущая морская держава, исходя из ее пространственных и географических особенностей, места и роли в глобальных и региональных международных отношениях.

В разделе «Реализация национальной морской политики» Морской доктрины Российской Федерации на период до 2020 года, утверждённой Президентом РФ 27 июля 2001 года, записано: «Кадровое обеспечение всех видов морской деятельности имеет первостепенное значение ...»

Актуальность рассматриваемого вопроса в том, что имеющаяся на сегодня учебная материально-техническая база по подготовке специалистов морского флота региона загружена лишь на 20%, при одновременной нехватке высококвалифицированных кадров морских профессий. Задача для нас, преподавателей, не в создании внешней привлекательности профессии (летчик, космонавт, моряк), хотя и это играет определённую роль. Задача в необходимости создать интерес к делу, которым придется заниматься в будущем нашим выпускникам. Проблема не из простых, и сегодня она имеет мировое значение.

На 1 июня 2011 г. в Сахалинском регионе оказывают образовательные услуги 39 учебных заведения профессионального образования, из них 10 – по программам ВПО (в т.ч. 3 негосударственных), 18 – СПО (2 негосударственных), 11 – НПО.

Из них подготовку специалистов и высококвалифицированных рабочих водного транспорта осуществляют:

Учреждения ВПО

1. Сахалинское высшее морское училище им. Т.Б. Гуженко филиал ФГОУ ВПО “Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского” (г. Холмск) – квалификация: инженер по специальностям “Судовождение”, “Эксплуатация судовых энергетических установок”. Очная и заочная форма обучения. План приёма: по 25 чел. на специальность.

2. ГОУ ВПО СахГУ – специальность (направление подготовки), уровень образования “бакалавр”: “Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов” профиль – Эксплуатация перегрузочного оборудования портов и транспортных терминалов.

Учреждения СПО:

1. Факультет СПО Сахалинского высшего морского училища им. Т.Б. Гуженко филиал ФГОУ ВПО “Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского” (г. Холмск). Специальности - “Судовождение”, “Эксплуатация судовых энергетических установок”, “Организация перевозок и управление на транспорте (по видам транспорта)”.

2. ФГОУ СПО “Сахалинский морской колледж” г. Невельск готовит судоводителей, судомехаников, электромехаников, рефрижераторных механиков.

Курсовое обучение и переподготовка проводится в:

1. Сахалинском высшем морском училище им. Т.Б. Гуженко филиале ФГОУ ВПО “Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского”

2. ФГОУ СПО “Сахалинский морской колледж” г. Невельск.

Дополнительная подготовка, переподготовка специалистов проводят:

1. ГОУ СПО “Сахалинский техникум отраслевых технологий

г. Холмск

2. НОУ НПО Холмский спортивно-технический клуб Холмский СТР РОС-ТО (ДОСААФ)

3. ОАО “Корсаковский морской торговый порт”

Из 28 учр-й ВПО и СПО 3 (Сахалинское высшее морское училище им. Т.Б. Гуженко филиал ФГОУ ВПО “Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского” (г. Холмск), ФГОУ СПО “Сахалинский морской колледж” (г. Невельск), ГОУ ВПО СахГУ (г. Южно-Сахалинск) готовят специалистов для моря и портовых сооружений, что составляет 10.7 % от общего количества учебных заведений ВПО и СПО.

На учёте Сахалинского отделения Российского морского регистра судоходства на начало 2011 года состояло 423 судна общей валовой вместимостью 412053 тонны. При условии среднесписочного состава экипажа в 10 человек, на этих судах трудятся 4230 человек. Если, в течение года командный состав этих судов будет обновляться хотя бы на 1 человека, то сахалинскому флоту понадобятся 423 командира.

Из приведенной ниже таблицы № 1 видно, что за последние 3 года среднегодовой выпуск «плавающих» профессий в нашем училище колеблется от 43 специалистов в 2009 году, до 25 – в 2011 г.

Количество выпускников СВМУ им. Т.Б. Гуженко филиала
МГУ им. адм. Г.И. Невельского (дневное отделение)
(чел.)

Наименование специальности	Годы		
	2009	2010	2011
судовождение	12	10	10
эксплуатация судовых энергетических установок	31	20	15
организация перевозок и управление на транспорте (по видам транспорта)	17	2	15

Морской колледж г. Невельска также выпускает специалистов в количестве 30-40 человек.

Если наши расчеты верны, то необходимую потребность в высококвалифицированных специалистах морского флота Сахалинские профессиональные учебные заведения закрывают на 20%, а при применении поправочного коэффициента на убытие выпускников в армию и в Ванинские и Находкинские судоходные компании этот процент будет ещё меньше.

Как нам известно, главная причина недостаточного выпуска специалистов - в малом наборе, что связано с демографической ситуацией. Кроме того, судоходство испытывает нехватку рабочей силы из-за падения престижа морской профессии. Эта тенденция не способствует привлечению молодежи на флот. Мы постоянно ведем работу по профориентации, но в значительной мере это зависит и от судовладельцев. Потому, что такой фактор в выборе профессии как романтика путешествий, возможность посмотреть мир быстро проходит и остаётся тяжёлая, мужественная работа.

В исследовании, проведенном пять лет назад журналом *Loyds Ship Manager*, на вопрос о том, хотели бы они, чтобы их сыновья и дочери работали в море, 83% моряков ответили отрицательно. Причинами такого отношения называются негативный климат в судоходстве, снижение авторитета в обществе к морской профессии. Последнее формируется и под влиянием СМИ.

Заголовки публикаций чаще имеют негативный смысл – брошенные экипажи, пиратские нападения, аварийные ситуации и т.д. Общество не вспоминает о высоких процентах безопасно доставленных грузов, о сравнительно низком воздействии на окружающую среду, строгих законах и тысячах людей, которые добросовестно и честно работают на флоте. Если эти сведения и публикуются, то чаще в ведомственной печати.

В российском судоходстве многое делается для поднятия престижа – повышается уровень социальной защиты (наши выпускники 2010 г. Брусов Олег, Березовский Максим сегодня получают 40-45 тысяч рублей, Брусову поступило предложение на перегон судна из Европы), реализуются новые программы профессиональной подготовки. На повышение престижа морской профессии будет работать и ратификация Конвенции МОТ (международной организации труда). Профессиональная подготовка вообще станет вопросом повестки дня многих конференций и форумов различных форматов.

Задача нас преподавателей: всемерная профориентационная работа и качественная подготовка специалистов с помощью всеобщего стремления к инновациям, определяющим необходимый уровень специалиста (компьютерные технологии, современные тренажеры, балльно-рейтинговая система оценки знаний и т.д.).

Нет необходимости доказывать то, что является очевидным. Хороший продукт можно получить из хорошего исходного материала. К сожалению, не секрет, что школьный багаж наших абитуриентов достаточно скромный, и нам приходится иногда подтягивать их до уровня восприятия программ высшего и среднего профессионального образования.

Ещё раз о престиже профессии. Мы можем оказаться в ситуации, когда первоклассные суда, построенные в соответствии с высокими стандартами International Marine Organization, будут стоять в порту у причальной стенки, поскольку для них не найдётся достаточного количества компетентного командного состава, - подчеркнул генеральный секретарь ИМО г-н Э. Митропулос. А это уже, в большей степени, проблема судоходных компаний, которую необходимо решать путем обязательного представления пакета социальных гарантий и трудовых прав.

В заключение о безопасности мореплавания. Суда становятся все совершеннее, повышается уровень автоматизации и надёжности, а влияние человеческого фактора на безопасность мореплавания если и уменьшается, то медленно. Несколько лет назад на одном из семинаров по морской тематике вывели следующую формулу: субстандартное судоходство – это не только плохие суда, но и плохой экипаж.

Сегодня по аналогии можно сказать следующее: качественное судоходство не обеспечить без качественного экипажа. Однако качество специалистов здесь имеет более глубокий смысл, чем просто подготовка в учебном заведении. Морьяк должен свой профессиональный уровень использовать с полной отдачей, т.е. уважение и даже любовь к своему делу являются одними из составляющих качественной оценки специалиста.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ИННОВАЦИОННОГО ЭТАПА МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО АВТООБРАЗОВАНИЯ: УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ВЗГЛЯД (ОПЫТ ПОЛЕВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Литошенко Д.А., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

К большому сожалению, вплоть до настоящего времени, далеко не все образовательные практики современного российского общества получили достойное себе внимание у исследователей. К числу подобных, незаслуженно малоисследованных подсистем отечественного профессионального образования выступает подготовка водителей механических транспортных средств наиболее популярных потребительских категорий («А», «В», «С»). Несмотря на демонстрируемое на сайте весьма уважаемой Межрегиональной ассоциации автошкол (МААШ)ⁱ изобилие учебной, методической и прочих жанров литературыⁱⁱ, возникает устойчивое ощущение того, что в этот кластер современных образова-

тельных практик и до сего дня не ступала нога исследователя, способного к осмыслению реалий данной предметной области в категориях, отличных от тех, которые получили хождение среди непосредственных субъектов образовательной деятельности, осуществляемой в ее границах.

Именно на восполнение образовавшейся лакуны и направлено наше исследование, знакомству, с некоторыми предварительными результатами которого и посвящена данная работа. Следует оговориться о том, что в ее рамках нами вовсе не ставится цель познакомить заинтересованную общественность с результатами проведенного широкомасштабного исследования комплексного характера, напротив, наши намерения не отличаются столь впечатляющей амбициозностью. Речь следует вести, главным образом, о: 1) прояснении нашей исходной позиции; 2) подтверждении валидности заявленной нами теоретической базы исследования; 3) установлении факта адекватности ряда компонентов использованного методологического арсенала; 4) подтверждении репрезентативности и информативности использованной информационно-документальной (источниковой) базы исследования; 5) предварительном обсуждении содержания некоторых промежуточных результатов, создающих благоприятную основу для разработки в дальнейшем научно-обоснованных рекомендаций, призванных обеспечить в максимальной степени учет социокультурной специфики современного российского общества в целях повышения эффективности модернизации отечественной системы автообразования в рамках ее очередного этапа, содержание которого, в значительной степени, определяется инновационным вызовом современности.

В первую очередь следует внести ясность относительно заявленного в названии статьи «университетского взгляда» на проблемное поле исследования. Речь идет о том, что здесь может возникнуть, на первый взгляд, закономерный вопрос о причастности университета к социокультурной специфике инновационного этапа модернизации отечественного автообразования. В связи с чем, необходимо отметить обладание университетом, как минимум, тремя степенями субъектности относительно данного поля образовательных практик российской современности. Речь идет о том, что образовательные учреждения высшего профессионального, обладающие государственным аккредитационным статусом университета (данный тезис справедлив и в отношении образовательных учреждений высшего профессионального образования обладающих аккредитационными статусами и академии и института) и, одновременно, воплощающие в себе специфический концепт университета, входящий в арсенал паттернов большинства систем образования современности, развивающихся под влиянием европейской образовательной метатрадиции, могут иметь отношение к автообразованию не менее чем трояким образом. Во-первых, университеты могут выступать непосредственными субъектами образовательной деятельности в области подготовки водителей транспортных средств соответствующих категорий, так как реализация образовательных программ начального профессионального образования (а подготовка водителей мотоциклов и автомобилей принадлежит именно этому уровню профессионального образования), в большинстве случаев, разрешается имеющимися в их распоряжении лицензионными документами.

Во-вторых, концентрируя вокруг себя значительные человеческие ресурсы, особенно в той их части, которая принадлежит к восходящему поколению общества, иными словами – состоит из представителей различных групп учащейся молодежи, тем самым университеты выступают одним из ключевых источников формирования активной и потенциальной клиентской базы автообразования. Кроме того, используемый автообразованием человеческий ресурс университетских сообществ включает в себя и представителей их высших квалификационно-возрастных страт, представляющих собой заведомо «проблемный» контингент для непосредственных участников (актеров) образовательной деятельности, осуществляемой в рамках системы автообразования.

В-третьих, автообразование выступает весьма благоприятной и привлекательной сферой профессиональной деятельности представителей высших квалификационно-возрастных страт университетских сообществ, связанной с реальными возможностями получения регулярного дополнительного дохода от различных видов педагогической деятельности (преподавания ПДД, тренажерной подготовки, психологической адаптации, обучения практическому вождению). В конечном итоге, все приведенные соображения позволяют сделать вывод о том, что отечественное автообразование на современном этапе развития может быть исследовано с позиции университетской доксыⁱⁱⁱ. Более того, подобный взгляд на реалии отечественного автообразования, как нам представляется, позволит не только выявить ряд скрытых от стоящих на других позициях исследователей граней изучаемой подсистемы профессионального образования, но и, что может быть даже более важным, интегрировать подобного рода познавательную деятельность в контекст имеющихся исследовательских традиций образовательного проблемного поля.

В основу проводимого исследования социокультурной специфики инновационного этапа модернизации отечественного автообразования была положена системная парадигма, с позиции которой само автообразование рассматривается в качестве одной из подсистем отечественной системы профессионального образования являющейся неотъемлемой частью национальной образовательной метасистемы, действующая в масштабах географических границ современной российской государственности. Понимание системной природы автообразования и его места в национальной образовательной метасистеме открывает перед исследователем новые горизонты научной познавательной деятельности, результаты которой проливают свет на аспекты рассматриваемого проблемного поля, ранее оказывавшиеся недоступными для исследователей, действия которых определялись иными теоретическими парадигмами и подходами. Системная парадигма, обогащенная передовыми достижениями учения о самоорганизации, позволяет с высокой степенью эффективности исследовать социокультурный контекст отечественного автообразования, предопределяющий специфику всех протекающих в системе процессов, ее состояния, динамику функционирования и трансформации.

Кроме того, системная парадигма позволила вскрыть дискретный характер происходящих в автообразовании трансформационных процессов, определить их содержание и направленность. Результатом чего явилось выделение модернизации в качестве ключевого процесса трансформации автообразования и вычленение инновационного этапа в качестве отдельной структурной единицы данно-

го процесса, для полноценной интерпретации содержания и особенностей которого использовались концептуальные достижения инноватики как интегративной, междисциплинарной области научного знания. Таким образом, валидность заявленной теоретической базы исследования можно признать подтвержденной.

Методологический арсенал нашего исследования определялся, в первую очередь, возможностями и потребностями заявленной теоретической парадигмы. Как известно, системная парадигма не ставит ограничений перед исследователем в плане используемых им методов и познавательных приемов. Напротив, можно вести речь о том, что системная парадигма позволяет обеспечить широчайшую междисциплинарность и интегративность арсенала используемых методов и познавательных приемов. В ходе исследования нами были использованы следующие методы и познавательные приемы: включенное наблюдение; библиографический поиск; неформализованное интервьюирование; анализ контента массива тематических публикаций в печатных и электронных СМИ; источниковедческий анализ и синтез контента интернет-сайтов ряда субъектов автообразования и специализированных разделов интернет-форумов, посвященных обсуждению вопросов автообразования в различных местах ареала нормативного и образовательного пространства Российской Федерации. Весьма закономерным итогом использования столь внушительного методологического арсенала явилась фиксация ряда проблемных вопросов, поиск ответов на которые и составил содержание проводимого исследования. Более того, был намечен вектор продолжения исследовательских действий в данном проблемном поле. Следовательно, со всей определенностью можно утверждать адекватность использованного в ходе исследования методологического арсенала, позволившего извлечь из имевшейся в распоряжении информационно-документальной базы необходимые сведения, глубоко и всесторонне проанализировать их и получить в итоге, с нашей точки зрения, весьма непротиворечивую картину социокультурной специфики инновационного этапа модернизации отечественного автообразования.

В первую очередь необходимо отметить выявленную в ходе библиографического поиска и последующего изучения содержания выявленных тематических научных публикаций вопиющую недостаточность массива исследовательской традиции интересующих нас аспектов бытования отечественного автообразования. Можно со всей определенностью назвать лишь одну работу статейного характера, в которой делается попытка осмысления реалий современного отечественного автообразования^{iv}. Нельзя не заметить, что данное сочинение отражает, главным образом, ведомственный (ГИБДД) на реалии автообразования, сосредотачивает внимание на нормативно-правовых аспектах возникновения, прекращения и восстановления права на управление транспортными средствами соответствующих категорий, но, что гораздо важнее в этом конкретном случае, содержит высказывания относительно реалий бытования отечественного автообразования в период непосредственно предшествовавший инновационному этапу его модернизации, т.е. – до января 2009 г., который вплоть и до настоящего времени остается подлинной *terra incognita*.

Источниковый компонент информационно-документальной базы исследования являет картину не многим лучше. Особенно в той части, которую образуют нормативные документы, призванные регулировать образовательную дея-

тельность в сфере профессиональной подготовки водителей транспортных средств различных категорий. Необходимо отметить, что содержащаяся в доступных для изучения документах этой группы нормативная модель автообразования бесконечно далека от реального положения дел в этом кластере соответствующей подсистемы профессионального образования, поэтому особое значения приобретают материалы проведенных нами включенного наблюдения, неформализованного интервьюирования, а также изучение контента интернет-сайтов субъектов автообразования и контента тематических разделов интернет-форумов. Только комплексное использование сведений, извлеченных из материалов и документов, относящимся к различным аспектам информационно-документальной базы исследования, позволяет, в конечном итоге, реконструировать целостную картину социокультурной специфики инновационного этапа модернизации отечественного автообразования.

Несмотря на то, что в настоящее время вести речь об окончательных выводах по итогам предпринятого нами исследования, все же, несколько преждевременно, тем не менее, представляется возможным обозначить ряд тезисов, основанных на промежуточных результатах осмысления его материалов.

Во-первых, субъектам автообразования следует переориентировать свою деятельность в соответствии с нуждами и потребностями потребителей их образовательных услуг, а не системы в целом.

Во-вторых, при государственном лицензировании и аккредитации субъектов автообразования необходимо учитывать потребительские качества имеющейся в их распоряжении технической, организационной и учебно-методической инфраструктуры и оказываемых ими образовательных услуг.

В-третьих, необходимо разработать научно-обоснованную концепцию механизма общественно-государственной аккредитации субъектов автообразования, что, в свою очередь, позволит обеспечить исполнение распоряжение председателя правительства Российской Федерации № 1174-р от 15 июля 2010 г.

В-четвертых, разработать концепцию механизма поэтапной легализации комплекса «теневых» практик, связанных с получением государственных документов, определяющих возникновение (возобновление) права на управление транспортным средством соответствующей категории.

В-пятых, разработать проект федеральной целевой программы «Авто-транспортная культура современной России», призванной повысить уровень гражданской ответственности населения Российской Федерации в вопросах организации, обеспечения безопасности и повышения уровня цивилизованности общественных отношений, возникающих в рамках дорожного движения.

Обозначенные предложения не претендуют на роль панацеи, но служат, по мнению автора, интеллектуальным поводом-провокацией, подталкивающим все заинтересованные стороны к плодотворной дискуссии.

МААШ: главная [Электронный ресурс] – Режим доступа к ресурсу: <http://www.maash.ru/index.phtml?c=main&v=index> [Дата обращения: 31 октября 2011 г.].

Учебно-методические пособия [Электронный ресурс] – Режим доступа к ресурсу: <http://www.maash.ru/catalog.phtml?c=4> [Дата обращения: 30 октября 2011 г.].

Бурдые, П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдые // *Socio-Logos '96*. – М.: Socio-Logos, 1996. – С. 8-31. – Режим доступа: <http://bourdieu.narod.ru/bourdieu/PBdoxa.htm> [Дата обращения: 18 апреля 2002 г.].

Кузин, В.В. Право на управление транспортным средством (получение, прекращение и восстановление его действия) / В.В. Кузин, Д.В. Митрошин, А.Ю. Якимов // *Государство и право*. – 2007. – № 6. – С. 38-44.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Лобанова Л.В., Амурский филиал МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Система образования и требования к его содержанию эволюционируют вместе с развитием общества. Внедрение образовательных стандартов третьего поколения, подразумевающих компетентностный подход, является объективной необходимостью, обусловленной переходом от постиндустриального общества к обществу инновационному, основанному на знаниях. Суть компетентностного подхода заключается в том, чтобы специалист «на выходе» не только соответствовал определенным рыночным ожиданиям, но и мог быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и демонстрировать высокую эффективность в работе. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», **компетенция** – это «готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений и навыков при решении задач, общих для многих видов деятельности». Понятие «**обучение**» рассматривается как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, развитию способностей». Таким образом, компетенция с точки зрения образовательного процесса включает в себя и знания, умения, навыки, но также предполагает наличие способности действовать в заданных обстоятельствах. С точки зрения организации (как заказчика и потребителя образовательного продукта – выпускника) компетенция – это набор определенных качеств и поведенческих характеристик, которым должен обладать сотрудник; при этом вариативность компетенций связана не только с отраслью деятельности компании, но и с занимаемой должностью. Так, например, описание компетенций судоводителя (специальность 180403 «Судовождение») включает следующие задачи: техник-судоводитель должен обладать компетенциями, связанными не только с решением профессиональных задач по управлению судном и обеспечению транспортной безопасности, но и мобильно ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности, осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями. Очевидно, что традиционные средства в арсенале преподавателя для формирования компетенций (учебники, наглядные пособия, дидактический материал и прочее) должны быть дополнены современным инструментарием. Так, например, форма проведения занятия в виде тренинга может быть крайне эффективной, поскольку формат тренинга, широко используемый в образовании для взрослых, ориентирован как раз на получение конкретных результатов в виде закрепленных поведенческих шаблонов. Использование тре-

нингов в работе образовательных учреждений имеет положительные результаты, но зачастую может быть ограничено рядом объективных обстоятельств, например, это низкая готовность педагогов признать новые технологии и начать их использовать в своей повседневной работе.

В связи с переходом на компетентностный подход в образовании, встает вопрос об инструментах оценки. Службы оценки персонала крупных компаний давно отработали механизм так называемого «ассесмента» (от английского assess – оценивать), который включает в себя следующие процедуры: интервью с экспертом, в ходе которого идет сбор данных о знаниях и опыте сотрудника; краткая презентация участника оценки перед экспертами и другими участниками; биографическое анкетирование и профессиональное (например, по иностранному языку) тестирование; индивидуальный анализ конкретных ситуаций, когда участнику предлагается выбрать определенную стратегию и тактику действий в предложенной ситуации. С целью осуществления мониторинга процесса подготовки выпускников и реализации компетентностной модели специалиста некоторые из этих инструментов вполне подходят для определения уровня компетенций обучаемых и выпускников в учреждениях СПО. При планировании процедуры оценки в первую очередь нужно прийти к единым критериям, прозрачным и понятным всем участникам. Сначала имеет смысл проранжировать компетенции по степени их значимости для работодателей, которые обязательно должны быть привлечены к ассесменту. Далее необходимо формирование оценочной шкалы. Работа по «настройке» инструментов оценки является, пожалуй, более важной, чем сама оценка, и требует участия не только педагогов, но и сторонних экспертов – работодателей, только тогда полученные результаты могут быть действительно объективными. При оценке компетенций обязательна обратная связь, т.е. предоставление обучаемому развернутого отзыва о выполненной им работе с указанием сильных и слабых сторон, а также конкретных рекомендаций. Грамотно организованная обратная связь может стать дополнительным мотивационным фактором для дальнейшего обучения и развития. Средства оценивания должны выявлять как содержательный, так и деятельностный компоненты подготовленности выпускника, что предполагает демонстрацию компетенций или их применение в конкретной ситуации.

В качестве индикаторов измерения компетенций можно предложить задания практикоориентированной направленности. Они формулируются как межпредметные задачи, содержание которых отражает проблемы, возникающие в обыденной жизни или в профессиональной деятельности. В зарубежной педагогической практике достаточно широкое распространение получили квалификационные тесты, разделяющие тестируемых на группы подготовленных и неподготовленных, так называемые «mastery tests». Результаты в данном случае интерпретируются с позиции критериально-ориентированного подхода. Использование mastery tests рассчитано не на сравнение учебных достижений студентов, как это делается в тестах с нормативно-ориентированной интерпретацией результатов, а на оценку уровня подготовленности выпускника в соответствии с неким заранее заданным критерием, в качестве которого может выступать минимально необходимый уровень сформированности профессиональных компе-

тенций. Он определяется с учетом требований Государственного образовательного стандарта профессионального образования.

Однако компетентность предполагает более высокий уровень подготовленности, чем соответствие требованиям ФГОС, так как включает не только знания и умения, но и опыт деятельности, достижения и личностные качества выпускника. Важно оценить познавательную активность, творческий потенциал обучающихся. Эти качества необходимы для развития профессионального мастера. С этой целью могут использоваться специальные проблемные задачи, в которых обучающемуся предлагают осмыслить жизненную или профессиональную ситуацию. При их решении он должен использовать понятия и методы из разных учебных дисциплин, переносить технологии из освоенной области в новую сферу, строить модели и оценивать их адекватность.

На основе комплексной оценки, осуществленной с помощью рассмотренных средств измерения, можно сделать вывод о сформированности компетентности выпускников, способных удовлетворить социальный заказ общества, и повысить качество работы в своей профессиональной сфере.

Литература:

1. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. №2.
2. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М., 2007.
3. Development and implementing local educational standards / Ed. by Meyers R. ERIC Clearing House on Assessment and Evaluation, 1998.

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Лунёва Л.Р., Находкинский филиал МГУ им. д.м. Г.И. Невельского

Развитие новых общественных отношений неизбежно выдвигает проблему нравственного формирования личности, воспитания нравственных принципов, патриотизма, гражданского долга. Всё это требует осмысления того, каким должен быть человек.

Основной задачей сегодняшнего литературного образования является воспитание творческой личности, вдумчивого читателя, умеющего переживать писательское слово, понимать смысл прочитанного произведения.

Но самая большая проблема в преподавании литературы – это нечитающие дети, которые приходят к нам с уже сформированным негативным отношением к литературе.

Каким путём идти?

Здесь не может быть стандартов. Творчество – вот в чём спасение. Развитие творческой личности – одно из приоритетных направлений в отечественной педагогике. Литература как учебный предмет – это уже творчество.

Языком искусства можно отстаивать, утверждать всё лучшее, что создано человечеством. Поэт А.Т. Твардовский писал: «Литература формирует человеческое сознание, миропонимание, личность человека... Ясно, какая огромная ответственность возлагается здесь на педагога».

Эффективно решать проблемы нравственного воспитания мне помогают современные педагогические технологии, нетрадиционные методы и формы обучения. Именно нестандартные уроки, где имеют место не только знание предмета, но и творчество, где присутствуют не только унылая дисциплина и вежливая тишина, но и логичный шум и взрыв радости, смеха, удивления, где есть элемент неожиданности, сюрпризности, игры, театрализации, конкурсно-сти, здорового соперничества и другие условия творческого напряжения мысли, то есть учение с интересом.

Какие условия для этого необходимы? Прежде всего наполнить урок индивидуальными подходами – дать возможность каждому почувствовать своё «я», реализовать свои возможности. Это и возможность вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс, в процесс активной деятельности, выработка умений применять на практике приобретённые знания, аргументировано отстаивать собственное мнение по той или иной проблеме, уметь всесторонне её исследовать.

Немалую роль играет формулировка темы, заставляющая подчас глубоко осмыслить её содержание. Надо в интересной форме поставить и задачи урока, которые помогают в логической последовательности усвоить тему, разбудить... увлечь... открыть... страстно пожелать...

Форму уроков разнообразны. Это и монолог преподавателя, уроки-прологи и эпилоги, «круглый стол», литературное расследование, уроки-потрясения, творческие смотры знаний, проблемные уроки, литературные гостиные, уроки-исследования и т.д. Следовательно, если мы хотим добиться глубокого воздействия на нравственный облик молодого человека, мы должны заставить их на уроках радоваться, грустить, размышлять и спорить – воспитывать чувства, оттачивать разум. Это удаётся, если мы сами совершенно убеждены, что литература – могучее средство воспитания.

Сегодня совершенно очевидно, что уроки литературы, русского языка и культуры речи, проводимые в нетрадиционной форме, способствуют формированию человека с развитым самосознанием, гражданской совестью, помогают ему в своих нравственных решениях на осознанные высокие моральные принципы.

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ

Непейвода В.Г., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Осуществляется разработка следующих видов электронных учебных материалов по теоретической механике:

- 1) «Курс лекций по теоретической механике»;
- 2) «Практические занятия по теоретической механике»;
- 3) «Тесты – задания по теоретической механике»;
- 4) «Тесты – задания для практических занятий по теоретической механике».
- 5) «Тесты для защиты заданий по теоретической механике».
- 6) «Сборник заданий упражнений для подготовки к практическим занятиям по теоретической механике».

7) «Сборник заданий и упражнений по теоретической механике для студентов заочного и дистанционного обучения».

8) «Методические указания для решения задач по теоретической механике».

Курс лекций выполнен в слайдах с использованием программы Access. Используется на лекциях с применением видеопроектора.

Пособие для практических занятий так же выполнено в слайдах и используется с применением видеопроектора. По каждой теме пособие содержит краткое изложение теории в вопросах и ответах, примеры решения типовых задач, задачи для самостоятельной работы.

В процессе использования слайды лекций и практических занятий корректируются и дополняются.

«Тесты – задания по теоретической механике» являются альтернативой домашним РГЗ, которые студенты и курсанты выполняют в рамках самостоятельной работы. Тесты – задания состоят из 2-х частей: 1) – опрос по теоретическому материалу; 2) – поэтапное решение варианта задачи РГЗ с текущим контролем. Выполнение задания осуществляется в компьютерном классе во 2-й половине дня под контролем преподавателя.

«Тесты – задания для практических занятий по теоретической механике» являются альтернативой пособию «Практические занятия по теоретической механике». Предназначены для проведения практических занятий по теоретической механике в компьютерном классе с использованием учебной оболочки. Каждый тест – задание содержит вопросы и 3 – 4 задачи по теме занятия.

Вопросы, варианты ответов, условия задач, ответы к этапам решений задач загружаются в программу – оболочку, которая осуществляет опрос и регистрирует результаты опроса и решения задач. По результатам опроса и решения задач программа выставляет оценку по пятибалльной системе.

«Тесты для защиты заданий по теоретической механике» предназначены для защиты домашних РГЗ, которые студенты и курсанты выполняют по учебному плану в рамках времени, отведённого на самостоятельную работу.

Тестирование осуществляется в компьютерном классе под контролем преподавателя.

«Сборник заданий упражнений для подготовки к практическим занятиям по теоретической механике» содержит домашние задания для подготовки к практическим занятиям по теоретической механике. Каждое задание содержит вопросы и упражнения по темам практических занятий. Упражнения включают 3 – 5 коротких задач. Студентам или курсантам предлагается проработать теоретический материал, составить письменные ответы на вопросы, решить письменно задачи, включённые в упражнения.

«Сборник заданий и упражнений по теоретической механике для студентов заочного и дистанционного обучения» является альтернативой контрольным работам, которые выполняют студенты ОМИ.

Сборник содержит письменные задания по темам курса теоретической механики. Каждое задание содержит: 1) вопросы по теме задания; 2) упражнения, содержащие несколько задач по теме задания. Контроль осуществляется тестированием в компьютерном классе.

«Методические указания для решения задач по теоретической механике» предназначены для студентов ОМИ и студентов или курсантов дневного обучения, являются дополнительным пособием к письменным домашним заданиям.

Для контроля и обучения по курсу теоретической механики используется оболочка MyTest X. Автор программы Башлаков Александр Сергеевич [www.klaksa.net, Клякс@.net]. С помощью этой программ можно организовать как локальное так и сетевое тестирование.

Программа имеет три модуля: модуль тестирования (MyTestStudent), редактор тестов (MyTestEditor) и журнал тестов (MyTestServer).

Программа поддерживает несколько независимых друг от друга режимов: обучающий, штрафной, свободный и монопольный. В обучающем режиме тестируемому выводятся сообщения об его ошибках, может быть показано вступление и объяснение к заданию. В штрафном режиме за неверные ответы у тестируемого отнимаются баллы и можно пропустить задания (баллы не прибавляются и не отнимаются). В свободном режиме тестируемый может отвечать на вопросы в любой последовательности, переходить (возвращаться) к любому вопросу самостоятельно. В монопольном режиме окно программы занимает весь экран и его невозможно свернуть.

Программа MyTest X работает с десятью типами заданий: 1) одиночный выбор ответа; 2) множественный выбор ответов; 3) указание порядка следований; 4) сопоставление вариантов; 5) указание истинности или ложности утверждений (МСQ); 6) ручной ввод числа; 7) ручной ввод текста; 8) место на изображении; 9) перестановка букв; 10) ответ типа «да/нет».

СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗОВ

*Новикова Н.В., директор управления стандартизации,
сертификации и качества МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Главной задачей Российской образовательной политики согласно «Концепции модернизации Российского образования на период до 2015 года» является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным принципам формирования образовательной стратегии. Достижение требуемого уровня качества и его дальнейшее совершенствование наиболее продуктивно осуществляется путём внедрения системы менеджмента качества (СМК) в соответствии с требованиями стандартов ИСО серии 9000. Разработка научно-методических основ создания СМК в вузах, учебно-методических материалов, формирование системы подготовки кадров в области управления качеством, обучение персонала всех уровней современным методам улучшения качества являются основополагающими для достижения целей в образовательных учреждениях. Система менеджмента качества является необходимой составной, обеспечивающей теоретическое и методологическое образование в вузах и связана с оценкой их инновационного потенциала, оформлением конкурентоспособных преимуществ, продвижением образовательной услуги к более высоким укладам, за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственного процесса и производства.

Система менеджмента качества не может быть внесена в образовательные учреждения извне. Она может быть заботливо «выращена» руководством только для удобства работы и только при участии всего коллектива. СМК обеспечивает точность, своевременность, согласованность и полноту принимаемых решений в вопросах качества.

Мы предлагаем практический опыт МГУ им. адм. Г. И. Невельского по созданию системы менеджмента в соответствии с требованиями ГОСТ Р ИСО 9001-2008 и использования принципов Всеобщего управления качеством, который в своей деятельности будет полезен руководителям и сотрудникам предприятий, организаций и вузов.

В последние годы деятельность системы качества МГУ им. адм. Г. И. Невельского была направлена на улучшение качества подготовки специалистов. Основой перехода системы менеджмента качества университета на современный уровень послужило накопление кадрового и методического потенциала в области управления качеством. В СМК действует принцип: за каждое конкретное дело отвечает конкретный сотрудник, поэтому создано управление стандартизации, сертификации и качества, основное назначение которого под руководством Уполномоченного по качеству координировать и контролировать работу по совершенствованию СМК, анализировать эффективность системы, выявлять несоответствия, искать пути совершенствования, продолжать обеспечивать обучение руководителей и сотрудников по управлению качеством, нести ответственность за результаты внедрения СМК, оказывать помощь и содействие.

В 2002 году университет приступил к разработке и внедрению СМК. В 2003 году МГУ им. адм. Г. И. Невельского участвовал в конкурсе Минобразования и науки РФ «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» и стал лауреатом конкурса. В 2004 году после проведения предсертификационного аудита МГУ им. адм. Г. И. Невельского сертифицирован Госстандартом РФ по системе менеджмента качества на соответствие требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2001 (ИСО 9001:2000) применительно к деятельности в области образования и проведения научных исследований, прошел ресертификацию по версии 2008 года.

В предлагаемую информационную модель, которая является основой системы менеджмента качества в МГУ им. адм. Г. И. Невельского, кроме документации первого и второго уровней, вошла документация третьего, включающая: методические инструкции, положения, должностные инструкции, методические указания, документированные процедуры, стандарты организации (СТО), процессы жизненного цикла, шаблоны и другие документы. Информационная модель располагается в корпоративной сети МГУ им. адм. Г. И. Невельского и постоянно актуализируется, что способствует улучшению процесса внедрения СМК и повышению эффективной работы в МГУ им. адм. Г. И. Невельского.

Для того, что бы приступить к разработке и внедрению системы менеджмента качества (СМК) в МГУ им. адм. Г. И. Невельского нами были обозначены следующие требования: система должна соответствовать уровню мировых достижений, подлежать обязательной сертификации в российской и международной системах сертификации, быть понятной, компактной, удобной, не содержать много бумаг, приносить практическую пользу путём постоянного улучшения её функционирования и качества образовательных услуг.

В настоящее время в МГУ им. адм. Г.И. Невельского накоплен достаточный практический опыт по разработке, внедрению и совершенствованию СМК в соответствии с требованиями ГОСТ Р ИСО 9001-2008. На первом этапе разработки и внедрения СМК была выделена сеть процессов деятельности МГУ им. адм. Г.И. Невельского. В общем виде это можно представить следующим образом (рис.1)

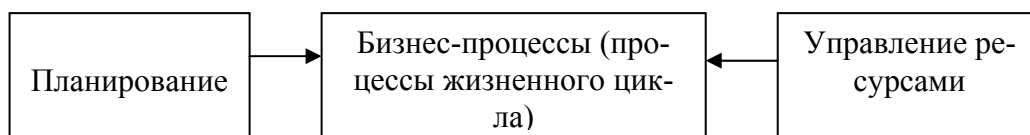


Рис. 1. Основные макропроцессы МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Анализ показал, что наиболее важными процессами, влияющими на качество подготовки специалистов являются процессы жизненного цикла (ПЖЦ), связанные с потребителем, довузовской подготовкой, отбором абитуриентов, учебной, методической, научной, организационной, воспитательной деятельностью, дополнительным образованием и распределением выпускников.

Процессы планирования нами были представлены в виде процессов стратегического управления, основанные на стратегических, перспективных и текущих планах работы всех структур, при этом результаты планирования должны анализироваться ежегодно.

Проведение корректирующих и предупреждающих действий по результатам планирования и анализа обеспечивают актуализацию и выявление узких мест в работе структурных подразделений.

Подготовка и переподготовка кадров, финансово-экономическая, научно-техническая деятельность, информационное обеспечение, материально-техническое снабжение, безопасность жизнедеятельности, обеспечение жизнедеятельности определяют процессы управления ресурсами.

Перечисленные макропроцессы являются основными процессами для разработки документированных процедур и стандартов организации.

Контроль за функционированием системы менеджмента качества осуществляется через внутренние аудиты и самообследование всех структурных подразделений. Для этого подготовлены «Материалы к внутренним аудитам и отчету по системе менеджмента качества».

«Аудит системы менеджмента качества на соответствии требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2008».

Анализируя проблематику создания СМК в морских вузах, следует отметить, что в российском образовании происходит связь процессов:

- распространения работы по созданию, внедрению и сертификации внутривузовских СМК в соответствии с требованиями международных стандартов (ИСО серии 9000 версии 2008 г.) и других моделей СМК;

- перехода к комплексной оценке деятельности вуза, совмещающей процедуры повторного лицензирования, аттестации и государственной аккредитации. Следует отметить, что перечень показателей деятельности вузов включает показатель, отражающий наличие и эффективность внутривузовской системы контроля качества образования. А в отчет о результатах самообследования предлагается включать оценку эффективности системы управления.

- проведения с 2000 г. Конкурса Министерства образования и науки РФ «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов», в котором уже приняли участие более 100 вузов России.

В настоящее время наблюдается значительный интерес к новым подходам и методам системы менеджмента качества в вузах. Это объясняется с одной стороны требованиями стандартов ИСО серии 9000 версии 2008 года, с другой все возрастающая конкуренция и повышение качества образовательной услуги. Достичь необходимого уровня качества, удовлетворяющего требованиям всех заинтересованных сторон можно с помощью созданной, внедренной и сертифицированной системой менеджмента качества. В решении этих вопросов могут помочь некоторые инструменты менеджмента качества – это функциональный анализ и критерии оценки качества образовательной услуги.

Контроль за функционированием СМК осуществляется через самообследование структурных подразделений с последующим проведением внутреннего аудита (СТО СМК Внутренний аудит 8.2.2. – 2010).

По результатам самообследования осуществляется анализ сильных и слабых сторон.

Проведение самообследования подразделениями позволяет планировать пути совершенствования, проводить анализ, выявлять узкие места, степень ответственности, менеджмент ресурсов.

Менеджмент программы по самообследованию в МГУ им. адм. Г.И. Невельского включает индивидуальный план по качеству профессорско-преподавательского состава, план по качеству структурных подразделений, проведение «Недели качества» и анализ результатов деятельности института, факультета, кафедры. Европейская модель по самообследованию сведена в Материалы по внутренним аудитам и отчету по СМК.

Кроме самообследования по Европейской модели в университете внедрена система проведения самооценки в структурах, осуществляющих образовательную деятельность (институты, факультеты, кафедры), на основании стандарта СТО 8.4.01-2010 СМК. Самооценка системы менеджмента качества с включением аккредитационных показателей.

Самооценка – это периодический анализ фактического состояния работы по качеству и ее результатов, направленный на постоянное совершенствование деятельности организации с целью повышения удовлетворенности потребителей (обучающихся, преподавателей, работодателей). Самооценка проводится самой организацией по собственному побуждению. На основании анализа результатов самооценки можно наметить и реализовать дальнейшие шаги к улучшению.

Самооценка является сильным приемом по вовлечению в TQM (всеобщий менеджмент качества) и в деятельность по улучшению показателей аккредитации.

В результате функционирования СМК возникает вопрос оценки воздействия СМК на результаты деятельности вуза и качество предоставляемых образовательных услуг.

Прежде чем приступить к проведению самооценки мы провели анализ окружающей среды университета.

За основу взяли стратегию развития, которая складывается из политики, миссии, миссии-девиза, интеллектуального потенциала, комплексного обеспечения и стратегической (генеральной цели).

Политика – опережающая подготовка конкурентоспособных специалистов с уровнем профессиональной компетентности, отвечающим национальным и международным требованиям, с активной жизненной позицией для комплексного инновационного развития всех направлений морской хозяйственной отрасли.

Миссия – создание интеллектуального потенциала для комплексного обеспечения предприятий морской хозяйственной деятельности, формирующих конкурентоспособную инновационную экономику.

Миссия-девиз: «МГУ им. адм. Г.И. Невельского – дорога в будущее, построенная на знаниях и инновациях».

Интеллектуальный потенциал характеризуется подготовкой высокопрофессиональных специалистов, способных выполнять конкретные научные и практические задачи.

Высокопрофессиональные специалисты характеризуются компетенцией, наличием успешного практического опыта, наличием способности принимать инженерные и другие решения.

Комплексное обеспечение означает обеспечение высокопрофессиональными специалистами с учетом специфики морской хозяйственной деятельности.

Стратегическая генеральная цель: укрепить и развить ведущие позиции в России по подготовке высокопрофессиональных специалистов и развитию направлений морского профессионального образования.

Ключевые факторы, влияющие на развитие университета, выявляются из анализа внешней среды, которая рассматривается с позиций макро- и микросреды.

Анализ макросреды включает совокупность факторов, действующих в России, анализ микросреды проводится в рамках Приморского края.

Работа проводилась по критериям модели самооценки и совершенствования деятельности вуза в области менеджмента качества, гармонизированной с моделью Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM). Оценка предполагала применение квалиметрических шкал, позволяющих выбрать уровень, который соответствует реальному положению дел в структурных подразделениях университета, реализующих образовательные программы высшего профессионального образования, и университета в целом.

Для оценки уровней совершенства критериев и их составляющих, анализа результатов и формирования выводов и рекомендаций по дальнейшему улучшению в институтах были созданы рабочие группы из числа наиболее компетентных и осведомленных о реальном положении дел сотрудников.

Самооценка проводилась по семи критериям пяти уровням совершенства с десятибалльной квалиметрической шкалой.

В МГУ им. адм. Г.И. Невельского все критерии Модели сформировались в группы критериев: группы «Возможностей» и критерии групп «Результаты».

Все критерии разбиты на подкритерии и их составляющие, перечень которых формировался на базе проведенного анализа моделей управления в области менеджмента качества, ключевых направлений деятельности и процессов, влияющих на качество предоставляемых образовательных услуг и задач, стоящих перед учебными заведениями РФ в плане совершенствования управления на принципах менеджмента качества.

Критерий группы «Возможности»

Критерий 1 «Лидирующая роль руководства»

Критерий «Лидирующая роль руководства» показывает, как руководство на исследуемом уровне проявляет личное лидерство в своем поведении, в вопросах качества и принятий решений. Основными его элементами являются личное участие руководства в определении миссии, видения, политики, стратегии университета, обеспечение разработки и внедрения СК. В зависимости от уровня, на котором проводится самооценка, «руководство» рассматривается как ректор, проректоры, директора и руководители структурных подразделений и т.п.

Критерий 2 «Политика, стратегия и планирование в области обеспечения качества».

Критерий «Политика, стратегия и планирование в области качества» касается целей и стратегических планов университета, используется для реализации этих целей. Политика затрагивает различные аспекты деятельности. Этот критерий характеризует, как структурное подразделение и университет в целом реализуют свое предназначение посредством четко сформулированной, нацеленной на соблюдение всех заинтересованных сторон стратегии, поддерживаемой соответствующей политикой, планами, целями, задачами и процессами.

Критерий 3 «Менеджмент персонала»

Критерий «Менеджмент персонала» касается как количественного, так и качественного аспекта управления персоналом. Этот критерий характеризует, как структурное подразделение и университет в целом управляет персоналом, способствуют повышению уровня знаний, квалификации и полному раскрытию потенциала своих сотрудников на индивидуальном, групповом и организационном уровнях, как осуществляют планирование своей деятельности в этих областях в интересах поддержания политики и стратегии, эффективного протекания процессов.

Критерий 4 «Ресурсы и партнеры»

Этот критерий характеризует, как структурное подразделение и университет в целом планируют отношения с внешними партнерами и управляют внутренними ресурсами в целях поддержания политики и стратегии, а также обеспечения эффективности своих процессов.

Критерий 5 «Менеджмент процессов»

Этот критерий характеризует, как структурное подразделение и университет в целом планируют, проектируют и совершенствуют свои процессы и управляют ими с целью реализации политики и стратегии и наиболее полного удовлетворения потребностей всех заинтересованных сторон. Основу критерия составляют процессы университета. При этом в критерии «менеджмент процессов» выделены три подкритерия:

5.1 Деятельность по разработке, внедрению и улучшению СК

5.2 Основные процессы научно-образовательной деятельности.

5.3 Обеспечивающие процессы.

Каждый из этих подкритериев разбит на определенное количество составляющих (видов деятельности, процессов), причем оценка «уровня совершенства» каждой составляющей производится отдельно.

Критерии группы «Результаты»

Университет может оценивать результаты своей деятельности по критериям удовлетворенности своих потребителей, удовлетворенности персонала, обратной связи с обществом в целом и результатам своей деятельности (финансовым и нефинансовым).

При формировании критериев группы «Результаты» использованы следующие принципы:

-подкритерии группы «Результаты» должны отражать три основных аспекта: совершенство механизмов сбора и анализа информации относительно удовлетворенности потребителей, персонала и общества, степень удовлетворенности потребителей, персонала и общества различными аспектами деятельности университета (на основании их реального анкетирования) и косвенные свидетельства удовлетворенности заинтересованных сторон;

-степень удовлетворенности потребителей, персонала и общества должна оцениваться относительно всех аспектов деятельности университета, которые определяются подкритериями и составляющими критериев группы «Результаты» и относятся к рассматриваемой группе потребителей. Это позволяет реализовать для каждого критерия цикл Деминга (PDCA), т.е. процесс постоянного совершенствования деятельности по всем направлениям;

-конкретные показатели и индикаторы, относительно которых оценивается удовлетворенности заинтересованных сторон, могут быть детализированы с учетом специфики деятельности структурного подразделения и университета в целом.

Критерии 6 «Удовлетворенность потребителей, персонала и обучающихся»

Подкритерии и их составляющие:

6.1 Механизмы сбора и анализа информации об удовлетворенности потребителей, персонала, обучающихся.

6.2 Уровень удовлетворенности потребителей, персонала, обучающихся.

Критерий 7. «Результаты деятельности университета (структурного подразделения).

Подкритерии и их составляющие:

9.1 Механизмы сбора и анализа информации о результатах деятельности.

9.2 Уровень восприятия университета обществом.

9.3 Финансовые результаты деятельности.

Подкритерии и составляющие критериев группы «Результаты» так же как и критериев группы «Возможности» оцениваются по квалитетическим шкалам «уровней совершенства». Кроме этого, пяти «уровням совершенства» соответствует 10-балльная числовая шкала (от 1 до 10 баллов). При этом в зависимости от полноты выполнения требований соответствующего «уровня совершенства» по конкретному подкритерию может быть выставлена одна из следующих оценок:

- для 1-го уровня совершенства – 1-2;
- для 2-го уровня совершенства – 3-4;
- для 3-го уровня совершенства – 5-6;
- для 4-го уровня совершенства – 7-8;
- для 5-го уровня совершенства – 9-10.

Так же определяли и аккредитационные показатели для кафедр (процент штатных ППС, процент ППС с учеными званиями и степенями, процент докторов и профессоров ВАК, среднегодовой объем научных исследований на ППС за 5 лет в тысячах рублей) и для факультетов, институтов (количество аспирантов на 100 студентов, процент аспирантов, защитивших диссертацию в срок, среднегодовой объем научных исследований на ППС за 5 лет в тысячах рублей, среднегодовое количество монографий на 100 человек остепененных ППС за 5 лет, процент ППС с учеными степенями и званиями. Процент докторов наук и профессоров ВАК, процент штатных ППС, среднегодовое число защит на 100 человек ППС за 5 лет).

Значение показателя	7,30	6,40	4,55	5,47
Уровень соверш-ва	4	4	3	3
Критерий 5. Менеджмент процессов				
Значение показателя	7,36	5,55	4,48	5,16
Уровень соверш-ва	4	3	3	3
Критерий 6. Удовлетворенность потребителей				
Значение показателя	6,26	5,03	4,42	4,83
Уровень соверш-ва	4	3	3	3
Критерий 7. Удовлетворенность персонала				
Значение показателя	3,40	4,31	3,48	3,75
Уровень соверш-ва	2	3	2	2
Критерий 8. Влияние на общество				
Значение показателя	8,00	3,00	3,41	3,79
Уровень соверш-ва	5	2	2	2
Критерий 9. Результаты деятельности				
Значение показателя	7,28	3,58	3,63	4,02
Уровень соверш-ва	4	2	2	3

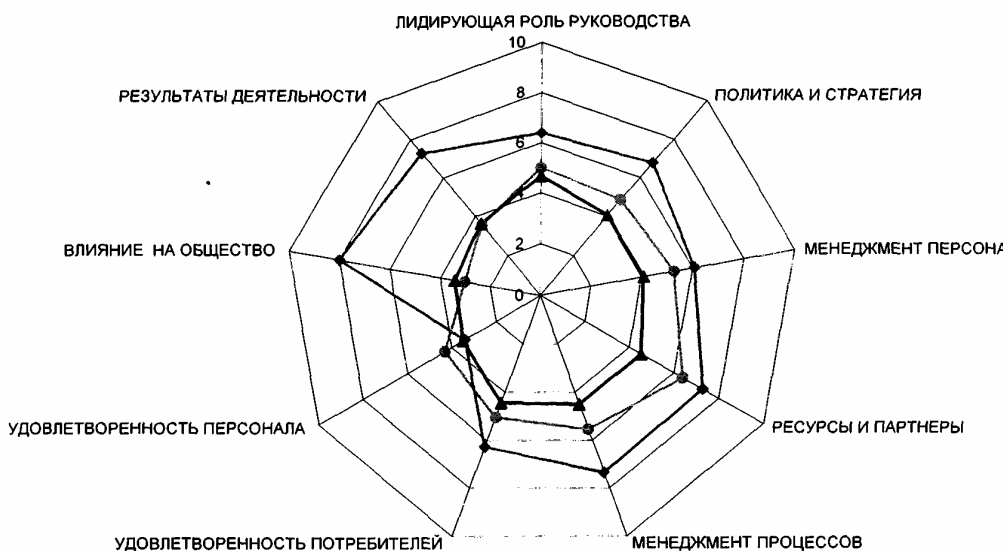


Рис. 2 – Диаграмма системы качества с точки зрения ректората, института, колледжа, лицея

Рабочая группа осуществляла сбор данных по критериям модели, заполняя оценочные листы, обрабатывала результаты в электронных таблицах. Затем проводился анализ полученных результатов и составлялся отчет, в котором предлагались мероприятия по улучшению результатов оценки.

Самооценка независимо от выбранной модели будет эффективной лишь том случае, если целью ее проведения. В конечном счете, являются определенные улучшения в деятельности организации. Поэтому очень важен заключительный этап самооценки. Обработанные результаты представляем в наглядной форме в виде лепестковой диаграммы, где отражены результаты самооценки ректората, институтов: Морская академия, Морской институт информационных технологий, Институт защиты моря и освоения шельфа, Морской гуманитарный институт, Институт экономики и управления на транспорте, Открытый морской институт, кроме высшего профессионального образования (ВПО), самооценка проводилась в среднем профессиональном образовании (СПО).

В результате проведения SWOT-анализа получено системное описание сложившейся ситуации в вузе.

SWOT-анализ включает в себя: Strengths - сильные стороны, Weaknesses – слабые стороны, Opportunities – возможности, Threat – угрозы. В целом SWOT-анализ, проводимый в университете, представляет собой процедуру экспертной диагностики среды, позволяющей описать основные тенденции развития, сформулировать базовые гипотезы о перспективах деятельности вуза, поле альтернативных направлений и ее дальнейшее развитие.

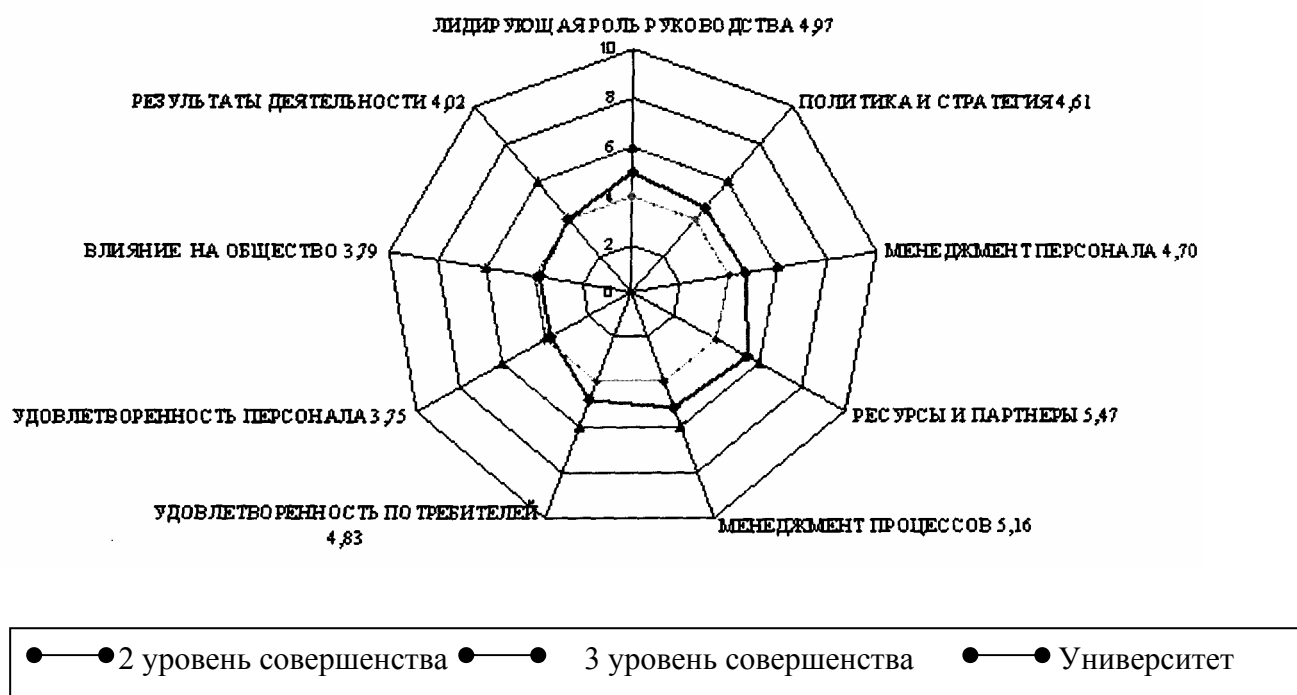


Рис. 3 – Диаграмма системы качества университетского комплекса

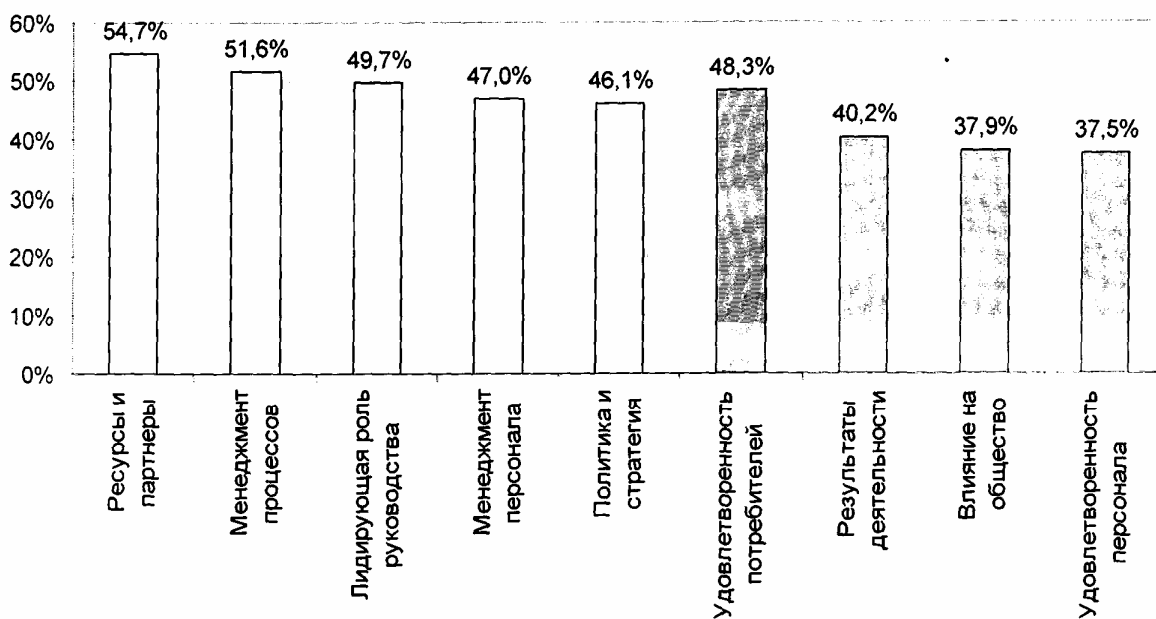


Рис. 4 – Ранжирование показателей уровня совершенства системы качества по группа «Возможности» и «Результаты».

Таким образом в МГУ им. адм. Г.И. Невельского критерии сгруппированы в 7 показателей: «Лидирующая роль руководства», «Планирование в области качества», «Менеджмент персонала», «Ресурсы и партнеры», «Менеджмент процессов», «Удовлетворенность потребителей, обучающихся и персонала», «Результаты деятельности университета (структурного подразделения)».

В результате анализа полученных данных по институтам было выявлено, что показатели «Лидирующая роль руководства», «Планирование в области качества» в большинстве институтов оценены выше среднего (4 уровень совершенства - 7-8 баллов). Значения показателей критерия «Менеджмент персонала» варьируются от 3 до 6 баллов. Особенно низкие оценки даны подкритерию «Повышение квалификации персонала». По критерию «ресурсы и партнеры» выявлено, что управление информационными ресурсами и взаимодействие с внешними и внутренними потребителями почти всеми институтами оценено средне (3 уровень совершенства - 5-6 баллов).

Критерии «Менеджмент процессов» и «Удовлетворенность потребителей, обучающихся и персонала» варьируется от 3 до 6 баллов. А «Результаты деятельности» оценены в пределах 3-7 баллов.

Средние значения показателей в целом по университету представлены на лестничной диаграмме (рис. 5)

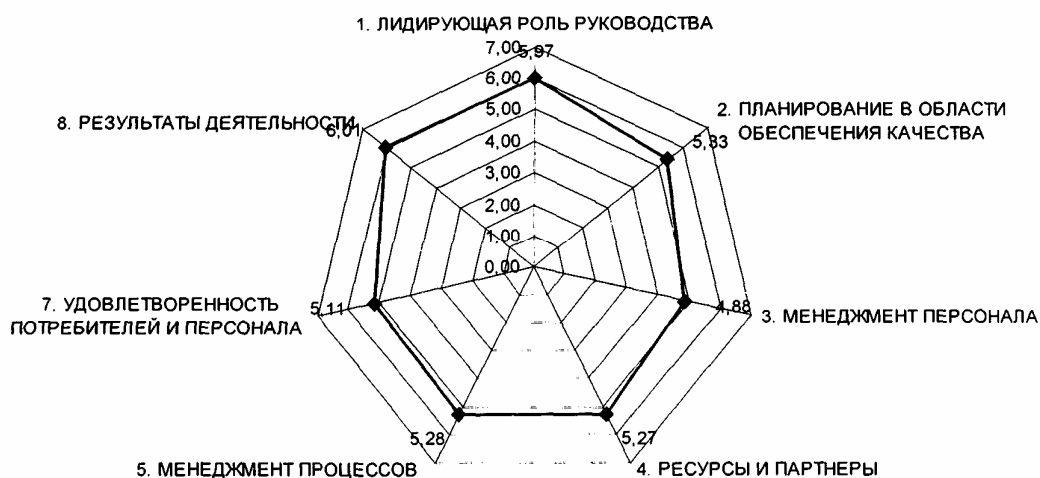


Рис.5 – Диаграмма системы качества МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Ключевые факторы, влияющие на развитие университета, выявляются из анализа внешней среды, которая рассматривается с позиций макро- и микросреды.

Анализ макросреды включает совокупность факторов, действующих в России, анализ микросреды проводится в рамках домашнего региона вуза.

Повышение конкурентоспособности выпускников вуза, в том числе на рынках стран АТР.

В результате анализа данных по МГУ им. адм. Г.И. Невельского наметились следующие основные направления совершенствования деятельности университета:

1. Совершенствование функционирования системы вовлечения персонала в планирование и реализацию основных процессов университета.

2. Постоянное обеспечение обратной связи и диалог между персоналом, обучающимися и руководством.

3. Точное определение квалификационных требований к персоналу, его подготовке и повышению квалификации, механизмы.

4. Отработка механизмов сбора и анализа информации об удовлетворенности персонала и обучающихся.

5. Усовершенствование системы управления информационными ресурсами.

6. Усовершенствование системы стимулирования научной и учебной деятельности ППС и сотрудников.

7. Улучшение материально-технической базы, в том числе учебно-лабораторной и спортивной.

8. Развитие среды электронного обучения.

9. Систематический анализ результатов реализации кадровой политики и программы развития персонала, проведение сравнения с поставленными целями, принятие необходимых корректирующих действий.

Завершение разработки единой концепции управления информационными ресурсами и автоматизированной системы управления учебным процессом, нор-

мативно-методическими и административным сопровождением образовательных программ.

Успешная работа организации в современных условиях неосуществима без постоянного совершенствования ее деятельности, нацеленной на повышение удовлетворенности потребителей. В то же время совершенствование невозможно без периодического анализа достигнутого состояния, а также определения приоритетов развития.

Таким образом, предлагаемый опыт МГУ им. адм. Г.И. Невельского по разработке и внедрению системы менеджмента качества как одного из основных элементов инновационного развития вуза окажет значительную помощь руководителям и сотрудникам.

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАФЕДРЫ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Ожигова Н.М., Амурский филиал МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Одним из базовых элементов обучения является блочно-модульная стандартизация учебной информации. Учебный блок (кластер) – система взаимосвязанных модулей, объединенных общей целью.

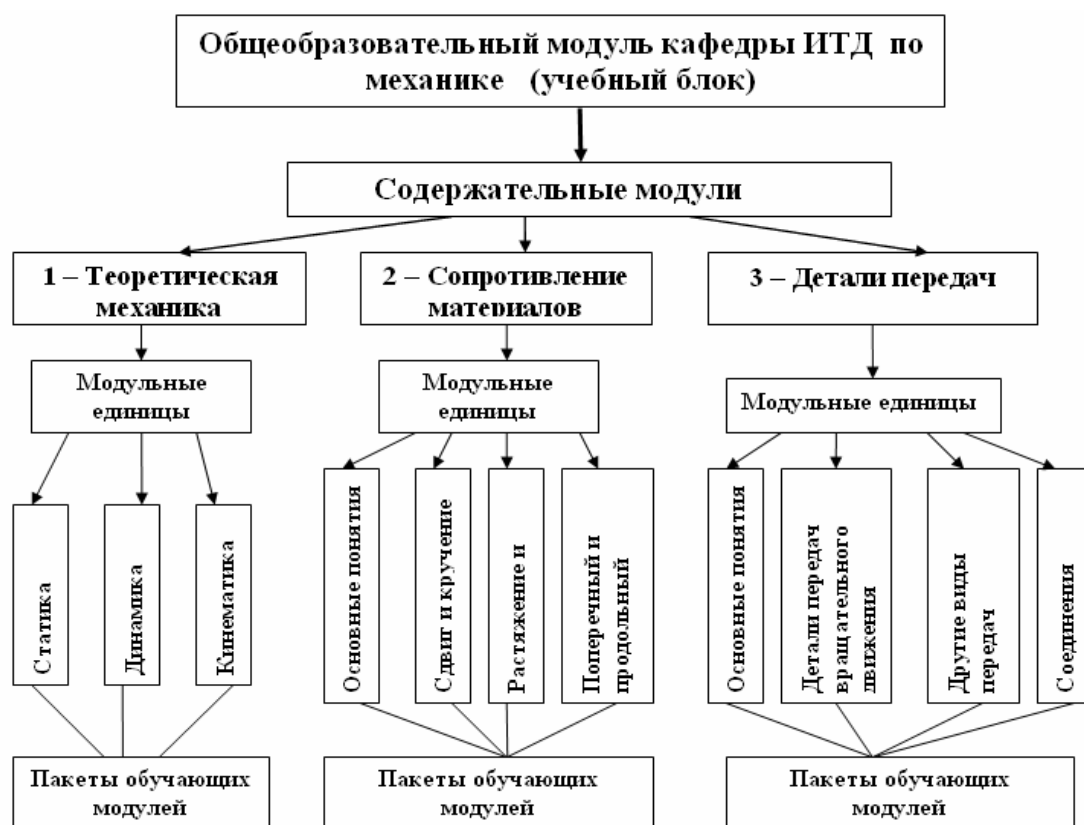


Рис. 1 Модульная программа по механике

Модуль – законченная часть образовательно-профессиональной программы (учебной дисциплины, практики, государственной аттестации) в виде документа, которая реализуется определенными формами учебного процесса. Учеб-

ная дисциплина формируется как система содержательных модулей (рисунок), в каждый из которых входят модульные единицы. Так, в содержательный модуль (1 – теоретическая механика) входят модульные единицы: 1 – статика; 2 – кинематика; 3 – динамика.

Каждая модульная единица состоит из пакетов обучающих модулей:

- совокупность содержания обучения на конкретной модульной единице (например, статике);
- система контроля знаний по конкретному содержанию;
- методические рекомендации;
- системы управления учебными действиями обучающегося.

Назначение блока – обеспечить преемственность и неразрывность обучения, воспитания и развития на всех уровнях образования.

Кафедра ИТД предлагает учебную дисциплину «Механика» разбить на 3 крупных блока (модуля).

Содержательный модуль должен включать время на проведение лекций, практических и лабораторных занятий, самостоятельной и индивидуальной работы (РГЗ, курсовой работы), консультаций, практик и контроля знаний по модулю (текущего и итогового тестирования).

Так первый содержательный модуль содержит 3 модульные единицы (3 конкретные темы курса теоретической механики), по которым можно проводить промежуточные (модульные) зачеты. По каждому модулю организуются разные формы аудиторной работы курсантов (лекции, практические, лабораторные занятия, тестирование и др.) и управляемая самостоятельная работа курсантов (УСРК), но их не должно быть слишком много, чтобы избежать перегрузки, как курсантов, так и преподавателей. Кафедра предполагает переход от современной параллельной системы к последовательной системе частных курсов, причем количество этих курсов должно быть минимизировано. При параллельных курсах мы опираемся на курсы математики и физики, а курсы специальных дисциплин опираются на курс деталей машин. Теперь же необходимо так построить модульную систему обучения, чтобы исключить повторы из своего и следующего уровней.

При любой форме модульно-рейтинговой системы обучения преподаватель ведет контрольно – учетную работу оценки качества усвоения материала дисциплины, при этом курсанты обязаны выполнить определенные виды самостоятельной работы и отчитаться. За выполнение любого вида работы курсант получает определенное число баллов, в зависимости от качества выполнения. При этом, можно учитывать результаты работы курсантов во время лекций (так кафедра уже ввела оценку в баллах посещения лекций и работу во время лекций). Такой учет всех форм и видов работ требует кропотливого труда преподавателей и оформления его в журнале успеваемости, где на каждого курсанта необходимо вести лист успеваемости.

По каждому модулю может проводиться итоговое тестирование, а во время самостоятельной работы курсантов дифференцированный промежуточный зачет письменно или устно.

Курсанты, набравшие в итоге за модуль определенное число баллов, могут освобождаться в семестровом экзамене от сдачи этого модуля.

Полученные курсантом баллы за все промежуточные зачеты суммируются и составляют его рейтинг по данной дисциплине. Значимость этих баллов для курсанта повышается тем, что при получении достаточной суммы баллов за все промежуточные зачеты, их результаты могут засчитываться как итоговый семестровый зачет. Т. о., экзаменационная сессия минимизируется. Курсант, не набравший необходимой суммы баллов, обязан сдавать итоговый семестровый экзамен .

Курсанты, пропустившие тестирование или модульный зачет (экзамен), обязаны их сдавать в течение определенного времени (например, 2 недели) во время индивидуальных консультаций (по расписанию).

Если курсант не выполнил все необходимые формы работы и не допущен к сдаче семестрового экзамена, не ликвидировал свою задолженность, то он может быть отчислен.

Отсюда следует, что методические указания к внедрению модульной системы необходимо разрабатывать заранее. Курсанты на первом занятии должны быть ознакомлены с условиями модульно-рейтинговой системы, которые не могут изменяться в течение всего семестра.

Условия модульно-рейтинговой системы должны включать:

- общее число модулей и их четкое содержание;
- рекомендованную учебно-методическую литературу;
- выполнение конкретных форм самостоятельной работы курсантов;
- систему оценки знаний на всех формах занятий;
- порядок, сроки проведения тестирования и принципы оценки его итогов;
- сроки выполнения каждого модуля и промежуточного зачета (экзамена);
- систему оценок (в баллах) промежуточного зачета (экзамена);
- порядок освобождения курсантов от итогового семестрового зачета (экзамена) по результатам модульной системы.

Переоценивать модульно-рейтинговую систему не стоит, она имеет недостатки и не сможет полностью заменить классические формы обучения. Возникнут трудности самостоятельным овладением знаний, т.к. у бывших школьников они отсутствуют, кроме того, уровень ответственности и самодисциплины низкий.

Поэтому, внедрение модульного обучения должно проходить поэтапно, т.к. это требует разработки соответствующего методического обеспечения, ряда положений по организации работы, планирования работы преподавателей, организации контрольных проверок, подготовки лабораторной базы и т. д.

При этом модульная система призвана создать условия для оптимального выбора обучающей системы, и обеспечит возможность самостоятельного обучения.

Инструментом приобретения знаний по конкретной дисциплине может стать соответствующий методический комплекс (УМК). По предмету «Механика» разрабатывается инновационный учебно-методический комплекс дисциплины (ИУМКД).

Литература

1. И.Александров , А.Афанасьева, Э.Сагитова, В.Строкина. Бально-рейтинговая система оценки качества обучения в системе зачетных единиц.// Высшее образование в России. – 2007.-№7.

2. Л.Е.Солянкина. УМК как средство профессионального саморазвития студента. Диссерт. канд.пед. наук, 1999.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НЕПРОФИЛЬНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОТРАСЛЕВОГО ВУЗА

Омельченко Л.Ш. МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Развитие транспортной системы страны сегодня является необходимым условием реализации инновационной модели экономического роста страны и улучшения качества жизни населения. Создание современной и эффективной транспортной инфраструктуры позволяет обеспечить территориальную целостность государства и экономическую связанность регионов России в единое хозяйственное пространство.

Важным фактором, обеспечивающим развитие транспортной системы государства является подготовка квалифицированных и профессионально подготовленных кадров для отрасли.

По прогнозам Минтранса РФ ежегодная текущая потребность в молодых специалистах с высшим образованием на период 2010-2015 гг. составляет ежегодно: на железнодорожном транспорте – с высшим образованием 6,4 тыс. чел., на морском и речном транспорте - свыше 10 тыс. чел. в год, на автомобильном транспорте - свыше 5,4 тыс. чел. в год. Кроме того, гражданской авиации ежегодно требуется свыше 4 тыс. авиационных специалистов с высшим образованием [см. 2].

Одним из ведущих транспортных вузов России и Дальнего Востока является Морской государственный университет имени адмирала Г. И. Невельского (далее МГУ им. адм. Г. И. Невельского). Он занимается подготовкой квалифицированных кадров для морского транспорта России и в настоящее время является единственным профильным вузом на Дальнем Востоке и Сибири.

МГУ им. адм. Г. И. Невельского, осуществляя подготовку курсантов по плавательным специальностям, имеет существенное преимущество - помимо государственного диплома о высшем образовании он выдает сертификаты и рабочие дипломы, позволяющие работать выпускникам вуза за рубежом.

Таким образом, МГУ им. адм. Г. И. Невельского выступает в роли высшего учебного заведения, осуществляющего подготовку кадров для развивающегося международного рынка труда.

Одним из важных качеств, необходимых в будущем руководителям и специалистам отрасли является способность не только выполнять свои профессиональные обязанности, но и иметь определенные специфические навыки и знания, которые дают возможность представлять Россию на международном рынке труда. В данном случае речь идет не только о конкурентоспособности самого вуза, но и его выпускников.

Подготовка специалистов по ряду непрофильных специальностей, к которым например, относятся специальность «Экономика и управление на предприятии», «Психология», «Документоведение и документационное обеспечение» и т.д. была организована в МГУ им. адм. Г. И. Невельского и других вузах водного транспорта в 90-е гг. XX в. с учетом потребностей предприятий отрасли, во исполнение постановления Коллегии Минтранса РФ № 18 от 23.12.1998 г. «О

совершенствовании системы транспортного образования» [см. 1, 3]. Данная мера позволила вузам отраслевого сектора достичь более устойчивых конкурентных позиций на рынке образовательных услуг в условиях ограниченного бюджетного финансирования в указанный период.

Однако в настоящее время вопрос о непрофильных специальностях целесообразно рассматривать двояко. С одной стороны, для государства невыгодно финансировать вузам непрофильные специальности, но с другой стороны – можно согласиться с мнением представителей транспортных компаний о том, что невозможно отнести подготовку специалистов в области экономики, финансов и юриспруденции и т. п. в разряд «непрофильных» для транспортных вузов [см. 4]. Непрофессионалам кажется, что этих специалистов может готовить любой вуз, однако у транспорта есть своя специфика. Необходимы специалисты, которые бы ясно понимали, из чего складываются доходы компании, за счет чего они могут быть увеличены и на какие нужды потрачены.

Попытаемся проанализировать, какую позицию занимает МГУ им. адм. Г.И.Невельского по некоторым непрофильным специальностям на рынке образовательных услуг г. Владивостока и Приморского края.

В настоящее время наиболее динамично развивающейся сферой рынка образовательных услуг Приморского края является сфера высшего экономического образования. Отметим, в частности, что численность студентов в 2009-2010 уч. г.г. в Приморском крае по сравнению с 2005-2006 уч. г.г. сократилась на 3,5 %. Вместе с тем, темпы снижения численности студентов экономических специальностей были ниже темпов снижения общей численности студентов Приморского края. За 5 лет численность студентов экономических специальностей (в государственных вузах) снизилась на 0,7% [см. 5].

В настоящее время вузы конкурируют между собой по основным экономическим и ряду неэкономических специальностям. Одним из показателей, косвенно характеризующих конкурентоспособность вузов, на настоящее время, является показатель изменения численности обучающихся по экономическим специальностям.

Рассмотрим изменения численности студентов по основным экономическим специальностям.

Так, в 2010 г. численность студентов по специальности «Экономика и управление на предприятии» во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (далее ВГУЭС) по сравнению с 2006 г. увеличилась на 50,5%. За тот же период в Дальневосточном государственном техническом рыбохозяйственном университете (далее Дальрыбвтуз) этот показатель снизился на 68,3%, в Тихоокеанском государственном экономическом университете (далее ТГЭУ) на 10,4%, а в МГУ им. адм. Г. И. Невельского на 67,0 %.

Другая, не менее популярная специальность это «Менеджмент организации». В 2010 г. численность студентов во ВГУЭС увеличилась по сравнению с 2006 г. на 0,6%. В тоже время в Дальрыбвтуз этот показатель уменьшился на 55,9%, в ТГЭУ на 21,4%, а в МГУ им. адм. Г. И. Невельского на 78,6 %.

И наконец, специальность «Маркетинг». В 2010 г. произошло уменьшение численности студентов данной специальности по сравнению с 2006 г. во

ВГУЭС на 13,6%, в Дальрыбвтузе на 50,4%, в ТГЭУ на 30,3%, в МГУ им. адм. Г.И.Невельского на 78,8 %.

Однако, изменение (в основном снижение) численности обучающихся по указанным специальностям не дает объективной оценки конкурентоспособности транспортного вуза, потому что те показатели, которые рассматривались выше являются, во-первых, показателями, которые не отражают причины такого изменения, а во-вторых, открытие новых специальностей и специализаций естественно ведет к перетокам внутри экономических специальностей. Более того, создание в 2010 г. Дальневосточного Федерального университета (далее ДВФУ) по-новому расставило акценты на востребованность указанных специальностей как в рамках ДВФУ (связано с потенциальным переездом студентов на остров «Русский», где располагается кампус ДВФУ и др. вузов, остающихся в более удобной транспортной доступности).

Другой показатель, характеризующий конкурентоспособность выпускников вузов, это показатель работы выпускника по специальности. Однако и в этом случае к указанным данным надо относиться с осторожностью. Это связано с тем, что например вузы, ведущие учет по базам данных «Выпускник», забывают в графе «Специальность», но не указывают, к какой отрасли относится данное предприятие. Выпускник, например, такого вуза как ДВФУ может работать в экономике по данной специальности не в финансовой сфере, а на предприятии малого бизнеса, торговли, государственного учреждения и т.д.

Помимо этого, характерной чертой последнего десятилетия развития образования в Приморском крае становится все нарастающая тенденция оттока специалистов с высшим образованием в центральные районы страны и за рубеж. В этом случае, на наш взгляд, отрицательным фактором является то, что вузы Дальнего Востока, в том числе и Приморского края, начинают готовить специалистов не для региона, а для центральных районов страны и других государств.

Подводя итог выше сказанному, мы разделяем позицию Е. Щуровой, которая заключается в том, что развитие «непрофильных специальностей», в частности в транспортных вузах, позволяет получить дополнительное внебюджетное финансирование, а также дает возможность изучить выбранную «непрофильную специальность» более глубоко, и применить к особенностям той или иной отрасли национальной экономики [см. 4].

Поэтому, наиболее рациональным с нашей точки зрения, вариантом дальнейшего развития непрофильного образования в транспортных вузах является переход от удовлетворения потребностей в образовательных услугах исключительно гуманитарной и экономической сферы на «обслуживание» профильного производства, что позволит сегменту непрофильного образования занять особую нишу на рынке образовательных услуг в вузах, специализирующихся на подготовке специалистов для конкретных отраслей.

Таким образом, с нашей точки зрения, дальнейшее развитие «непрофильных специальностей» в отраслевых вузах является не только экономически и финансово оправданным направлением их развития но и позволяет (как мы считаем) готовить специалистов именно для тех отраслей, в которых они в дальнейшем будут работать, что безусловно повышает рейтинг как самих выпускников, так и самих вузов.

Литература

1. Беляев И. Г. Состояние и проблемы развития морского образования/Опыт морских учебных заведений: информационно-методический сборник. - 1997. - №1(44). – С. 1-9.
2. Дынькин Б. Е. Решение транспортных проблем – главное условие развития Дальнего Востока. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dvdorogi07.ucoz.ru/publ/1-1-0-253_8/2008.
3. О состоянии и мерах по развитию морского образования [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства транспорта Российской Федерации. Режим доступа: http://www.mintrans.ru/pressa/Koll_001114_Spravka.htm / 18.03.07.
4. Щурова Е. Где учат «штучным» профессиям? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.transportrussia.ru/podgotovka-spetsialistov/sistemnaya-perezagruzka.html>, 11.09.2011
5. <http://www.primstat.ru/digital/region2/default.aspx>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Осокина Е.Б., кафедра ЭСМ ФЭИТ ИАИТ МГУ им. адм. Г.И. Невельского

«осуществлять взаимодействие между участниками учебного процесса, в том числе дистанционное (посредством локальных и глобальных сетей) использование данных, формируемых в ходе учебного процесса для решения задач управления образовательной деятельностью»

Из приказа Минобрнауки России N 986 от 04.10.2010

Для достижения цели – научить преподаваемой дисциплине, как известно, все средства хороши, тем более вполне годятся все современные возможности общения и обмена информацией. В частности – социальные сети – интерактивные многопользовательские веб-сайты. Особенно на фоне почти абсолютного превращения обучающихся в «интернет – жителей».

Уже нормой стало взаимодействие студентов с преподавателями посредством электронной почты, ISQ, QIP, Skype, Mail Agent, и т.п., т. е. быстрое общение тет-а-тет. Более широкие возможности предоставляют программы с функциями объединения в тематические группы и событийные мероприятия, с представлением лент новостей и обновлений, а также с полноценным отражением информации о пользователе. Это, например, Facebook, созданный в 2004 для студентов Гарвардского университета, а к концу 2006 года трансформировавшийся в сайт, доступный для всех пользователей интернета. Более популярный у наших студентов, В Контакте, существующий с октября 2006 года, как раз изначально и создавался как социальная сеть для студентов и выпускников российских вузов. Предоставляемые этой сетью возможности, такие как: создавать профиль с информацией о себе, производить и распространять контент, гибко управлять приватностью – дают возможность на основе реального коллектива и с целью укрепления такового основать в сети сообщество. Данная сеть позволяет не только взаимодействовать с другими пользователями напрямую но, главное, общаться через механизм групп и встреч, в т.ч. отслеживать через ленту

новостей активность друзей и сообществ. Все эти возможности вполне применимы для внеаудиторной работы со студентами, в частности по учебным дисциплинам. К этому можно добавить и возможность переходить по внешним полезным ссылкам. Тематические группы, привязанные к определенным дисциплинам, с руководством в группе ведущим преподавателем учебного курса, появились в Контакте несколько лет назад. Помимо объединений, созданных для содействия изучению учебных дисциплин, заслуживают внимание и также способствуют учебному процессу и трудоустройству по специальности группы университетов и институтов. К примеру, в Контакте успешно существует объединение «МГУ им. адм. Г.И. Невельского», на данный момент в составе 769 человек. Помимо ссылок непосредственно на основной сайт МГУ им. адм. Г.И. Невельского, в этом сообществе предлагаются переходы на группы: МореМаны, имеющую в наличии 14314 человек участников, RadioBursa и Группу Курсантского и студенческого совета. Во всех этих сообществах идет свободный и полезный обмен информацией по текущим и насущным проблемам учебной и около учебной деятельности, в которой особую важность представляют объявления от работодателей. Существуют в Контакте и объединения учащихся отдельных специальностей. Инициатором – руководителем такой группы является куратор. Либо, как в созданной из поступивших в этом году на специальность Управление в технических средствах, группе 215.11 УТС, где организатором стал староста учебной группы. Ребята обмениваются ссылками на учебники по текущим дисциплинам, обсуждают удобное время для кураторского часа и т. п., т.е. формируют полноценный учебный коллектив.

Третий год в Контакте существует группа МПС в Морском Университете им. Невельского, изначально созданная для содействия изучению дисциплины Микропроцессорные Системы для студентов 3 курса специальности Средства связи с подвижными объектами ФЭИТ. В новостях группы представлены библиографические ссылки на необходимые и дополнительные учебники, текущие вопросы и задания по дисциплине, темы рефератов, а также экзаменационные вопросы. Отражаются результаты контрольных работ. Для представления еженедельных рейтинговых таблиц отведен специальный альбом. Главным достоинством можно определить возможность со стороны студентов быстро реагировать на обновление информации: будь то выбор темы реферата или удивление результатам контрольной и рейтинговой таблицы. Со стороны преподавателя также быстро при необходимости можно пополнить и откорректировать информацию. Возможность динамичного обсуждения учебных вопросов активизирует инициативу обучающихся, например, при выборе темы реферата, а также позволяет быстро информироваться об изменениях, к примеру – о внеплановой консультации. Для обсуждения отдельных тем пройденного материала есть специально отведенный раздел. Это особо актуально для непонятливых студентов, либо отсутствовавших при аудиторном объяснении материала. Завершая изучение данной дисциплины, студенты, состоявшие в группе, нередко остаются в ней, особенно в том случае, если НИРС и последующее дипломное проектирование связано с темами, затрагиваемыми при преподавании данного курса.

СПОСОБНОСТЬ К ЛИЧНОСТНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Павлова Н.В., Амурский филиал МГУ им. адм. Г.И. Невельского

В современном мире образование становится типичной формой жизни личности, а образовательное общество – типичной формой организации социальных процессов.

Другими словами, образование должно рассматриваться как механизм воспроизводства и развития общества. В связи с этим возникает вопрос: какого специалиста ожидают страна, общество, государство?

Специалист нового века должен обладать новым мышлением, т.к. в общественное сознание все глубже проникает философия многомерного мира, которая не укладывается в рамки прежних представлений о нем.

Таким образом, современная образовательная ситуация объективно требует становления будущего специалиста субъектом собственного профессионально-личностного развития, и качество профессионального образования во многом зависит от выполнения этого требования.

В определение качества образования многими авторами включается соответствие между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качество знаний, степень сформированности соответствующих умений и навыков, развитость соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качества личности и ценностные ориентации), а также степень соответствия теоретических знаний и умений и непрерывное их совершенствование.

Качество образования зависит от многих факторов, прежде всего от качества педагогической деятельности того образовательного учреждения, в котором человек получает образование. В свою очередь качество педагогической деятельности связано с проблемой познания педагогом личности того, кто получает высшее образование. Данная проблема приобрела особую значимость в настоящее время, т.к. она непосредственно связана с гуманистическими тенденциями, составляющими ядро современного учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, объектом педагогической деятельности является личность, а ее основным и конечным результатом - курсант, развитие его способностей и компетентности.

Продуктивность (или качество) педагогической деятельности определяется успешностью решения такой проблемы как социальная зрелость личности. Среди базовых, фундаментальных компонентов личностной зрелости, к которым относятся ответственность, терпимость, позитивное мышление, одним из основных является саморазвитие, ведущим механизмом которого, в свою очередь, выступает самоактуализация личности.

Перспектива и разработка проблемы личностной зрелости важна потому, что самоактуализация может быть осуществлена лучше всего через увлеченность любимой работой, делом. При этом человек самоосуществляется в служебном деле и в любви к другому. Потребность в самоактуализации – основополагающая составляющая зрелой личности. Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации является и показателем личностной зрелости, и условием ее достижения. Кроме того, актуальная

потребность в саморазвитии, самоактуализации – источник активного личностного и социального долголетия

Студенческий возраст определяется как наиболее продуктивный, творческий период жизни человека. Этот возраст наиболее сензитивен для «полного, непрерывного, ценностно-ориентированного саморазвития человека», когда при условии гуманного воспитания могут сформироваться «предпосылки ответственного самотворчества».

В юношеском возрасте саморазвитие приобретает характер целостного процесса, сознательно управляемого самим человеком. «По сути, это собственная целенаправленная деятельность личности, направленная на самостоятельное выстраивание себя – ценностей, смыслов, мировоззрения, нравственности, характера, способностей, коммуникативной компетентности, общекультурной зрелости, опыта разной деятельности как степеней свободы – для реализации собственной стратегии жизни.

Процесс саморазвития относительно зрелой, взрослеющей личности как целостность представляет собой совокупность разных процессов, в состоянии которых личность непрерывно пребывает и которые представляют разные грани ее самоотношения».

Среди множества процессов самоактуализация занимает особое место. Она определяется «как непрерывный пожизненный анализ его (молодого человека) «вписывания» в жизненные ситуации, во взаимодействие с окружающими, как движение от ситуативно-внешнего адаптивного самоотношения – к учету множества факторов обстановки в сопоставлении с внутренними, эталонными представлениями о соответствии избираемого способа поведения или предлагаемых обстоятельств собственному достоинству личности».

С точки зрения гуманистической педагогики самоактуализация рассматривается как интеллектуальное выдвижение в зону интенсивного анализа своих личностных ресурсов, необходимых для решения возникшей задачи, для чего через своеобразное «заострение» внутренних сил, выявляется уровень своей готовности ее решать; это «движение от элементарного ситуативного выявления собственной достаточности-недостаточности и принятия решения о самокорректировке действий – к наработке и использованию системного опыта самооценки и самоконтроля, выявления «проблемных зон» личностной развитости и определения стратегии их восполнения» (там же).

Педагогический процесс вуза может обеспечивать актуализацию и стимулирование личностного саморазвития курсанта при условии актуализации проблемы личностного роста человека как основы его «самостоянья» в содержании образования, раскрытии его смыслов через применение активных методов и форм обучения, провоцирующих саморазвитие. При этом необходимо изменение педагогического общения в сторону его открытости, эмпатийности, духовно-нравственного единения с воспитанником.

Одним из продуктивных способов влияния на интенсивность личностной зрелости студентов является осуществление нового уровня самопрезентации педагога, обнаружение перед учащимися полноты своих переживаний, личностной включенности во взаимодействие. Непрерывное собственное саморазвитие, многогранная, а не только функциональная самореализация в отношениях с молодыми людьми будет способствовать качественному образованию личности сообразно ее личной системе ценностей.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Путинцева Л.В., гл. методист центра инновационных проектов и программ
ГОБУ ДПО «Приморский краевой институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования»*

На современном этапе развития российской школы складывается новый стандарт профессиональной деятельности учителя, изменились не только квалификационные требования, но и содержание и подходы к педагогической деятельности, возрастает объем и качество инновационной составляющей в российском образовательном пространстве. Для развития кадрового потенциала российского образования система повышения квалификации тоже должна быть восприимчива к инновациям. В современных условиях есть ожидание, что в системе повышения квалификации будут созданы условия для профессионального развития педагогов. Каким же образом можно создать условия для того, чтобы через прохождение программ повышения квалификации стало возможным формирование и реализация программ профессионального развития? Теоретически мы можем полагать, что это может произойти тогда, когда:

- программы будут удовлетворять образовательным потребностям повышающих квалификацию;
- педагог сможет участвовать в формировании программ повышения квалификации.

Последние пять лет в Приморском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования прошли апробацию две модели повышения квалификации – сетевая и накопительная.

Сетевая модель повышения квалификации позволяет разрешить, на наш взгляд, современные проблемы развития системы последиplomного педагогического образования, широко описанные в научной литературе:

- система непрерывного образования должна представлять собой область для воспроизводства потенциальных возможностей педагога;
- программы последиplomного образования должны быть практико-ориентированы и направлены на решение профессиональных проблем;
- система непрерывного образования должна включать не только формальные, но все больше информальные и неформальные механизмы профессионально-личностного развития педагогов.

Сетевые программы повышения квалификации основаны на трансформации инновационной образовательной практики школ и учителей – победителей конкурсов ПНПО в программы повышения квалификации и организации сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие представляет собой самонастраивающуюся коммуникативную систему, включающую прямую и обратную связь между преподавателем – носителем инновационного опыта и обучающимся – педагогом, развивающим инновационный потенциал.

Информационная среда сетевого взаимодействия строится на основе совместного использования образовательных ресурсов, программ профессиональ-

ного развития. Содержание программ связано с решением актуальных проблем развития образования. В связи с этим содержание целостной программы повышения квалификации является гибким, мобильным, легко адаптируется к меняющимся требованиям системы образования. Позволяет быстро включать возникающий инновационный опыт в информационную среду сетевого взаимодействия. Содержание сетевого взаимодействия позволяет рассматривать сеть как совокупность устойчивых, многосторонних, регулярно воспроизводящихся формальных и неформальных взаимосвязей между учреждениями, основанных на совместном использовании ресурсов. Технологически информационная среда может разворачиваться на Интернет-площадках образовательных сайтов и социальных сервисов. Это способствует созданию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, включающих дистанционные и очные формы взаимодействия. С опытом создания информационной среды сетевых программ повышения квалификации можно познакомиться на сайте <http://iso.pippkro.ru>.

Развитие сетевого взаимодействия на базе ПИППКРО выразилось в следующих системных эффектах:

- создание образовательной сети ПИППКРО с инновационными учреждениями обуславливает возможность, условия и средства для повышения квалификации кадров в области инновационного образования;
- создание ресурсного пакета инновационных методик и технологий управления человеческими ресурсами;
- создание механизмов сопровождения инноваций, в том числе консультирование, экспертизы, тьюторства;
- развитие новых форм повышения квалификации – дистанционных, сетевых, накопительных в системе непрерывного педагогического образования.

При сетевой организации образования происходит существенная переориентация деятельности традиционных институтов дополнительного профессионального образования: они на деле приобретают региональный характер.

С 2009 года в ПИППКРО была введена накопительная система повышения квалификации

Накопительная система повышения квалификации, как новый вид учебной деятельности Института, создает условия для реализации возможностей непрерывного образования специалиста, позволяет конструировать собственный образовательный маршрут повышения квалификации с учетом своих профессиональных потребностей, проблем, уровня квалификации.

Накопительная система является добровольной, альтернативной формой повышения квалификации и не противоречит сложившейся («традиционной») системе повышения квалификации работников образования в Приморском крае.

Индивидуальный образовательный маршрут в Положении о накопительной системе формализовался в Индивидуальный план. Индивидуальный план – это программно-регламентирующий документ, в котором отражаются содержание образования, формы и режим обучения данного специалиста в соответствии с избранным им направлением (темой, проблемой) повышения квалификации.

Результаты повышения квалификации педагогических работников фиксируются в Единой зачетной книжке слушателя в форме освоения модульных образовательных программ.

В ходе учебного процесса с использованием модульных образовательных программ у педагога появляется возможность конструировать индивидуальный образовательный маршрут и программу повышения квалификации с учетом своих интересов и уровня квалификации. Педагог может выбрать содержание, сроки и режим обучения.

Достижением этих двух моделей повышения квалификации считаем следующие:

Модульность

Модуль – это завершенная минимальная дидактическая единица программы повышения квалификации, которая может выступать как самостоятельная образовательная программа или как часть индивидуального плана повышения квалификации. В первом случае по итогам обучения выдается документ (сертификат, удостоверение) установленного образца, во втором случае модуль выступает в качестве содержательной единицы программы повышения квалификации. Модуль имеет общую логику достижения результата. Модуль объединяет различные формы и методы учебной работы, включая проектную деятельность участников, современные образовательные технологии. Модуль может иметь теоретико-прикладной или прикладной характер. Минимальное количество часов в одном модуле – 6 часов.

Индивидуальный образовательный маршрут

Индивидуальный образовательный маршрут обучающихся строится с учетом данных диагностики «на входе», включающей уровень ценностно-смысловой мотивации, уровень актуального и зону ближайшего развития, уровень подготовки слушателей, и осуществляется в русле дифференцированного подхода. Индивидуальный образовательный маршрут максимально учитывает собственные образовательные потребности слушателя.

Вариативность

Вариативная часть программы включает альтернативные модули практико-ориентированного характера, обязательные и не обязательные для освоения. Вариативные модули позволяют приобретать те компетенции, которые связаны с решением определенных частных задач профессиональной деятельности. Программа создает возможность для выстраивания набора модулей, позволяющего проводить обучение с любого уровня профессиональной компетентности слушателя.

Включение в программы профессионального развития **передового профессионального опыта**, трансформация его в программы повышения квалификации. Создание и развитие региональной сети повышения квалификации. Развитие опыта взаимодействия с базовыми учреждениями ПИППКРО в программах повышения квалификации, организация на их базе проблемных семинаров, стажировок, сетевых образовательных событий.

Таким образом, персонификация программ повышения квалификации является одним из ключевых векторов развития региональной системы дополнительного профессионального образования.

ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Рубан Е.В. МГУ им. адм. Г.И. Невельского

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования четко определено, что специалист по направлению подготовки 090302 Информационная безопасность телекоммуникационных систем должен решать следующие профессиональные задачи:

- сопровождение разработки, исследование технических и программно-аппаратных средств защиты и обработки информации в телекоммуникационных системах;
- исследование защищенных сетей и систем передачи информации;
- проверка работоспособности и эффективности применяемых программно-аппаратных, криптографических и технических средств защиты информации;
- эксплуатация специальных технических и программно-аппаратных средств защищенных телекоммуникационных сетей и систем, др.

В том же документе предполагается, что *минимально* необходимый для реализации основной образовательной программы подготовки специалистов перечень материально-технического обеспечения должен включать в себя пять лабораторий, в т.ч., две лаборатории в области:

- сетей и систем передачи информации;
- программно-аппаратных средств обеспечения информационной безопасности (далее – ПАСОИБ).

Реализация этого требования весьма затруднительна по нескольким причинам:

- высокая стоимость технических средств - ПК, коммуникационное оборудование, контрольно-измерительные приборы, инструменты, расходные материалы (кабель, разъемы, др.);
- проблематичность в использовании лабораторий для освоения других дисциплин - языки программирования, СУБД и т.д. (кто даст гарантию, что за короткое время перемены между занятиями компьютеры, операционные системы которых были переконфигурированы для работы с ПАСОИБ, полностью восстановлены?);
- потребность дополнительных помещений под каждую лабораторию.

Обеспечение образовательного процесса лабораторными комплексами особенно проблематично в период продолжающегося кризиса, в условиях недостаточного финансирования науки и образования.

В сложившейся обстановке наиболее реальным решением замены столь необходимых лабораторий может стать технология виртуализации¹. Начало развития этой технологии лежит в семидесятых годах прошлого века (разработка OS/3x0 компании IBM). В настоящее время без технологий виртуализации невозможно обойтись в таких IT-процессах, как:

- разработка и тестирование программного обеспечения (далее – ПО);

¹ Виртуализация – процесс представления набора вычислительных ресурсов или их логического объединения, который даёт какие-либо преимущества перед оригинальной конфигурацией

- моделирование работы реальных систем на исследовательских стендах;
- консолидация вычислительных ресурсов (в первую очередь серверов) с целью повышения эффективности использования оборудования;
- миграция и поддержка унаследованных приложений;
- демонстрация и изучение нового ПО (в том числе, в рамках обучения);
- работа пользователей на ПК с разнородными операционными средами.

Для обеспечения перечисленных процессов в настоящее время разработано и предлагается на рынке большое количество программ аппаратной виртуализации. Наиболее популярные эмуляторы ПК - Microsoft Virtual PC и Microsoft Virtual Server, VirtualBox (Oracle Corporation), VMware Workstation и VMware Server (VMware, Inc.), Xen (Citrix Systems), Kernel-based Virtual Machine (RedHat), Parallels Workstation и Parallels Desktop (Parallels Corporation). Практически все они включают так называемый VMM - монитор виртуальных машин (иногда его разновидности именуют гипервизором). Монитор обслуживает запросы виртуального ПК (далее VM), выполняет эмуляцию памяти, обеспечивает разделение доступа к ресурсам, изоляцию и т. д. Сам VMM обычно загружается через основную (хостовую) ОС, т.е. ту копию ОС, которая сама непосредственно работает с физическими устройствами.

Для создания виртуальной лаборатории достаточно одного компьютерного класса с ПК (процессор – 1,6 ГГц и более, оперативная память - 2 и более ГБт, свободное пространство HDD – 100 ГБт) и программу-эмулятор, например, VMware Workstation. Это обычная пользовательская программа, наряду с PowerPoint или Outlook Express. Программу необходимо установить на все ПК компьютерного класса.

С помощью VMware Workstation на реальном ПК можно установить несколько (зависит от свободного пространства HDD) VM с набором необходимого виртуального аппаратного обеспечения – монитор, процессор, HDD (один и более), CD/DVD накопитель, сетевой адаптер (до 9-ти), USB-контроллер, принтер. На каждый из VM можно установить практически любую операционную систему (VMware Workstation v. 7 поддерживает ОС Microsoft - 24 версии, Linux – 40, т.д.). Эмулятор поддерживает одновременную работу стольких VM, насколько это позволяют ресурсы реального ПК.

Практика проведения лабораторных занятий на кафедре «Безопасность информации и телекоммуникационных систем» МГУ показала, что каждый студент на 3-м курсе может создать свою персональную виртуальную лабораторию, на которой он будет работать вплоть до выпускных экзаменов. Т.к. одновременно на ПК занимаются несколько подгрупп студентов 3-5 курсов, на одном ПК можно создать по две и более виртуальных лабораторий.

В своих виртуальных лабораториях студенты могут практически изучать различные дисциплины, например:

1. «Операционные системы» - возможность параллельного изучения нескольких типов ОС на одном ПК, причем, как 32-битных, так и 64-битных ОС.
2. «Системы и сети передачи информации» - создание на одном ПК виртуальной сети (или нескольких сетей) с использованием VM с возможностью выхода как в реальную вычислительную сеть класса, так и в Интернет, если та-

ковое подключение в классе имеется. В качестве базовой технологии локальных сетей использует стандарт Ethernet II.

3. «Программно-аппаратные средства обеспечения информационной безопасности» - возможность установки программных средств защиты, имитации различных сетевых атак, сканирования ПК на предмет выявления возможных уязвимостей и т.д. без нарушения функционирования реального ПК и реальной вычислительной сети.

Дополнительные преимущества виртуальной лаборатории перед реальной лабораторией:

1. Возможность завершить работу в любой момент времени – достаточно каждый VM вывести в спящий режим. Для возобновления работы потребуется обычным образом включить VM – последнее активное состояние восстановится автоматически.

2. Создание промежуточных образов виртуальных систем - при сбое или отказе можно быстро (в течение нескольких секунд) вернуться к одному из предыдущих состояний системы.

3. При необходимости иметь две и более однотипных виртуальных ПК достаточно провести клонирование уже созданного вместо создания нового VM и инсталляции на нем системы (клонирование продолжается две-три минуты).

4. Созданный администратором образ VM можно тиражировать на реальные ПК и подключать их ко всем однотипным программам-эмуляторам.

5. Сбои при установке или сопровождении программного обеспечения на виртуальных ПК не влияют на работоспособность реального компьютера, а значит, и на проведение занятий по другим дисциплинам.

Пример виртуальной лаборатории – на рисунке 1. В ее составе 5-ть ПК (три хоста и два шлюза), соединенные в три подсети. При необходимости, одному из ПК можно добавить виртуальный сетевой адаптер и получить возможность выйти в реальную сеть, а значит подключиться к виртуальным сетям других студентов.

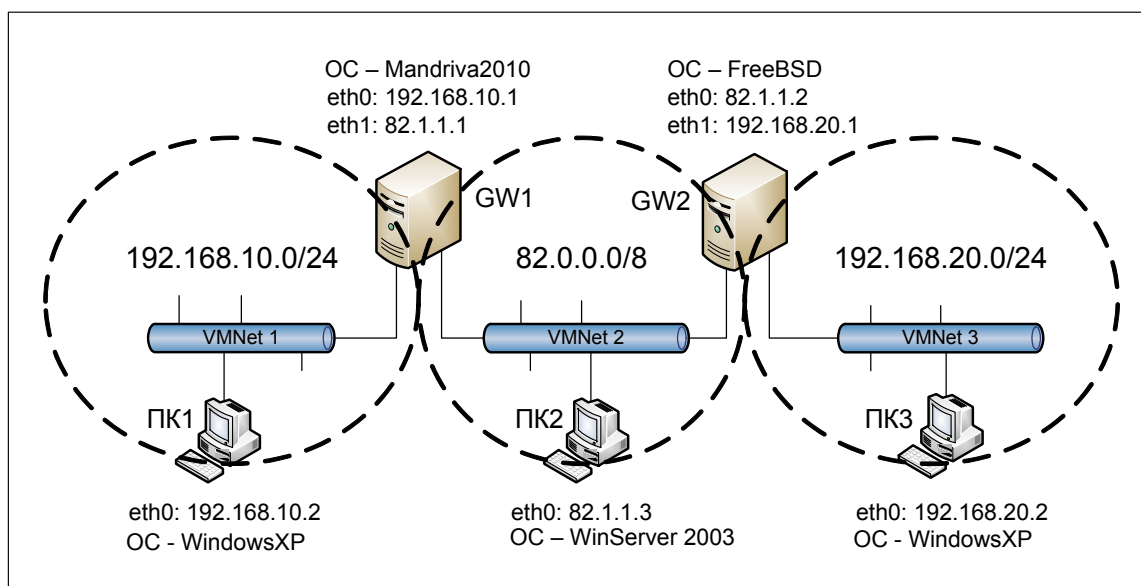


Рис. 1. Логическая схема виртуальной лаборатории

Изменение конфигурации виртуальной лаборатории проводится на уровне изменения параметров и настроек программы-эмулятора.

Для создания виртуальной лаборатории требуется:

- обычный компьютерный класс с персональными компьютерами, соединенными в единую сеть;
- дистрибутив VMware Workstation v. 7 (одна лицензия – 5600 рублей).

Выводы

1. Использование виртуальных лабораторий позволяет при минимальных материальных и временных затратах получить максимальные возможности для освоения дисциплин, связанных с освоением информационных технологий.

2. Для создания виртуальных лабораторий необходимо приобрести программу-эмулятор, например, VMware Workstation v. 7.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 090302 Информационная безопасность телекоммуникационных систем, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. №50.

2. Самойленко А. Виртуализация: новый подход к построению IT-инфраструктуры - 2007. - <http://www.ixbt.com/cm/virtualization.shtml>

АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ

Серов А.М., Амурский филиал МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Уходит пятибалльная система оценки знаний курсантов, но одновременно нарастает динамизм нового процесса контроля и оценки знаний обучающихся, который часто сопровождается жёсткой критикой. Мы являемся свидетелями смены системы оценки знаний, которая приживётся или будет отвергнута. Как закончится этот эксперимент? Мы сможем узнать по истечению определённого промежутка времени. Стало очевидно, что развитие применения бально-рейтинговой системы оценки знаний курсантов обречено на альтернативность.

В этой ситуации проблемы ориентации преподавателей на применение бально-рейтинговой системы, осознание ими своего места и роли в этой работе являются личной ответственностью. В становлении и формировании культуры преподавателей играет ведущую роль по обмену опытом критики и реформирования проблем ориентации, как себя, так и курсантов к новой системе оценки знаний. Напряженность таких размышлений усиливается в период семинарских занятий, подведения итогов за модуль и за семестр. Это знаменуется переосмыслением своих проблем и способов в решении применения бально-рейтинговой системы в оценки знаний курсантов, что приводит к смене отношения к педагогическому труду.

В результате сложилась непростая ситуация в применении бально-рейтинговой системы контроля и оценки знаний курсантов, что может привести к падению уровня образования, подмене его содержания, поэтому учебному отделу Амурского филиала необходимо блокировать этот процесс. Формы поста-

новки вопросов, а также содержание технологических карт, отчётов и заполнение электронного журнала должны строиться так, чтобы разрушить стереотипы восприятия бально-рейтинговой системы, как свод готовых, установившихся истин, которые необходимо запомнить и бездумно и некритически воспроизводить. Непосредственное познание системы контроля и оценки знаний курсантов выражается в виде формы истины, путь к которой сложен, труден и противоречив. На всех этапах применения бально-рейтинговой системы вступаешь с заблуждением. Поэтому истина и заблуждение – два противоречивых момента этого процесса. Каждая из этих сторон имеет свою специфику, которую нужно рассматривать вместе.

Заблуждение представляет собой искажённую действительность, которая возникает как абсолютизация пятибалльной системы контроля и оценки знаний, хотя в ней есть моменты истины. Заблуждение, конечно, затрудняет движение истины, но они неизбежны, а это даёт возможность движения к познанию, если этим занимаешься и не сваливаешь эту работу на других.

Заблуждение можно рассматривать, как преднамеренное искажение истины в корыстных интересах, чтобы отойти от реального положения дел. Совместное развитие всеми сотрудниками Амурского филиала практики применения новой системы контроля и оценки знаний курсантов позволит преодолеть заблуждение. А это требует от всех нас конструктивно-критического подхода к действительности и реализации предложенного метода.

Если верно и правильно отражать действительность бально-рейтинговой системы контроля и оценки знаний курсантов, то можно обнаружить признаки истины в её объективности. Поэтому истина есть процесс, который требует своего развития. Так при составлении технологических карт я стремлюсь составить столько модулей, чтобы в ней просматривалась пятибалльная система, так как она более привычна для курсантов.

Например, пять модулей на предмет. На каждый модуль приходится по 14 баллов: из них 10 баллов на две контрольные акции (по 5 баллов на каждую акцию) и 4 балла в сумме – на активность и посещаемость. Чтобы оперативно проводить контрольные акции использую экспресс опрос, индивидуальные задания по решению задач и упражнений, тесты на бумаге, компьютерные тесты, которые пишу в программе Assist. Для рубежного контроля использую экзаменационные билеты в виде слайдов. Если провести объективный анализ контроля и оценки знаний по пятибалльной системе и по бально-рейтинговой системы, то можно увидеть, что пятибалльная система не способствует развития у курсантов систематической работы.

Например, использую пятибалльную систему контроля и оценки знаний курсантов для вышеуказанного модуля, таблица 1.

Таблица 1

п/п	ФИО Курсанта	Количество занятий				Итоговая оценка
		1	2	3	4	
1	А	нб	3	нб	3	3
2	Б	нб	4		4	4
3	В	нб	5	нб	5	5

Например, использую бально-рейтинговую систему контроля и оценки знаний курсантов для вышеуказанного модуля, таблица 2.

Подсчёт количества баллов проводим по формуле программы Microsoft Excel: =ЕСЛИ(AZ7<=8,26;"2";ЕСЛИ(AZ7<=11,06;"3";ЕСЛИ(AZ7<=12,88;"4";ЕСЛИ(AZ7<=14;"5")))).

Оценки по пятибалльной шкале рассчитываю, если предмет выносится на экзамен: «4»=14x0,92=12,88; «3» = 14x0,79=11,06; «2» = 14x0,59=8,26.

Таблица 2

№ № п/п	ФИО курсанта	Количества занятий				Актив- ность+ посещение	Итого баллов	Оценка по пяти- балльной шкале
		1	2 контроль- ная акция	3	4 контроль- ная акция			
	А	нб	3	нб	3	1	7	2
	Б	нб	4		4	2	10	3
	В	нб	5	нб	5	2	12	4

Из первой таблицы видно, что итоговая оценка складывается только из полученных баллов, а во второй таблице учитываются баллы, посещаемость и активность, поэтому итоговая оценка будет объективной. Чтобы курсант смог бы получать хорошие и отличные оценки, ему необходимо систематически заниматься и не пропускать занятия. Курсанты также смогут повысить свой итоговый балл, участвуя во внеурочной работе, которых поощряю начислением дополнительных баллов. Для этой цели применяю повышающий коэффициент: 1,1 – 1,2 к итоговому баллу. Чтобы внеурочная работа курсантов проходила творчески им предлагаю заниматься научно-техническим развитием и изучением научных достижений в технике, что даёт возможность им выразить собственные идеи в творческой форме и отразить свой повышающий результат в бально-рейтинговой системе.

Литература:

1. В.И. Алексеев, В.В. Клоков, Г.И. Подласова. Методические рекомендации по использованию бально-рейтинговой системы оценки знаний курсантов и студентов. Владивосток, 2008.
2. Стандарт предприятия СТП 7.3.06-2007. Система менеджмента качества. Бально-рейтинговая система оценки успеваемости курсантов и студентов.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Стегостенко Ю.Б., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Существенным дополнением структуры традиционной системы образования является открытое образовательное пространство с использованием информационных и коммуникационных технологий, которое позволяет расширить возможности личности для получения высшего профессионального образования и повышения его доступности широким слоям населения. По мере внедрения элементов открытого образования в учебный процесс, происходит изменение роли преподавателя. В связи с акцентом на самостоятельное приобретение зна-

ний, усиливается консультационная и корректировочная направленность обучающей деятельности педагога. В условиях избыточной научной и учебной информации, предоставляемой учащимся современными технологиями, возрастают требования к профессиональной подготовке преподавателя в области основной и смежных учебных дисциплин. Значительно повышаются также требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам преподавателя.

На данный момент большинство педагогов испытывают существенный психологический барьер перед освоением компьютерной техники и использованием электронных информационных ресурсов в обучении, который обычно маскируется сомнениями относительно педагогических возможностей названных средств. Иногда такая недооценка объясняется поверхностным знакомством с сущностью процессов информатизации образования. Даже поверхностный анализ показывает, что чаще всего внедрение информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс воспринимается как простое переложение известного педагогу содержания и представление его обучаемым с помощью компьютерных средств. Очевидно, что такой подход оставляет неиспользованными колоссальные возможности активизации наглядно-образного и теоретического образного мышления студентов. Приведенные выше факторы и аргументы неоспоримо свидетельствуют, что одной из первоочередных проблем на пути использования системы открытого образования с применением средств информационных и коммуникационных технологий, является подготовка педагогических кадров. В частности, необходимо повышение квалификации преподавателей высших учебных заведений.

С точки зрения информатизации образования, всех педагогов можно разделить на две основные категории: преподаватели-пользователи готовых электронных информационных ресурсов и преподаватели-разработчики программных средств педагогического назначения. В ходе формирования описываемой готовности, первая категория педагогов должна быть ориентирована на подготовку до уровня конечного пользователя. Преподаватель должен освоить элементарные навыки работы с компьютером, получить представление о наиболее распространенных пакетах программ универсального назначения, научиться работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, освоить работу с известными для его предметной области готовыми компьютерными учебными программами, средствами телекоммуникационного взаимодействия с коллегами и учащимися, средствами доступа к мировым источникам информации. Подготовка второй категории педагогов, к которой относятся преподаватели, самостоятельно занимающиеся разработкой необходимых им электронных информационных ресурсов, должна приближаться к уровню подготовки квалифицированных пользователей или даже программистов. Это крайне необходимо для понимания и рационального проектирования структуры электронных ресурсов. Для преподавателей-разработчиков чрезвычайно важно в рамках обучения на курсах повышения квалификации или самостоятельно познакомиться как с основами конструирования и использования электронных средств обучения, так и с требуемыми для этого основами педагогики и психологии.

Подготовка педагогических кадров к разработке и внедрению новых информационных технологий в обучение невозможна без административной под-

держки. Дело в том, что в процессе формирования готовности педагогов к использованию информационных и коммуникативных средств в обучении еще большим тормозом, чем консерватизм преподавателей, является инертность организационной структуры учебных заведений. В доказательство этого утверждения достаточно сослаться на недостаточность времени у преподавателей для работы по информатизации учебного процесса, нехватке соответствующего учебно-вспомогательного персонала, дефициту одобрения и поощрения новаторской конструктивной деятельности педагогов. В связи с этим крайне необходима административная политика, направленная на создание организационной инфраструктуры современной образовательной системы, изначально нацеленная на высокую степень готовности педагогов к практической информатизации образования.

Формированию готовности педагогов к разработке и использованию средств информатизации в учебном процессе способствует проведение конкурсов, поощрение труда новаторов, а также сертификация разработанных электронных информационных ресурсов. Кроме перечисленного, существенный эффект имеет непосредственный межличностный обмен опытом на конференциях по применению информационных технологий в процессе обучения. Подобные конференции позволяют не только ближе ознакомиться с содержанием докладов, но и увидеть передовые разработки средств информационных и коммуникационных технологий, провести сравнение различных способов создания и применения учебного программного обеспечения.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МИНТРАНСА РФ

Фисенко А.И., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Современный этап развития отечественной высшей школы характеризуется активизацией инновационных процессов – как в научно-технической, так и в образовательной сфере. Вместе с тем, теоретико-методологические основы некоторых областей образовательной инноватики еще недостаточно разработаны. В настоящей работе пойдет речь об одной из ключевых категорий данной сферы – инновационных образовательных технологиях (ИОТ), и, в частности, о процессе их формирования и развития на базе высших учебных заведений Федерального агентства морского и речного транспорта Министерства транспорта РФ.

Инновационную образовательную технологию (ИОТ) в высшей школе в общем виде можно определить как качественно новый, более эффективный способ обучения (представляющий собой последовательность ряда взаимосвязанных, более или менее однозначно определенных процессов и процедур), позволяющий осуществлять подготовку специалистов соответствующего уровня, обладающих рядом личностных качеств и заданным набором профессиональных компетенций и навыков. Данную категорию, на наш взгляд, целесообразно применять на двух уровнях: во-первых, на уровне образовательных систем различного масштаба (от отдельного вуза до группы вузов, в совокупности составляющих систему высшего образования страны либо один из ее секторов) и, во-вторых, на уровне отдельных учебных дисциплин. Соответственно, ИОТ в более широком смысле может рассматриваться как технология, задающая и формирующая новую систему,

модель образования; и в более узком смысле – как технология, обеспечивающая реализацию учебного процесса по конкретной дисциплине.

При изучении процесса развития ИОТ в отраслевом вузе следует учитывать, что существующие в теории нововведений наработки относительно сферы материального производства могут быть, с учётом соответствующей специфики, перенесены в область образовательной инноватики. В наиболее обобщенном виде инновационный процесс определяют как «создание, распространение и применение продукции и технологий, обладающих научно-технической новизной и удовлетворяющих новые общественные потребности» [8, с. 281]. Существующие подходы к изучению данного процесса в основном различаются тем, что в одних делается акцент на порядок разработки новшества (особенно, если речь идет об инновациях технического характера, как, например, у А.Г. Поршнева [см. там же, с. 282-285]), в других – на процесс его практического применения. А.И. Пригожин вообще предлагает различать жизненные циклы новшеств и нововведений (инноваций), выделяя в развитии первых стадии разработки, проектирования, изготовления, использования и устаревания; в развитии вторых – этапы зарождения, освоения, диффузии и рутинизации [см. 7, с. 771-772]. Помимо указанных данный вопрос также рассматривался в работах С.Д. Ильенковой, А.Л. Кременчуцкого и В.Ф. Самохина, Г.В. Лаврентьева, Н.Л. Пономарева и Б.М. Смирнова, Р.А. Фатхутдинова, О.Г. Хомерики, В.Е. Шукшунова и других ученых [см., например, 3-6, 10-11 и др.].

Основываясь на имеющихся теоретических разработках, а также исследовании практики введения образовательных новаций (ОН) в отечественных вузах, мы считаем возможным предложить следующую модель формирования и внедрения инновационных образовательных технологий в высших учебных заведениях отраслевого сектора. Действительно, с одной стороны, инновационная образовательная технология в ходе развития в условиях отраслевого вуза не проходит каких-либо новых, кардинально отличающихся от указанных выше, этапов. Это лишь подтверждает тезис – инновации в образовании являются частным случаем инноваций вообще и, как следствие, несмотря на имеющиеся особенности, подчиняются общим закономерностям, имеют общую логику, единый источник происхождения и единый жизненный цикл [см. 1, с. 57]. Но, вместе с тем, ни одна из существующих схем не может быть полностью применима к ИОТ, так как не отражает всего процесса развития новации, относящейся, с одной стороны, к сфере технико-технологической, а с другой – к сфере гуманитарной, образовательной.

Для образовательных структур, как нам представляется, важна концентрация не только на процессе создания ОН (ряд работ по созданию новации, как указано в [6, с. 46], может выполняться и вне вуза другими организациями, коллективами и специалистами в области инновационно-образовательной деятельности), но и на последовательности этапов применения готового новшества (с учетом организационно-правовых, финансовых, социальных и прочих аспектов его внедрения). Исходя из этого в предложенной модели интегрированы жизненные циклы нововведений обоих типов, а также объединены процессы формирования и применения новшества (так как речь идет о развитии инновационной, то есть принятой к внедрению технологии) с учетом допущения, что оба эти процесса оказались удачны (в частности, жизненный цикл новшества не пре-

рвался после проектирования и изготовления опытного образца, а сомкнулся с нововведением [см. об этом 7, с. 771]).

Основными компонентами модели являются три последовательных этапа развития новой образовательной технологии: теоретический, лабораторный и организационно-практический. Инициацию нововведения стимулируют ряд внешних и внутренних факторов и сил (см. классификацию инноваций в отраслевых вузах по источнику инициативы [см. 2, с. 102]).

Если говорить о внешних силах, то здесь особенно значимой может быть роль министерств (ведомств), предприятий отрасли и профессиональных объединений (организаций), выдвигающих четкие требования к качеству подготовки специалистов. Профессиональные объединения, в частности, могут косвенно инициировать нововведения в отраслевых вузах путем принятия различных соглашений, кодексов, рекомендаций и т.п. (к примеру, введение Международной морской организацией (ИМО) обязательной тренажерной подготовки в «Международную конвенцию» и соответствующий «Кодекс о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты» – ПДМНВ 1978/95 гг. [см. 5, с. 8]).

Со стороны конечных потребителей образовательных услуг новые требования могут быть выражены не столь четко, в ряде случаев применительно к этой и другим внешним силам можно говорить о наличии неудовлетворенных потребностей и даже о возможности формирования новых потребностей (напомним, что инновация «в чистом виде» предполагает не переориентацию производственного аппарата под стихийно сложившиеся потребности, а «привитие» потребителям новых потребностей [см. 12, с. 158]).

Внутренние силы представлены руководством различных уровней, а также отдельными рядовыми сотрудниками-новаторами либо инициативными группами инноваторов. Факторами, побуждающими руководство к запуску инновационного цикла, могут быть потребности учебного процесса, давление «сверху», открытия в научно-педагогической и технической сферах, предоставляющие новые возможности по удовлетворению существующих и Многообразие нововведений, инициация которых связана с влиянием разных факторов и сил, как представляется, принципиально важно разделять на реактивные и стратегические. Под реактивными обычно понимают инновации, обеспечивающие выживаемость предприятия или организации, вводимые как реакция на новые преобразования, осуществляемые конкурентами. Внедрение стратегических новаций, напротив, носит упреждающий характер с целью получения решающих конкурентных преимуществ в перспективе [см. 9, с. 11].

Стратегические инновации направлены на использование новых возможностей (к примеру, существование неудовлетворенных потребностей у заказчиков и потребителей образовательных услуг само по себе является источником хороших возможностей), в то время как введение реактивных новаций, на наш взгляд, в большей степени связано с решением в отраслевом вузе проблем (к числу которых, например, может быть отнесена необходимость соответствовать новым требованиям в целях обеспечения достойного конкурентного положения на рынке госбюджетного финансирования и образовательных услуг). Но это не означает, что нововведения, в основе которых, в частности, лежат новые открытия в научно-педагогической и технической сферах, всегда носят стратегический характер: если соответствующие образовательные услуги к данному моменту получили широкое распространение в рассматриваемой сфере и их использова-

ние для конкретного вуза является мерой скорее вынужденной, чем стратегической, то это можно рассматривать как проблему, а соответствующие нововведения относить к числу реактивных. Если же руководство высшего учебного заведения, иницируя введение определенных новаций, предугадывает, предвосхищает возможные требования со стороны внешних и внутренних сил, в числе первых осуществляя нововведения, то их можно отнести к числу стратегических, обеспечивающих наиболее весомые конкурентные преимущества.

Отметим, что некоторые инновационные образовательные технологии в ходе развития в отраслевом вузе переходят с теоретического на организационно-практический этап, минуя стадию лабораторной разработки (это относится к новшествам, разработанным ранее). Если подходящая технология до сих пор не создана, то в рамках лабораторного этапа возможно размещение заказа на ее разработку (полностью либо отдельных компонентов) и за пределами вуза. Отметим, что учебно-экономическое обоснование вновь создаваемых технологий осуществляется на этапе лабораторной разработки (в частности, авторы работы [см. 6, с. 46] рекомендуют соответствующие работы проводить на этапе проектирования новшества), в то время как применительно к существующим технологиям данная работа может проводиться на теоретическом этапе.

Организационно-практический этап начинается с подготовки заранее выбранной части (сферы) учебного процесса к экспериментальной проверке новшества, которая согласно Н.Л. Пономареву и Б.М. Смирнову должна проводиться «в ограниченном, но репрезентативном масштабе», например, на ряде продвинутых кафедр, в ряде учебных групп, по какой-либо специальности и т.п. [см. 6, с. 48]. Данный этап, с нашей точки зрения, должен включать: создание необходимых организационных структур, необходимых для успешного освоения новшества; приобретение лицензии на использование технологии (при необходимости), программных средств, учебного оборудования и средств методического обеспечения; монтаж новых учебных систем; психологическую подготовку коллектива и обучающихся к введению новой образовательной технологии.

После пробного внедрения и следующей за ним доработки технологии, осуществляют ее полное внедрение. На этом этапе начинается развертывание так называемого «коммерческого производства» – оказание образовательных услуг, основанных на новой технологии (т.е. коммерциализация ИОТ). Предлагаемая модель намеренно ограничена этапом диффузии, так как окончательное внедрение новшества происходит с его распространением и использованием на других объектах образовательной сферы отраслевого вуза. Хотя инновация, как таковая, далее в своем развитии может проходить этапы рутинизации, кризиса и финиша.

Таким образом, предлагаемая модель позволяет не только сформировать принципы и подходы к построению системы внедрения ИОТ в учебный процесс, но и организовать работу по её реализации в конкретных условиях деятельности отраслевого вуза.

Литература

1. Абасов З.А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности // Философия образования. – 2006. – №1. – С. 56 – 61.
2. Заводовская М.В. Ключевые признаки классификации инноваций в отраслевых высших учебных заведениях // Актуальные проблемы экономики и управления на транспорте: Сб. материалов 6-й Всероссийской научно-практической конференции (23 мая 2008 г.). – Владивосток: МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2008. – С. 100-103.

3. Инновационный менеджмент: Учебное пособие / Под ред. д.э.н., проф. Л.Н. Оголевой. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 283 с.
4. Инновационный менеджмент: Учебник / Под ред. С.Д. Ильенковой. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 335 с.
5. Костылев И. Состояние и перспективы развития тренажерной подготовки специалистов морского транспорта // Морской флот. – 2006. – № 6. – С. 8-13.
6. Пономарев Н.Л. Образовательные инновации. Государственная политика и управление: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Л. Пономарев, Б.М. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.
7. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – 864 с.
8. Управление организацией: Учебник / Под ред. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, Н.А. Соломатина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 669 с.
9. Уткин Э.А., Морозова Н.И., Морозова Г.И. Инновационный менеджмент. – М.: АКАЛИС, 1996. – 208 с.
10. Фатхутдинов Р.А. Инновационный менеджмент: Учебник для вузов. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 448 с.
11. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.
12. Шумпетер Й. Теория экономического развития (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры) // Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1982. – 455 с.

РОЛЬ ИНТЕГРАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ СОЗНАТЕЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Щербакова Е.В., доцент, Амурский филиал МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Требования, предъявляемые к современным морским специалистам, ставят задачу перед преподавательским составом дать выпускникам определенный набор теоретических знаний, сформировать у них профессиональные умения и навыки. Реализация принципов обучения должна быть направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных самостоятельно ориентироваться в новейшем техническом оснащении судов, умеющих быстро принимать правильные решения в критических ситуациях.

Одним из основных принципов, реализация которого играет важную роль в процессе подготовки морских специалистов, является принцип сознательности обучения. Именно осознание в необходимости получения тех или иных знаний способствует более глубокому овладению теоретическим материалом.

Самым эффективным методом повышения сознательности обучения является наглядная демонстрация взаимосвязи теоретического материала с будущей практической деятельностью курсантов, или, по-другому, интеграция теории и практики. В ходе подготовки специалистов морского флота на каждом занятии должна прослеживаться взаимосвязь изучаемого материала с будущей морской деятельностью курсантов. Особенно необходимо демонстрировать такую взаимосвязь при изучении математических и естественнонаучных дисциплин, в теоретическом материале которых не просматривается прямая практическая направленность. Наглядная демонстрация взаимосвязи теории по математике, физике или химии с морским делом формирует у курсантов положительную мотивацию.

вацию изучения дисциплины, развивает у них познавательную потребность, ощущение необходимости в теоретических знаниях.

Примеры взаимосвязи теоретического материала с ситуациями, возникающими на море, приводимые на занятиях, активизируют познавательную деятельность курсантов, повышают их работоспособность, влияют на работу внимания курсантов, усиливают восприятие учебного материала, стимулируют самостоятельное изучение дисциплины, проведение исследовательской работы по прикладным вопросам. Примеры из морской практики повышают в результате степень усвоения учебной информации. Практически осмысленная информация остается в памяти в течение длительного времени, что, в конечном итоге, повышает уровень остаточных знаний курсантов, которые в дальнейшем могут оказаться необходимыми им в сложной ситуации на море.

Преподавательскому составу математических и естественнонаучных дисциплин сложно самостоятельно без опыта работы на флоте определить применение теоретического материала в будущей морской деятельности курсантов. Для реализации принципа «знания – для умений» необходим непрерывный обмен опытом и информацией между специалистами, имеющими большой стаж практической деятельности на море, и преподавателями общеобразовательных дисциплин, необходима интеграция специальных и общеобразовательных дисциплин.

Разнообразные формы интеграции теории и практики внедряются в ходе образовательного процесса в Амурском филиале МГУ. Проведенная в 2010 году на факультете высшего образования конференция по интеграции дисциплин познакомила преподавателей факультета, большинство из которых не имеют опыта морской практики, с прикладными вопросами мореплавания, а также выявила ряд других возможных путей интеграции. В том числе, запланирована организация методических сборов с преподавательским составом факультета по вопросам интеграции на базе специализированных лабораторий и аудиторий филиала, планируется проведение с курсантами интегрированных занятий по общеобразовательным и общетехническим дисциплинам (лекции – вдвоем или лекции – втроем) с привлечением специалистов в области морского транспорта.

Интегрированные занятия занимают особое место в интеграции теории и практики. Главное отличие таких занятий от обычных заключается в привлечении опытных специалистов морского флота или специалистов в области судостроения к изложению на лекциях или практических занятиях прикладных вопросов. Более эффективно начинать изучение прикладных вопросов с демонстрации судовых устройств, судового оборудования, плакатов, макетов. Наблюдение специализированных объектов определяет в сознании курсантов цель изучения данной темы и дисциплины в целом. Привлекаемый специалист морского флота, применяя профессиональную терминологию и делясь опытом работы на морском транспорте, объясняя принцип действия судового оборудования, доводит до сознания курсантов необходимость в получении тех или иных теоретических знаний по всем дисциплинам, в том числе по математическим и естественнонаучным. Тем самым, в ходе проведения интегрированных занятий у курсантов формируется познавательная потребность в наборе теоретических знаний, которые, на первый взгляд, не имеют практической связи с морским транспортом.

Интеграция в форме проведения совместных занятий положительно влияет на качество знаний курсантов и по специальным дисциплинам на старших курсах. Изучение основ мореплавания и принципа действия технического оснащения судов, основанное на теоретическом материале общеобразовательных дисциплин ранее изученного в ходе проведенных интегрированных занятий, легче усваивается курсантами, позволяет им глубже понять изучаемые вопросы, что в целом повышает качество подготовки специалистов морского транспорта.

ТЕХНОЛОГИИ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Юрова Т.В., доцент кафедры социологии МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Технологии рефлексивного образования в последние годы все более уверенно входят в практику современных вузов. Это связано, прежде всего, с инновационными процессами в науке и образовании. Инновационные процессы в образовании направлены на поиск новых идей, их осмысление и применение на практике. Процесс достижения поставленных целей является ключевой задачей инновационной деятельности.

Практикоориентированный характер современного образования и компетентностный подход в подготовке будущих специалистов конкретизируют вопрос «Чему учить?», технологии рефлексивного образования как инновационные процессы дают возможность ответить на вопрос «Как это сделать?»

Какие компетенции будущих специалистов необходимо развивать, чтобы выпускники стали востребованными на рынке труда, сумели применить полученные знания на практике и быстро адаптироваться к новым условиям в качестве компетентного специалиста, а главное - как этого добиться в условиях современного образования? Вот ряд ключевых вопросов, на которые должен уметь найти ответ современный преподаватель высшей школы.

Принцип, положенный в основу построения рефлексивных методов, основан на том, что будущий специалист должен воспринимать всю учебную информацию через призму необходимости ее для его профессиональной самореализации и профессиональной карьеры.

Суть рефлексивных механизмов обучения основана на активизации функции сознания, позволяющей субъекту образовательного процесса (студенту, преподавателю) выделять себя из окружающей среды и противопоставлять себя ей как субъекта объекту; связывать прежний опыт с полученной новой информацией; моделировать свои действия и прогнозировать их последствия; контролировать и управлять собственным поведением; развивать способность самоанализа своих поступков и действий. Понимание, сравнение, сопоставление, целеполагание, планирование, прогнозирование, управление, контроль, самооценка, самопонимание – все эти мыслительные процессы основаны на рефлексивных механизмах.

Результатом рефлексивной деятельности является развитие и изменение студента, смена позиции, занимаемой им в учебной деятельности, активизация его как субъекта деятельности. Так формируется развивающее учение, когда со-

держание обучения превращается из цели в средство развития способности учиться. Происходит не просто передача способа, не просто создание ситуации взаимодействия, а создание условий для проявления творческой природы развития психики, в том числе через образовательные ситуации.

Обучающийся достигает наилучших успехов тогда, когда находится в процессе самостоятельного поиска и построения тех знаний, которые ему лично необходимы. Заметим, что процесс этот расценивается как непрерывный и бесконечный, не ограниченный институционально заданными рамками. Это особенно важно сейчас, когда профессиональные знания обновляются каждые 3-5 лет. В результате возникает рефлексивный тип взаимодействия преподавателя и студента, когда рефлексия происходит не только в сознании преподавателя, но также и в сознании обучающегося.

Результаты наблюдений показали, что деятельность преподавателей с высоким уровнем педагогической рефлексии, использующих рефлексивный подход к профессиональному обучению даже при чтении лекции сопровождается интерактивными заданиями, визуальными средствами и установкой на обратную связь, позволяющей корректировать информацию и расставлять нужные акценты в работе над темой.

В этом случае процесс обучения начинает провоцировать мысль студента, стимулировать его рефлексивные механизмы на критическое восприятие информации. Уход от пассивного восприятия информации в сторону ее оперативной обработки и присвоения как значимой для будущей профессиональной деятельности – главный итог рефлексивного образования.

К педагогическим средствам, стимулирующим рефлексивное мышление относятся интерактивные формы обучения: тренинги, деловые игры, кейс-практики, групповые дискуссии, методы структурированных бесед, семинары, мозговые штурмы, работы в микрогруппах, применение современных информационных технологий, мультимедийного оборудования, презентаций Powerpoint и т.д.

Целесообразно использовать упражнения и задания, помогающие участникам выйти за рамки традиционного мышления, привычных мыслеформул и шаблонов, позволяющие найти нестандартные решения поставленных задач.

Студенты, обладающие высоким уровнем развития рефлексии в большой степени склонны обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Им свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия. Им легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих. Их внутренняя мотивация выражена желанием приобрести глубокие и прочные знания, стремлением получать интеллектуальное удовлетворение от учебы, желанием быть востребованным как специалист и приносить пользу обществу.

Рефлексивная модель обучения требует от преподавателя ответственности, постоянного напряжения ума, критического взгляда на вещи, импровизации, понимания того, насколько результат оправдывает ожидания.

Студенты, обучающиеся у преподавателей с высоким уровнем педагогической рефлексии, демонстрируют владение навыками проектной работы. Они

умеют формулировать цели, продумывать содержание и прогнозировать результаты. Владеют коммуникативными навыками: могут эффективно взаимодействовать в группе с другими участниками, умеют выслушивать точку зрения другого человека, вести диалог с партнерами, что позволяет обеспечивать обмен опытом, знаниями и технологиями в своей профессиональной области. Владение технологией творчества находит свое выражение в умении находить необычные пути решения проблем и выхода из любой ситуации, привносить разнообразие в свою деятельность, применять новые и эффективные технологии в своей работе. Владение навыками самопрезентации проявляется в умении подчеркнуть собственную индивидуальность и преимущества, в умении брать инициативу на себя, самостоятельно решать поставленные задачи и применять эти навыки на практике.

Качество образования вуза в первую очередь и в конечном итоге определяется качеством продукта, которым является выпускник. Рефлексивные практики придают целенаправленность усилиям субъектов образовательной деятельности на становление личности студента и формирование его профессиональной идентичности.

Литература:

1. Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития. Монография. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008, 224 с.
2. Смыслы и цели образования: инновационный аспект. Сборник научных трудов / Под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 300 с.
3. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя// Педагогика. 2006.- №9.- С. 55-61.
4. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность// Педагогика. 2006. - №3. – С.57-61.
5. Яковлев Б.П., Кравченко Ю.О.Рефлексивная компетентность в профессиональной подготовке студентов психологов// Современные наукоемкие технологии. 2008. – № 10.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.

ИЗМЕРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ШКАЛАМИ БОЛЬШОЙ РАЗМЕРНОСТИ

*Ярмак Ю.Г., Морозова Е.И., доцент,
Амурский филиал МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Навязываемая балльно-рейтинговая система оценивания предполагает кардинальное изменение процесса обучения, а также значительные затраты рабочего времени, сил и расходных материалов.

С точки зрения теории измерений, смена формы аттестации – это попытка перейти с традиционной четырехбалльной оценочной шкалы на многобалльную, со шкалы порядка на шкалу отношений. Такой переход имеет смысл только при условии: а) использования для аттестации только стандартных тестовых заданий; б) перехода на многобалльную систему оценок (в зачетных книжках). Другими словами, балльно-рейтинговая система может заменить существующую систему оценок, но никак не совместима с ней.

Внедрение элементов балльно-рейтинговой системы оценивания происходит насильно и искусственно. Оно продиктовано лишь эфемерной целью – присоединением к Болонскому процессу, и ни в какой мере не связано с потребностями отечественного образования. Тезис о том, что российские студенты окажутся приближены к единой европейской системе образования, кажется малоубедительным. Вряд ли балльно-рейтинговая система оценивания существенно изменит ситуацию.

С точки зрения теории вероятностей, оценка, выводимая подобным образом, определяется множеством факторов, в том числе, случайных и не имеющих отношения к тому, что оценивается. Будучи выведена многократно в одинаковых условиях, оценка дала бы различные значения, которые варьировались бы около некоего среднего. Оценка, выведенная однократно, является результатом испытания – случайной величиной и не имеет статистического смысла.

В реальной практике высшего образования шкала оценок неизбежно будет субъективна и адаптирована под конкретную группу, а значит, оценка, к примеру, не может быть сравнена с оценкой поставленной другим преподавателем. Такая оценка может являться показателем уровня знаний учащегося только в сравнении с оценками учащихся той же группы.

В случае придания балльно-рейтинговой оценке статуса официальной нетрудно предвидеть спорные и конфликтные ситуации, которые неизбежно будут иметь место. Назовем лишь некоторые:

- *Некорректность сравнения.* Появление баллов неизбежно приведет к сравнению, ранжированию или конкурсному отбору учащихся (выпускников) на основе их оценок, выведенных разными преподавателями или полученных в разных вузах, что совершенно неприемлемо;

- *Минимальное различие баллов.* Разница между оценками двух студентов в 1-2 балла или недобор студентом одного балла до некоего уровня естественно послужит поводом для апелляции;

- *Неравные условия оценивания.* Невозможно обеспечить одинаковые условия измерения в рамках одной группы. Прежде всего, речь идет о пропуске студентом по уважительной причине части занятий или контрольных мероприятий;

- *Неизбежность субъективного фактора.* Балльная оценка фактически представляет собой сумму оценок разной размерности, выставяемых по усмотрению преподавателя. Сложность такого оценивания неизбежно приведет к несогласию учащихся с оценкой, требованиям разъяснений, а также техническим ошибкам. Устный ответ или прочая учебная деятельность студента, по какой-либо причине не оцененная преподавателем начислением баллов, также станет причиной конфликтов на микроуровне. По своему усмотрению преподаватель будет корректировать шкалу в случае пропусков занятий, в случае, если студент пожелает исправить работу и т.п.;

Неясно, кто и как будет заниматься урегулированием возникающих конфликтов.

К сожалению, практика показывает, что большинство российских ВУЗов пытается привязать модули к календарному плану (отчетность на конец/начало месяца), что сводит на нет всю систему модульности, поскольку модуль привязан к количеству проведенных занятий, а не к календарю. Иная практика так же

приводит к неоднозначным результатам – у разных преподавателей разных дисциплин модули могут значительно смещаться по времени, следовательно, однозначно оценить успеваемость студента с помощью этой системы в контрольное время вряд ли возможно. Сам же преподаватель всегда однозначно знает, насколько успешно занимается тот или иной студент по количеству сданных им практических (лабораторных) работ. Имеет ли смысл загружать преподавателя дополнительной работой по начислению «мифических» баллов за посещение занятий, красочное оформление работ, сдачу их в срок и т.д. – ведь это грозит тем, что аттестация по определенной дисциплине будет сведена не к освоению дисциплины, а к добросовестному отношению к ней, ведь минимальный «проходной» балл можно получить за посещение занятий и просто за фактическую сдачу всех, требуемых работ, независимо от правильности их выполнения.

Итак, деятельность преподавателя оказывается наполненной скрупулезным фиксированием баллов, а также строгим соблюдением процедур проведения тестовых мероприятий. Все это несовместимо со всяким творчеством, новаторством и индивидуальным подходом к учащимся.

Крайне наивно предполагать, что балльно-рейтинговая система оценивания привет к уменьшению коррупции. Что помешает преподавателю завышать или занижать баллы или ставить баллы формально?

Весьма странно звучит тезис о том, что балльно-рейтинговая система уменьшает влияние случайных факторов. Плохое самочувствие на контрольной, угадывание или неугадывание правильного ответа всего лишь на один вопрос теста, подсказка и много других случайных факторов *реально* изменят количество баллов студента.

Наконец, закономерен вопрос о статусе стобалльных оценок. Если на их основе в зачетную книжку выставляется привычная четырехбалльная (2,3,4 или 5), то балльно-рейтинговая система выглядит нелепым усложнением существующей системы. Если же данная оценка получит статус показателя успеваемости, то она практически всегда может быть опротестована. Действительно, оценка, *выведенная по субъективной шкале и зависящая от случайных факторов*, не обладает ни устойчивостью, ни объективностью, ни валидностью в такой мере, чтобы быть измеренной *с точностью до одного процента*.

Совершенно естественно, что никому не приходит в голову вводить шкалы большой размерности для измерения качественных величин, таких как: «сила тайфуна», «артистичность выступления фигуриста» или, скажем, «психологическая устойчивость спортсмена». Подобные величины измеряются шкалами порядка небольшой размерности. Авторы сомневаются в том, что и такая величина как «знание» (или «результат обучения») в принципе может быть оценена по стобалльной шкале, а значит, всякие попытки составить такую шкалу являются бессмысленными.

ИТОГИ АНКЕТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО УЧЕБНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Горчакова С.А., Малышко С.Б., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

На первом курсе курсанты и студенты СМФ и ЭМФ, а также студенты ТФ и ФЭБОШ проходят учебно-технологическую практику в УТЦ Морского государственного университета. Практика имеет большое значение в формировании профессиональных компетенций будущего специалиста. Обучающиеся получают теоретические знания и практические навыки на слесарном, сварочном, фрезерном и токарном участках под руководством мастеров. Общее руководство практикой осуществляют преподаватели кафедры технологии материалов, они же проводят аттестацию учащихся.

С целью совершенствования уровня подготовки практикантов в учебно-технологическом центре было принято решение провести анонимное анкетирование среди курсантов и студентов, прошедших практику в 2010-2011г.г. В анкетировании участвовали курсанты второго курса СМФ 02.21-02.24 групп, студенты второго курса ТФ 11.21 и 12.21 групп и студенты третьего курса ФЭБОШ 25.31 группы. Всего было опрошено 80 человек.

В анкете предлагалось оценить по пятибалльной системе следующие параметры прохождения практики по каждому участку: получение практических навыков, доступность изложения теоретической части задания мастером, загруженность работой на участке, соблюдение правил техники безопасности, корректность обращения мастеров к студентам (курсантам). Кроме того необходимо было ответить на вопросы:

- какие средства защиты использовались на участках?
- насколько объективно преподаватель оценил ваши знания?
- какие предложения по улучшению прохождения практики?

Результаты анкетирования приведены в таблице.

Из таблицы видно, что учащиеся в целом хорошо оценили различные аспекты прохождения практики, причем высшие баллы поставлены за соблюдение техники безопасности на всех участках.

По мнению анкетирруемых, мастера учебно-технологического центра имеют высокий профессиональный уровень, умеют организовать работу и относятся к ним достаточно корректно. Это очень хорошо.

Однако насторожило, что многие практиканты перечислили в средствах защиты для токарного и фрезерного участка перчатки, которые категорически запрещается применять при работе на металлорежущих станках. Затем, при устном опросе, выяснилось, что на самом деле опрашиваемые написали это машинально.

Таблица – Результаты анкетирования

№	Параметры оценки практики	Участки УТЦ			
		токарный	фрезерный	сварочный	слесарный
1	Получение практических навыков	4,7	4,3	4,8	4,8
2	Доступность изложения теоретической части задания мастером	4,6	4,6	4,8	4,8
3	Загруженность работой на участке	4,5	4,2	4,6	4,5
4	Соблюдение правил техники безопасности	4,8	4,8	4,9	4,9
5	Корректность обращения мастеров к студентам (курсантам)	4,3	4,6	4,9	4,7

Объективность оценки преподавателями знаний учащихся признана хорошей. Среди предложений по улучшению прохождения практики можно выделить следующие: обновить оборудование на участках, отремонтировать помещения, увеличить количество рабочего материала, инструментов и наглядных пособий; запланировать больше часов на прохождение практики. Многие курсанты и студенты хотели бы после прохождения практики получить разряды по рабочим специальностям и документы, подтверждающие рабочую квалификацию.

Анкетирование позволило более объективно, с учётом мнения обучающихся, оценить слабые места, существующие на УТЦ. В результате анализа подтвердилось, что работа на фрезерном участке налажена еще на недостаточном уровне из-за нехватки рабочих станков и обрабатываемых заготовок. Хотя, безусловно, в сравнении с предыдущими годами ситуация на УТЦ улучшилась. Особо хочется отметить заметное улучшение на слесарном участке.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ, КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коваленко Ю.В., Удовикина А.А., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

В современном мире качественная подготовка профессионала в высшей школе подразумевает не только «механическую» передачу знаний, приобретение умений и навыков. Успешная интеграция в профессию молодого специалиста возможна только в том случае, если он также обладает необходимыми для профессионала качествами личности. На наш взгляд, это такие качества, как: уверенность в себе и собственных силах, умение выстраивать деловое общение, умение организовывать собственную деятельность, принимать ответственность за собственные поступки и т.д.

Тем не менее, практика показывает, что большинство курсантов Морского университета не имеют в достаточной мере развитых вышеперечисленных качеств.

По данным исследований Службы психологического сопровождения МГУ им. адм. Г.И. Невельского на сегодняшний день основными психологическими трудностями, возникающими у курсантов, являются:

1. Сложность в адаптации (неумение организовать свою деятельность, проблемы взаимоотношений в кубрике, группе и роте на стадии формирования коллектива).
2. Психологический инфантилизм (детское поведение, неумение принять ответственность за свои поступки).
3. Потеря мотивации обучения.
4. Низкая самооценка, неуверенность в себе.
5. Ситуации высокого эмоционального напряжения.
6. Асоциальное поведение (нарушение Устава и ДВС, употребление алкогольных напитков, наркотиков, драки).
7. Непринятие режима университета (скептическое отношение к требованиям Устава и порядкам морского университета при развитой мотивации учения и получения выбранной профессии).
8. Межличностный конфликт (между курсантами, между курсантом и командиром роты и др.).

В основном, подобные психологические затруднения возникают у курсантов первого и второго курсов. Причинами этого, согласно исследованиям психологической службы, могут быть особенности личности, семейное воспитание (неполная семья, гипер- и гипоопека), сложившиеся обстоятельства (по тем или иным причинам непринятие участия в общих работах и несении нарядов), недостаточная сформированность жизненных целей и задач.

Важными факторами в формировании затруднений являются также стиль работы командира роты и неформальные традиции курсантской среды. Нередко в результате недостаточной осознанности специфики морской профессии возникает неприятие командира и его требований, что приводит к нарушению Устава университета.

Кроме того, отсутствие у курсантов навыков саморегуляции, эффективной коммуникации, выхода из состояния аффекта, стресса в ситуации постоянного эмоционального напряжения приводит к возникновению межличностных конфликтов.

Основной причиной снижения и даже потери учебной мотивации может быть поступление в университет по настоянию окружающих; главным действующим мотивом курсанта тогда становится деятельность вне учебного заведения.

В процессе обучения в Морском университете курсантам зачастую приходится самостоятельно искать способы разрешения собственных психологических трудностей. Подобный самостоятельный поиск не всегда приводит к желаемому результату. И, в первую очередь, это отражается на успеваемости курсанта.

Службой психологического сопровождения проводится ряд мероприятий, направленных на помощь курсантам в преодолении психологических затруднений, возникающих в процессе обучения в университете. Однако решить данную проблему силами одной психологической службы невозможно.

На наш взгляд, успешное преодоление трудностей возможно только при слаженном взаимодействии всех субъектов обучения и воспитания (профессорско-преподавательского состава, командиров рот, кураторов групп, заместителей по учебной и воспитательной работе и т.д.), а также при наличии единой, выработанной на высшем административном уровне, концепции образовательного и воспитательного процесса.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СУДОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Пекарь Е.В., аспирант кафедры психофизиологии и психологии
труда в особых условиях, МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Современная практика мореплавания требует совершенно нового подхода к решению вопросов профессионального морского образования. В учебных заведениях, готовящих специалистов морского флота, реальностью стал переход на новую систему морского образования в соответствии с требованиями Международных конвенций. Особенно повышается роль обязательной практической подготовки будущих моряков на учебно-производственных судах, а также международными морскими организациями определён уровень стандартов подготовки кадров на специальных тренажёрах.

Система подготовки и переподготовки морских специалистов предполагает активное использование в учебном процессе компьютерных тренажеров, моделирующих на электронных дисплеях различные критические ситуации. Сложнейшие компьютерные программы обеспечивают тренажёры электронной картографии, активно используются в учебном процессе тренажёры “Навигационный” и “Радиолокационный...”, позволяющие курсантам-выпускникам реально освоить навыки судовождения на многих моделях судов, а также тренажёр Глобальной морской системы связи при бедствии. В 2001 г. Морской учебно-тренажерный центр ГМА им. адм. С.О.Макарова ввел в эксплуатацию учебно-тренировочный комплекс (УТК) по борьбе с пожарами нового поколения.

Использование компьютерных тренажеров позволило сократить время обучения и переподготовки, однако практика показала двоякий характер достигаемого здесь эффекта. Наряду с сокращением срока обучения обнаружилось, что данный подход сказывается на безопасности мореплавания. Существует зависимость восприятия человека от содержания информации, выводимой на дисплей компьютера. Возникло даже понятие - computer-dependent, т.е. морской специалист, находящийся в психологической и эмоциональной зависимости от судового компьютера или компьютерного тренажера. Возведение компьютера в некий абсолют этими людьми ставило их в конкретных сложных или критических ситуациях в море в сложное положение.

Прошедшие обучение на компьютерных тренажерах отдельные морские специалисты оказывались совершенно беспомощными в принятии быстрых и правильных решений и адекватной профессиональной оценке складывающейся ситуации. Оказалось, что в рамки конкретной обучающей программы, заложенной в компьютерный тренажер, невозможно внести все многообразие нетипичных ситуаций морской практики.

Оснащение морских судов автоматизированными системами управления требует быстрой реакции судоводителей в сложных навигационных ситуациях, умения одновременно контролировать многочисленные изменяющиеся параметры среды и принимать решения при недостатке времени и необходимой информации.

По мнению В. Чистякова, к. т. н., Института проблем рынка и экономико-экологических исследований НАН Украины, труд судоводителей повсеместно обусловлен интуитивным (подсознательным) восприятием постоянно изменяю-

щейся (на текущий момент плавания) ситуации. Нужны особые, нежели у моряков, профессионально-психологические качества: хороший глазомер, координация и точность движения на рулевую систему и ДАУ, оперативное мышление для расчета дистанции в условиях противоречия, сопротивляемости или сноса реки, а также при заходе судна в порт. Произвести этот расчет судоводитель должен мгновенно и безошибочно.

Среди внутренних и внешних факторов влияющих на деятельность судоводителя: высокий уровень ответственности, высокая интенсивность психических процессов, недостаток информации для принятия решения или наоборот ее избыток, длительность рейса, ограниченное время на принятие решения, точное соблюдение срока прихода в порт, неблагоприятные погодные условия, ограниченная акватория порта для выполнения швартовых операций, маневренные характеристики судна (диаметр циркуляции, разгон, характеристики торможения и др.). Важно учитывать изменчивость и нестабильность условий, что влияет на появление и усиление неопределенности и риска при принятии решения.

Характерными причинами ошибок судовождения из исследований, проводимых Пилипенко А.В., можно считать следующие: «действия судоводителей по принятию решения», «недостаток времени», «внешние условия», «дефицит знаний», «безответственность», «недостаток опыта», «ошибки восприятия». Выявлено, что самой распространенной причиной аварийных ситуаций является несвоевременно предпринятое, несогласованное с навигационными условиями решение судоводителя. А типичными ошибками при принятии решения, по мнению самих судоводителей, являются: «безответственность», «недостаток времени», «действий судоводителя по принятию решения», «отсутствие опыта», «дефицит знаний», «ошибки восприятия». Самой распространенной ошибкой при принятии решения является безответственность судоводителя при несвоевременном принятии решения.

Достаточно большое количество проблем, связанных с подготовкой и работой морских специалистов предъявляет серьезные требования к профотбору и качеству выпускаемых специалистов морской отрасли. Отчасти повлиять на качество подготовки будущих капитанов способна психологическая служба учебного заведения.

Современная система психологического сопровождения в профильных образовательных учреждениях включает в себя: проведение психологической диагностики, консультирование, написание характеристик курсантов (студентов), создание базы данных психологической информации по курсантам (студентам) для прослеживания динамики развития личности и анализа проблемных ситуаций в процессе обучения; осуществляет авторскую опеку и контроль за реализацией программ, работающих в учебном заведении (первичное тестирование обучающихся, формирование профессиональной мотивации), проведение психологических тренингов и других обучающих занятий на усмотрение службы; консультативную работу, методическую и научно – исследовательскую работу.

Учитывая деятельность службы психологического сопровождения в настоящее время, условия работы и отдыха на флоте, специфику и сложности профессии судоводителя, необходимо оптимизировать работу психологической службы морских учебных заведений. В область рассмотрения должны попасть,

по нашему мнению, такие важные оставшиеся без внимания или недостаточно проработанные вопросы как отбор абитуриентов на замещение учебных мест по тщательно проработанным психологическим и психофизиологическим параметрам, подготовка будущих капитанов к решению сложных ситуаций, возникающих во время работы, зависящих от внешних или внутренних причин, искусство принятия решения и психологический анализ ошибок судовождения, повышенная мера ответственности за происходящее на корабле и команду, готовность систематически обучаться, повышать специализацию, адаптация и стресс.

Таким образом, должна действовать система профессионального отбора и обучения, которая строиться на основе полноценного анализа и синтеза психологического содержания труда судоводителя в современных условиях.

Литература

1. Конталев В.А., доктор технических наук, профессор Института морского права, академик АТР. Анализ современного рынка труда моряков: Транспортное право. - 2005. - N 1. - С. 3-9.
2. Пилипенко А.В. Психологический анализ принятия решения судоводителями: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 Владивосток, 2006. - 246 с.
3. Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (утверждено приказом Минобразования РФ от 22 октября 1999 г. N 636).
4. Положение о службе психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса управления воспитательной работы от 12 августа 2008 г. №16-04.2: Федеральное агентство морского и речного транспорта. Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионально образования. Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского г. Владивосток.
5. Профессия "Судоводитель маломерного судна". Государственный образовательный стандарт начального профессионального образования.
6. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. - СПб: Издательство "Питер", 2000. - 720 с.
7. Канал film19@mail.ru. «Профессия судоводитель».

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНАМ КАФЕДРЫ ТЕХНОЛОГИИ МАТЕРИАЛОВ

Тарасов В.В., Герасимов А.П., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Применение информационных технологий в образовании обеспечивает предоставление студентам и курсантам учебного материала при сокращении удельных затрат времени на его изучение, позволяет активизировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп занятия, увеличить объем самостоятельной работы студентов и в конечном итоге дает возможность приобрести устойчивые навыки к самостоятельной работе.

Использование Интернет-технологий дает возможность неограниченного доступа к учебному материалу, его тиражирования и адресной доставки. Обучение при этом становится интерактивным, возрастает значение самостоятельной работы студентов и интенсивность учебного процесса.

Это технологии можно использовать при различных формах обучения. Но особенно важно их применение для заочной и дистанционной формы обучения,

так как Интернет-технологии являются составной частью открытого образования, появление которого обусловлено объективными факторами информатизации и глобализации мировых систем образования.

Система открытого образования базируется как на традиционных педагогических принципах, так и принципах открытых информационных систем; в ней рационально сочетаются различные формы получения образования в целях эффективного и качественного образовательного процесса на базе широкого использования средств информационных и телекоммуникационных технологий.

Развивая информационные технологии в образовательный процесс, на кафедре технологии материалов разработаны и внедрены программы и электронно-методические комплексы перечень некоторых из них с кратким описанием приведен ниже. На все эти программы получены свидетельства о государственной регистрации.

Программа для самотестирования и итоговой аттестации по материаловедению. ST&TC

Эта программа предназначена для самотестирования и подготовки к сдаче экзамена или зачета, а также проведения итоговой аттестации по всему курсу «Материаловедение».

Тестовое пространство включает в себя 324 вопроса, эти вопросы систематизированы по следующим семи разделам курса:

- основные свойства материалов;
- основы теории сплавов;
- железоуглеродистые сплавы;
- термическая и химико-термическая обработка;
- легированные стали и сплавы;
- цветные металлы и сплавы на их основе;
- неметаллические материалы и выбор материала для конкретного назначения.

На итоговую аттестацию отводится 30 минут, за которые необходимо ответить на 30 вопросов произвольной выборки из каждого раздела тестового пространства.

Программа для самотестирования и итоговой аттестации по технологии конструкционных материалов. Self Testing System. Construction materials and Technology (ST&TC)

Тестовое пространство дисциплины систематизировано по следующим четырем разделам курса:

- металлургия, литейное производство,
- обработка металлов давлением;
- основы сварочного производства;
- обработка металлов резанием и металлорежущие станки.

Для некоторых специальностей дисциплины «Материаловедение» и «Технология конструкционных материалов» объединены и входят в качестве разделов в дисциплину под названием «Материаловедение. Технология конструкционных материалов». Методическое обеспечение этой дисциплины подкрепляется соответствующими программами.

Программа итоговой аттестации дисциплины «Материаловедение. Технология конструкционных материалов»

Тестовое пространство этой дисциплины включает в себя 540 вопросов, которые систематизированы по основным разделам дисциплины и дают возможность студенту контролировать себя по мере освоения этих разделов, а так же по всей дисциплине в целом.

Помимо разработки программ рубежной и итоговой аттестации дисциплин кафедры, нами разработаны электронные учебно-методические комплексы этих дисциплин (ЭУМКД).

В состав ЭУМКД, помимо тестовых заданий, входят программы, учебные пособия, методические указания, контрольные задания для выполнения самостоятельной работы, вопросы к зачетам и экзаменам, а также рекомендуемая литература. Для студентов заочников и дистанционных форм обучения в этих комплексах включены варианты контрольных работ и методические указания для их выполнения.

Настоящий период развития методов обучения на основе информационных технологий можно назвать периодом накопления опыта. Коллектив кафедры, создавая компьютерные программы по преподаваемым дисциплинам, накапливает опыт проведения занятий, находит наиболее эффективные формы обучения. Полученные методические находки могут пригодиться преподавателям других дисциплин при построении собственных методик обучения.

К ВЕЛИКОМУ ЮБИЛЕЮ ВЕЛИКОГО М.В. ЛОМОНОСОВА

Щеголихина С.В., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

19-го ноября 2011 г. исполняется 300 лет со дня рождения Михаила Васильевича Ломоносова (19.11.1711 – 15.04.1765). Он много сделал для развития науки, культуры и образования в России. М.В. Ломоносов был основателем естествознания в России, первым русским академиком в Академии Наук в Санкт-Петербурге (с 1745 г.), членом Академии Художеств, основателем Московского университета (в 1755 г.). Ломоносов создал новую грамматику, сконструировал много разных приборов, в том числе астрономических, разработал новые технологии в производстве материалов (смальты, фарфора). Он был исследователем русской истории, астрономии, географии.

«Ломоносову по необъятности его интересов принадлежит одно из самых видных мест в культурной истории человечества» написал в 1947 г. президент Академии Наук СССР физик С.И. Вавилов. Еще в начале 19-го века А.С. Пушкин отмечал: «Ломоносов был великий человек. Между Петром I и Екатериной II он один является самобытным сподвижником просвещения. Он создал первый университет. Он, лучше сказать, сам был первым нашим университетом».

Гипотезы и открытия Ломоносова опередили его время минимум на столетие. Из разных примеров можно назвать наиболее яркие:

- создание основ молекулярно-кинетической теории теплоты в работе «Размышления о причине теплоты и холода» в 1747-1748 гг.,

- экспериментальное доказательство закона сохранения массы вещества в 1756 г. (Антуан Лавуазье выполнил аналогичный эксперимент в Париже лишь в 1774 г.),

- открытие атмосферы на Венере с помощью сконструированного им телескопа-рефлектора.

Разнообразие интересов М.В. Ломоносова удивительным образом совмещалось в нем очень гармонично. Его стихи во многих лучших образцах – редкий вид высокой научной поэзии. Вспомним его строки о бесконечности Вселенной, созданные под впечатлением от северного сияния:

*Лицо свое скрывает день,
Поля покрыла мрачна тень,
Лучи от нас склонилась прочь...
Открылась бездна звезд полна;
Звездам числа нет, бездне – дна.*

Или другие:

*Науки юношей питают, отраду старым придают,
В счастливой жизни украшают,
В несчастный случай берегут.*

В своих мозаичных картинах из смальты Ломоносов запечатлел для потомков мгновения такого исторического события, как Полтавское сражение, и лица сподвижников Петра I и Екатерины Великой.

Работая на Дальнем Востоке России в МГУ имени адмирала Г.И. Невельского, мы невольно сопоставляем себя с МГУ, носящим имя великого Ломоносова, в столице России. Через пространство и время его мысли были направлены и к нам. Вспомним его знаменитую фразу «Богатства России прирастать будут Сибирью». Первозданные природные богатства Сибири и Дальнего Востока широко известны. Отметим некоторые стратегические минеральные ресурсы нашего Приморья: оловянная руда касситерит (Кавалерово), Лермонтовское месторождение вольфрама (Пожарский район), свинцовые руды, золото и серебро, руды радиоактивных металлов, запасы флюорита мирового значения (пос. Ярославка). Как прозорлив был Ломоносов, написав в 1763 г. «Пойдем ныне по своему Отечеству, станем осматривать положение мест и разделим к производству руд способных от неспособных...езде увидим минералы, в обществе потребные, которых промыслы могут принести не последнюю прибыль...». Важно сейчас, чтобы жители Приморья, как и всей России, были способны осуществлять нужные стране промыслы и жить достойно.

Письмо Ломоносова «О размножении и сохранении российского народа», написанное в 1761 г., 250 лет назад, подобно его политическому завещанию нынешней государственной власти.

Будучи начальником Географического департамента при Академии наук, Ломоносов в 1759 г. читает в Академии «Рассуждение о большей точности морского пути», содержащее анализ методов определения долготы и широты, а также проект международной Мореплавательской Академии. В 1763 г. Ломоносов составляет «Краткое описание разных путешествий по северным морям и показание возможного проходу Сибирским океаном в Восточную Индию». В нем он выдвигает проект Великого Северного морского пути, намечая этапы его осуще-

ствления посредством организации серии экспедиций в Северный Ледовитый океан. В работе «Мысли о происхождении ледяных гор в северных морях», представленной Ломоносовым в Шведскую Академию наук (он был ее членом-корреспондентом), он высказывает правильное мнение о различных видах полярных льдов и законах их движения в водах Арктики. Не случайно подводный хребет в Северном Ледовитом океане назван именем Ломоносова.

Весь мир знает имена великих итальянцев Эпохи Возрождения. В современной Италии процветает, можно сказать, сразу несколько культов личностей. Это культ Данте – создателя итальянского литературного языка, культ Леонардо да Винчи – гениального художника, скульптора, ученого, конструктора, культ Микеланджело – великого художника, скульптора, архитектора. Наш Ломоносов совместил в себе творческие черты всех их. Великий юбилей этого великого человека пусть послужит созданию его культа в нашем МГУ, в России и во всем цивилизованном мире.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Гук С.В., Панчук Т.М., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

В настоящее время экономическая теория находится на переходном этапе. С упразднением командно-административной системы представители догматического марксизма поспешили отказаться от марксистского учения и встать на сторону сторонников политической политэкономии. В течение XX века неоклассическая теория постепенно не только заняла ведущее место в экономической науке, но и стала служить одной из главных идейных основ современного рыночного демократического общества.

И в бывших соцстранах, и в большинстве высокоразвитых стран в 20 веке общество столкнулось с длительными социально-экономическими кризисами, носящими мировой характер, объяснить который, опираясь на неоклассицизм, стало невозможно. В последнее десятилетие практика показала - в результате кризиса разрыв в доходах между различными слоями как внутри страны, так и между странами становится еще больше. Опираясь на существующие положения неоклассики нельзя объяснить, почему это происходит. Но, как нам кажется, та самая «невидимая рука рынка», о которой говорил А.Смит, уже давно не работает на удовлетворение общественного интереса. В современных экономических системах критерий в распределении всех ресурсов, и, прежде всего финансовых, не имеет к эффективности их использования никакого отношения. Причем проблема лежит, по нашему мнению, не в идеологически неверных предпосылках, а в постулате о приоритете личных интересов над общественными.

Игнорирование неоклассицизмом производственных отношений означает абстрагирование от распределения богатства в современном обществе и, следовательно, от реальных экономических противоречий. Не смотря на то, что кризис современной экономической теории признан многими известными экономистами и в России и за рубежом, вопрос о том, в каком направлении должна развиваться экономическая наука, остается открытым.

В настоящее время в экономической теории отсутствует единство взглядов и положений, а существует несколько конкурирующих концепций на основе небольшого числа фундаментальных закономерностей. Главная проблема, с которой сталкивается любой преподаватель экономической теории - как в рамках образовательных стандартов объяснить студентам несостоятельность утверждений, которые трактуется авторами современных учебников как единственно верными. Учитывая полемический характер многих экономических положений единственно возможным выходом нам видется использование преимущественно дискуссионного подхода в процессе лекционных и семинарских занятий. А личное отношение преподавателя к той или иной концепции послужит фактором

активизации учебного процесса. При этом очень важен акцент преподавателя на том, что как любое субъективное мнение, его взгляд не обязательно единственно верный.

Именно в процессе диалогической речи выявляется смысл сообщения и происходит взаимное обогащение и наращивание информации. Основная задача преподавателя при этом состоит в том, чтобы ввести студента в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя, средств массовой информации, основываясь на известном ему чужом и своем опыте, логике и здравом смысле.

Данный подход позволит студентам овладеть аналитическим аппаратом исследования экономических проблем и приобрести практические навыки решения задач и работы с ежедневной экономической информацией.

Литература

1 Экономическая теория: Учеб. Для студ. высш.учеб. заведений / Под Ред. В.Д. Камаева. – М.:ВЛАДОС. 2001 – 640 с.

2. Экономическая теория (политэкономика) : Учебник/ общ. ред. В.И. Видяпина – 4-е изд. – М.:МНФРА – М, 2004. – 640 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ

Жаткина О.М., Находкинский филиал МГУ им. адм. Г.И. Невельского

На современном этапе развития России, переходу к постиндустриальному, информационному обществу, «эпоха мела и разговора кончилась». Возникает необходимость использовать другие средства обучения, для чего в кабинете общественно-экономических дисциплин комплектуются средства, позволяющие демонстрировать презентации, работать с электронными учебниками и другими источниками информации.

Возможности кабинета информатики также позволяют наиболее эффективно использовать справочно-поисковые системы и программное обеспечение (базы данных, электронные таблицы, текстовые и графические редакторы и многое другое) для реализации на практике принципа межпредметной интеграции. Стратегическая задача совершенствования содержания и технологий образования обеспечивается внедрением новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания непрерывного образования, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий.

Переход российской экономики к рыночным формам хозяйствования вызвал значительные изменения в содержании общественных дисциплин. Формирование нового экономического мышления стало в нынешних условиях социальным заказом общества. Поэтому изучение экономики направлено на достижение разнообразных многогранных целей, в их числе:

- овладение умениями находить и критически осмысливать информацию, содержащуюся в средствах массовой информации, справочниках и статистиче-

ских публикациях и выносить аргументированные суждения по экономическим вопросам с применением элементов научного анализа;

- получение практического опыта работы с источниками экономической информации с использованием современных средств коммуникации (включая ресурсы Интернета);

- использование приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для осуществления самостоятельного поиска, анализа и использования экономической информации. Вышеперечисленные цели диктуют необходимость изучения информатики и информационно - коммуникационных технологий, таких как:

- освоение знаний, составляющих основу научных представлений об информации, информационных процессах, системах, технологиях и моделях;

- овладение умениями работать с различными видами информации с помощью компьютера и других средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), организовывать собственную информационную деятельность и планировать ее результаты;

- воспитание ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения; избирательного отношения к полученной информации;

- выработка навыков применения средств ИКТ в повседневной жизни, при выполнении индивидуальных и коллективных проектов, в учебной деятельности, при дальнейшем освоении профессий, востребованных на рынке труда.

На уроках экономики можно использовать текстовый процессор MS Word, который представляет студентам богатые возможности художественного оформления текстов: нестандартное расположение текста на странице; придание впечатления объемности тексту; изображение тени от написанного текста, закрашивание букв узором произвольного текста, работа с таблицами, диаграммами, рисунками. Можно использовать презентационную графику (PowerPoint), которая позволяет дополнить текстуальные части творческой работы учащихся визуальным рядом: рисункам, фотографиями, картинками. Приложение Publisher позволяет создавать рекламные листовки, буклеты, плакаты, что является незаменимым материалом для проведения деловых игр. Приложение Excel позволяет внедрять в текстуальную часть творческой работы таблицы, численную информацию, формулы, диаграммы и графики. Использование этого приложения при анализе бюджета, спроса и предложения на товарных рынках, изучении понятий инфляция, прожиточный минимум, потребительская корзина и др. добавляет наглядности и обеспечивает более высокий уровень усвоения.

Но наиболее полезными, и отвечающими требованиям стандарта по экономике в части получения практического опыта работы с источниками экономической информации являются следующие темы: «Поиск информации. Компьютерные энциклопедии и справочники; информация в компьютерных сетях, некомпьютерных источниках информации. Компьютерные и некомпьютерные каталоги; поисковые машины; формулирование запросов».

Необходимость поиска статистических данных о средней заработной плате в различных отраслях промышленности, сведений о состоянии производства, сельского хозяйства, о ставках налогообложения и о многом другом для уроков

экономики просто невозможно без использования коммуникационных технологий. Использование информационных и коммуникационных технологий обеспечивает совершенствование содержания и технологий образования, тем самым решая приоритетную задачу развития сферы образования.

Сегодня ощущается недостаток специалистов среднего звена, обладающих информационной культурой. Опыт работы нашего коллектива показывает, что устранить этот недостаток можно.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ

Крылова Г.Н., доцент, МГУ им. адм. Г.И. Невельского

В настоящее время в европейских странах и в США существует две основные группы методов оценки эффективности инвестиционных проектов:

- методы не включающие дисконтирование;
- методы включающие дисконтирование.

Методы не включающие дисконтирование иногда называют статистическими методами оценки эффективности инвестиций. Эти методы опираются на проектные, плановые и фактические данные о затратах и результатах реализации проектов. В результате применения этих методов не в полной мере учитывается временно аспект стоимости денег, факторы, связанные с инфляцией и риском. Кроме этого, усложняется процесс проведения сравнения проектных и фактических данных по годам внедрения проекта.

Поэтому статистические методы оценки (методы не включающие дисконтирование) правильнее проверять в тех случаях, когда затраты и результаты одинаково распределены по годам проекта и срок их окупаемости охватывает промежуток времени до пяти лет.

Методы оценки эффективности основанные на дисконтировании применяются в случаях крупномасштабных инвестиционных проектов, реализация которых требует значительного времени. Применение дисконтирования позволяет отразить основополагающий принцип <завтрашние деньги дешевле сегодняшних> и учесть тем самым возможность альтернативных вложений по ставке дисконта. Необходимо отметить, что оба эти способа далеки от совершенства: в первом случае не учитываются возможные изменения структуры цен; во втором, на конечный результат оказывает влияние также изменение структуры валютных и рублевых цен, инфляция самой иностранной валюты, колебания курса и т.п.

В целом же существующая система оценки эффективности инвестиций более соответствует понятию набора показателей, а не системы, поскольку часть из них (дисконтированные) обслуживает потребности инвесторов, а другая часть производителей.

Также значительным недостатком существующей системы оценки эффективности инвестиционных проектов, является её настрой на отбор сравнительно дешёвых проектов. Между тем, в связи с усложнением технологических процессов, позволяющим получать продукцию более высокого качества и снижать расход производственных ресурсов, капиталоемкость инновационных проектов в развитых странах увеличивается. Растут и удельные капитальные затраты на создание новых и обновление действующих мощностей.

В системе рыночных оценочных показателей инвестиций отсутствует применявшийся в советской экономике показатель сравнительной эффективности (годовые приведенные затраты). Мотивы для включения его в систему сводятся к следующему.

Годовые приведенные затраты являются инструментом оптимального распределения любого дефицитного ресурса (металла, капиталовложений и т. д.) по конкурирующим вариантам его использования. Поэтому, когда разрабатываются программы коммерческих структур, предполагающие массовую реализацию какого-либо мероприятия (например, внедрение зерносушилок, мини мясоперерабатывающих производств), выбор проекта, обеспечивающего наиболее выгодное использование выделяемых на эту цель средств, можно осуществить с помощью этого показателя. Объединяющим фактором является бесприбыльность реализуемых мероприятий и жесткое лимитирование капиталовложений, а также необходимость соответствия инвестиционных проектов действующим стандартам и техническим условиям. Ни один из показателей рыночной системы в подобных ситуациях не «работает».

Подводя итог, необходимо отметить, что применение любых, даже самых изощренных, методов не обеспечит полной предсказуемости конечного результата, поэтому основной целью использования предложенной выше схемы является не получение абсолютно точных результатов эффективности реализации проекта и его рискованности, а сопоставление предложенных к рассмотрению инвестиционных проектов на основе унифицированного подхода с использованием по возможности объективных и перепроверяемых показателей и принятие более эффективного и относительно менее рискованного инвестиционного проекта.

Литература:

1. Дасковский В.Б., Киселёв В.Б. Об оценке эффективности инвестиций // Экономист. - М. 2007. № 3.
2. Дасковский В.Б., Киселёв В.Б. Фактор времени при оценке эффективности инвестиционных проектов // Экономист. - М. 2008. № 1.
3. Водянов А., Гаврилова О., Маршова Т. Производственные мощности российской промышленности в контексте задач экономического роста // Российский экономический журнал. - М. 2006. № 2. С. 20.
4. Дасковский В.Б., Киселёв В.Б. Фактор времени при оценке эффективности инвестиционных проектов // Экономист. - М. 2008. № 1. С. 65.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «МИКРОЭКОНОМИКА»

*Романова Г.Г., доцент кафедры экономической теории
МГУ им. адм. Г. И. Невельского*

В процессе изучения курса Микроэкономика студенты должны понять на какие важнейшие принципы опирается методика преподавания микроэкономики с позиций аналитического подхода. Смысловая нагрузка практических занятий предопределена необходимостью решения следующих задач:

- определить конкретную методологию и метод изучения вопроса, процесса в микроэкономике;

- показать единство и роль микроэкономики и математической экономики в изучении экономических процессов;
- раскрыть методологическую функцию аналитического анализа;
- предложить экономическую интерпретацию параметров математических моделей микроэкономических явлений;
- обосновать пределы использования математических методов в исследовании экономики на основе выявления противоречия между субъективистской доктриной и использованием ею математического инструментария;
- заложить основы изучения связей зависимых величин в функциональном анализе.

Преподаватель должен уточнить, как студенты понимают методы формальной, диалектической и математической логики, метод изложения; показать, что методологическая функция математико-аналитического анализа – процесс выведения следствий из специфической системы совместных аксиом экономического содержания категории. Следует сравнить эффективность применения математики и формальной логики в изучении микроэкономики.

Разработка теории как системы знаний, направленной на объяснение явлений и дающих целостное представление о закономерностях и наиболее существенных связях между этими явлениями, основывается на применении некоей системы принципов и способов анализа, то есть на определенной методологии. Экономика – не лабораторная наука. Своеобразие экономической теории вообще и микроэкономики, в частности, состоит в том, что в отличие от естественных наук она лишена возможности проведения практического эксперимента. Отсюда и особенность ее методологии – широкое применение методов абстракции и моделирования, которые являются для микроэкономики основными приемами построения и обоснования теоретической системы знаний.

Методика микроэкономического анализа базируется на априорно принимаемых логических умозаключениях, которые выстраиваются в соответствии с наблюдаемыми фактами реальной жизни. Принимаемые в качестве теоретических постулатов, такие умозаключения служат инструментами для построения поведенческих моделей в виде логических конструкций, отражающих присущие рассматриваемым явлениям признаки.

Говоря о микроэкономической теории, можно сказать, что она, используя моделирование экономических процессов, позволяет объяснить закономерности поведения экономических агентов и предсказать вызванные ими последствия. Например, если мы хотим разобраться, как изменение цены товара повлияет на спрос (на объем продаж), то должны абстрагироваться от воздействия на спрос других факторов – изменения вкусов и предпочтений покупателей, их положения в обществе, изменения их дохода и т. д. Без научной абстракции можно не увидеть главного.

Модель не должна быть чрезмерно сложной, так как это приводит к неоправданно большим затратам ресурсов при ее реализации. Следует соотносить сложность и детальность модели с уровнем достоверности исходной информации. Не следует строить модель всеобъемлющего прогноза реального объекта.

Сложность модели должна соответствовать степени разработанности математического аппарата, а не превосходить ее.

Модели в экономической теории часто исследуются с помощью **функционального анализа**. Функция показывает, как изменяется зависимая величина (экономическая переменная) в результате изменения влияющего на нее фактора, т. е. другой экономической переменной (аргумента). Например, функция спроса показывает, как изменяется спрос на товар в зависимости от изменения его цены.

Преимущество **математического моделирования** состоит в том, что при правильности заложенных в модель предпосылок полученные по модели выводы являются верными. Если заложенные предпосылки неверны, то сравнение результатов, полученных по модели, с реальной действительностью покажет несостоятельность данных предпосылок. В таком случае математическая модель может явиться средством проверки правильности выдвигаемых научных гипотез или предполагаемых направлений экономического развития.

Количественные методы анализа экономики предъявляют определенные требования к исходным данным в зависимости от характера или утонченности выдвигаемых теорий и гипотез. Чем грубее теория, тем меньше требований к проверяющим ее фактам. Кроме этого, одна из основных тем, вокруг которой постоянно ведется дискуссия в экономической теории, связана с вопросом о надежности рыночных цен как механического регулятора хозяйственной деятельности. Поскольку цены лежат в основе построения всевозможных экономических показателей, постольку проблема надежности и точности экономических измерений сводится (хотя и не целиком) к проблеме цен, как измерителей полезности товаров и услуг, так и издержек, связанных с их производством.

Экономические теории являются основой для прогнозирования. Так, теория фирмы говорит нам, увеличится ли или снизится объем производства в ответ на повышение ставок заработной платы или снижение цен на сырье и материалы. Статистика и эконометрика также позволяют нам измерить точность наших прогнозов. К числу важнейших задач экономического анализа деятельности фирм следует отнести: повышение обоснованности бизнес-планов, индикаторов и нормативов деятельности; объективное и всестороннее изучение хода выполнения бизнес-планов; определение экономической эффективности использования трудовых, материальных и финансовых ресурсов; контроль за осуществлением требований коммерческого расчета; выявление и измерение внутренних резервов на всех стадиях хозяйственной деятельности; проверка оптимальности управленческих решений.

Иллюстрацией того, каковы границы изучения математическим анализом реальных экономических процессов, служит выведение принципа максимизации прибыли.

Максимизация прибыли предполагает максимизацию разности между функцией общей выручкой $TR = R(Q)$ и функцией общих издержек $TC = C(Q)$. Представим прибыль как

$$\pi = \pi(Q) = R(Q) - C(Q)$$

Первое необходимое условие максимизации прибыли

$$\frac{d\pi(Q)}{dQ} = \frac{dR(Q)}{dQ} - \frac{dC(Q)}{dQ} = 0 \Rightarrow \frac{dR(Q)}{dQ} = \frac{dC(Q)}{dQ}$$

Это равносильно равенству MR и MC .

Однако при соблюдении этого условия может быть одно из двух: либо максимальная прибыль, либо максимальный убыток. Второе необходимое условие максимизации прибыли предполагает, что

$$\frac{d^2\pi(Q)}{dQ^2} = \frac{d^2R(Q)}{dQ^2} - \frac{d^2C(Q)}{dQ^2} < 0 \Rightarrow \frac{d^2MR(Q)}{dQ^2} < \frac{d^2MC(Q)}{dQ^2}$$

Это условие можно экономически интерпретировать так, что прибыль максимизируется там и только там, где равенство MR и MC отвечает меньшим темпам изменения MR по сравнению с темпами изменения MC .

В использовании математических методов есть свои слабые стороны. При попытке формализовать экономическую ситуацию в полной общности может получиться очень сложная математическая задача. Тогда, чтобы ее упростить, приходится вводить новые допущения, зачастую неоправданные с точки зрения экономики. Поэтому исследователя подстерегает опасность заниматься математической техникой вместо анализа подлинной экономической ситуации. Главное средство борьбы с этим – проверка взятыми из статистической и корпоративной отчетности данными выводов математической теории.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОГОВОРА МОРСКОЙ ПЕРЕВОЗКИ РЫБОПРОДУКЦИИ

Хамаза Е.В., доцент, к.т.н., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Критерием эффективности функционирования системы является степень (вероятность) достижения поставленных передней целей. Такой подход делает правомерной постановку вопроса об эффективности договора морской перевозки (чартера) для каждой группы судовладельцев и фрахтователей.

Поэтому выбор тактики формирования договора морской перевозки при определенной ситуации будет зависеть от того, какие субъекты его будут заключать. Т.е. еще до того, как непосредственно осуществляется выбор условий, которые будут внесены в договор, необходимо идентифицировать саму ситуацию, установить, кто из групп судовладельцев и групп фрахтователей будут участвовать в сделке. Для этого, вполне пригоден набор показателей, характеризующих интересы сторон. Эти показатели, влияя на эффективность договора морской перевозки, в конечном итоге будут влиять на условия чартера.

Но каждая сторона, в зависимости от рода своей деятельности преследует свои собственные интересы при осуществлении перевозки. Для того чтобы выявить интересы каждого контрагента необходимо определить показатели эффективности договора для каждой из сторон.

В таблице 1 представлены интересы каждой из сторон договора перевозки мороженой рыбопродукции.

Как видно из таблицы показатели эффективности перевозки не могут служить идентификатором каждого контрагента системы, хотя и влияют на содержание договора перевозки. Как видно из таблицы, некоторые показатели одинаковы для различных контрагентов. Но в результате анализа статей, которые используют различные пары контрагентов, было получено, что все они имеют различный набор в договоре. Это относится к аддендумам, используемым сторонами. Кроме этого также и формулировки одинаковых статей различны у каждой пары.

Таблица 1. Интересы сторон при заключении договора перевозки

Сторона договора	Показатели перевозки
Судоходные компании (СК)	Максимум прибыли
Производственные компании, имеющие свой транспортный флот (ПТР)	Безубыточность
Арендаторы тоннажа (АТ)	Количество груза, меньше бортов в море (время), снижение времени в порту погрузки, максимум прибыли
1	2
Судовые менеджеры (М)	Количество груза, т.к. работают от % сделки, максимум прибыли
Судовые операторы (О)	Количество груза, меньше бортов в море (время), максимум прибыли
Фрахтователи, имеющие опыт фрахтования (ПФ)	Ставка фрахта, срок доставки, имя перевозчика, минимальные расходы по фрахту(безубыточность)
Фрахтователи не имеющие опыта фрахтования (Ф)	Минимальные расходы по фрахту (безубыточность)

Из вышесказанного следует, что существенное различие между одноименными статьями договоров, предлагаемых различными парами контрагентов, не оставляет сомнений. Все эти статьи в различных договорах по-разному решают вопросы распределения расходов и ответственности, всё же, несмотря на это, в сегодняшней практике работы отдельных компаний при расчетах дохода за рейс, эффективности рейса, определении целесообразности отклонения за попутным грузом и других подобных расчетах влияние конкретных условий договора совершенно не учитывается. Плановые нормативы расходов за рейс у некоторых судоходных компаний не содержат ни одной статьи, связанной с условиями договора. Навигационные расходы в портах планируются как некоторая осреднённая величина для каждого порта захода и соответствующего типа судна. В связи с этим компании сами того не понимая теряют большие деньги. Поэтому необходима разработка системы для автоматического составления договора, которая позволит неопытным контрагентам быстро составлять договор по предложенным условиям, а также предвидеть риски, связанные с заменой условий договора партнёром.

Я - ФУНКЦИИ ЛИЧНОСТИ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ

*Артюшевская Н.А., Кудрякова Е.В., Кравцова А.Ю.
Владивостокский государственный медицинский университет*

Личность, по определению, данному в словаре, это индивид как субъект социальных отношений, социально значимой деятельности, носитель социально значимых качеств, выдвигающихся на первый план. Высший уровень психической организации личности - различные виды отношений, которые она постоянно пытается реализовать в зависимости от своей позиции. Понять личность – это значит понять какие жизненные задачи она ставит перед собой и каким способом она их решает, какими исходными принципами поведения она вооружена. Г. Аммон считает, что личность представляет собой сложное многоуровневое структурное образование, включающее: первичные органические структуры (нейрофизиологические и биологические функции человека), центральные бессознательные Я-функции (агрессия, страх, внутреннее/внешнее я-отграничение, нарциссизм, сексуальность), вторичные сознательные Я-функции (переживания, способности и навыки).

С целью изучить Я-функции личности у девочек - подростков было организовано и проведено исследование 32-х лицеисток и 60-ти студенток ВГМУ, в возрасте от 16 до 18 лет. Всего выборка составила 92 человека.

Объект исследования: личность

Предмет: Я-функции личности девочек подростков, обучающихся в ВГМУ. Задачи:

1. Провести литературно-информационный поиск по проблеме развития Я-функций личности.

2. Организовать и провести психологическое исследование Я-функции у студенток-первокурсниц ВГМУ. Проанализировать результаты и сделать соответствующие выводы о структуре личности и Я-функций у девочек подростков..

Для реализации задач использовался Я-структурный тест Г. Аммона, направленный на исследование структуры личности и Я-функций. Данная методика позволяет оценить характер проявления функций личности на конструктивном, деструктивном или дефицитарном уровнях.

В результате проведенного исследования мы сделали вывод, о том, что у студентов и лицеисток преобладают конструктивные значения Я-функций, но при этом существует небольшой разрыв в шкалах конструктивной и деструктивной агрессии и сексуальности. Данные агрессивности медико-профилактического факультета (МПФ) имеют разрыв в 5%, в то время как те же показатели факультета клинической психологии (ФКП), лечебного факультета (ЛФ) и Лицея ВГМУ - в 10-12%. Я-функция сексуальности у студенток ФКП и МПФ имеют разницу в 14% в пользу конструктивного показателя, при этом раз-

ница показателей у лицесток составила 8%, а наибольший разрыв показателей выявили у студентов ЛФ (23%).

		Лечебный	Медпроф	Клинич. Психол.	лицей	Средний показатель ВГМУ
Агрессия	конструктивная	8.52	8.62	9.5	9	8.7
	деструктивная	6.24	7.5	7.17	7.38	6.97
	дефицитарная	4.04	4.77	3.67	4.75	4.38
Страх/тревога	конструктивная	8.12	8.15	5.83	8.75	8
	деструктивная	2.92	4.04	1.5	3.25	3.28
	дефицитарная	4.32	5.81	5.5	5.5	5.02
Внеш отграничение	конструктивная	7.76	7.42	7.5	8.13	7.65
	деструктивная	4.44	5	2	5	4.6
	дефицитарная	4.24	5.46	4.5	5	4.85
Внутр отграничение	конструктивная	9.04	8.23	9.3	8.5	8.68
	деструктивная	3.88	4.85	3.17	4.13	5.58
	дефицитарная	6.2	7.62	5.67	6.88	6.8
Нарциссизм	конструктивная	8.96	8.15	9.5	9.38	8.74
	деструктивная	3.56	5.08	3.83	5	4.37
	дефицитарная	3.6	3.35	1.67	2.5	3.18
Сексуальность	конструктивная	8.16	6.04	6.33	6.88	6.98
	деструктивная	4.2	4.19	4.33	4.88	4.29
	дефицитарная	3.08	4.19	3.33	3.25	3.57

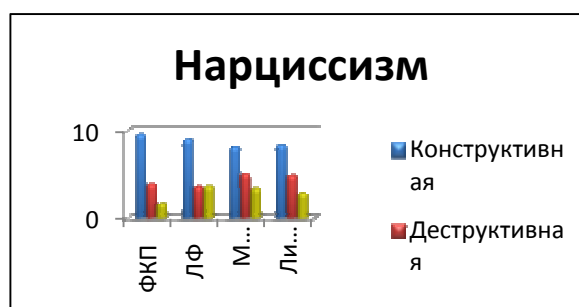


Рис. 1. Показатели уровней шкалы агрессии и нарциссизма

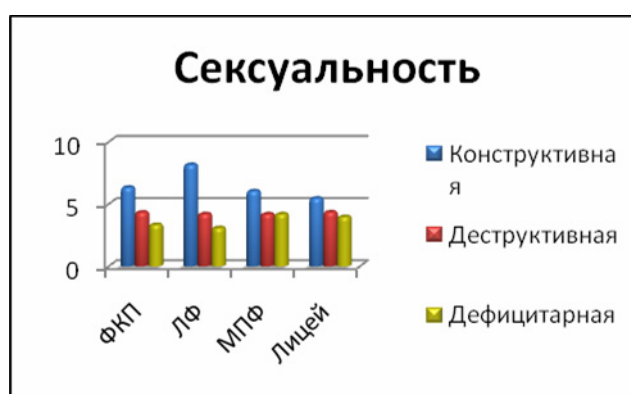


Рис. 2 Показатели уровней шкалы сексуальности

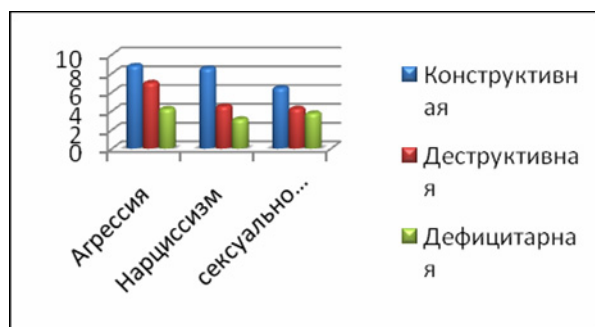


Рис. 3. Сравнительный график показателей по ведущим шкалам

Преобладание конструктивной агрессии у студентов факультета клинической психологии (9,5 баллов) понимается как активный, деятельный подход к жизни, любознательность, возможность устанавливать и поддерживать межличностные контакты, наличие развитой эмпатической способности, широкого круга интересов, что в совокупности и дает нам понимание о важных качествах клинического психолога. Для остальных исследуемых факультетов также характерно наличие высоких показателей, изменяющихся в пределах 8,52-9, что говорит о способности к конструктивному преодолению трудностей и межличностных конфликтов, что важно в адаптации студентов-первокурсников, а также об умении адекватно выявлять свои интересы и предпочтения при выборе будущей профессии (относительно лицейстов).

Близкие к высоким показатели деструктивной агрессии показывают возможное временное нарушение волевой сферы и снижение социальной адаптации, что скорее всего обусловлено изменением окружающей обстановки, новым коллективом и усиленной подготовкой к экзаменам. В целом же деструктивная агрессия – деформация нормальной способности к деятельному, активному взаимодействию с окружающим миром, людьми и предметами. Возникает из-за враждебного, отвергаемого отношения первичной группы, прежде всего, матери к потребностям ребенка в получении жизненного опыта. При этом наиболее существенным признаком становится фактическая ситуационная неадекватность агрессии сложному межличностному пространству человеческих отношений. В поведении она проявляется склонностью к разрушению контактов и отношений, вплоть до неожиданных порывов насилия, тенденцией к вербальному выражению гнева и ярости, разрушительными действиями или фантазиями, стремлением к силовому решению проблем, приверженностью к деструктивным идеологиям, склонностью к обесцениванию других людей и межличностных отношений, мстительностью, цинизмом.

Таким образом, преобладание конструктивной Я-идентичности личности может рассматриваться в качестве основы, необходимой для становления учащегося как субъекта учебной деятельности, развития его профессиональной субъектности и конструктивных компетенций в образовательном пространстве вуза.

Литература:

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия. - М.: изд. Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1995. С. 200.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.-М.,1982 – С. 350.
3. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / Под редакцией М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438с.

ОБРАЗОВАНИЕ СЕБЯ КАК УМЕНИЕ БЫТЬ СЧАСТЛИВЫМ

Бойко М.М., к.ф.н., ст. препод. каф. ФФА, МГУ им. Г.И. Невельского

Современная социальная ситуация по Ж. Бодрийяру – это ситуация, в которой «вещи, знаки, действия освобождаются от своих идей и концепций, от сущности и ценности, от происхождения и предназначения, они вступают на путь бесконечного самовоспроизводства».

Идея прогресса исчезла, но прогресс продолжается. Идея богатства, которая предполагает производство, исчезла, но производство как таковое осуществляется. Идея исчезла и в политике, но политические деятели продолжают свои игры. О телевидении можно сказать, что оно абсолютно безразлично к тем образам, которые появляются на экране, и, вероятно, существовало бы и при исчезновении человечества. Это относится и к информации: избыток знаний безразлично рассеивается по поверхности во всех направлениях, при этом происходит лишь замена одного слова другим. Коммуникация осуществляется путем единого мгновенного цикла, без перерывов и тишины. Изображения, поставляемые средствами массовой информации (а тексты подобны изображениям), никогда не умолкают. Молчание, тишина – это катастрофа, указывающая на пустоту нашего умственного экрана.

Таким образом, все существующее продолжает функционировать, но при полном безразличии к собственному содержанию и нисколько от этого не страдая. Ситуация парадоксальна: лучше всего ничего собой не представлять, чтобы обязывать кого-то являть собой ценность; не нужно что-либо знать или производить, чтобы вынуждать к этому других; не нужно иметь повода для разговора, чтобы общаться. Может быть, в каждой системе, в каждом индивидууме заложено тайное стремление избавиться от идеи своего существования, от своей сущности с тем, чтобы экстраполировать себя во всех направлениях? Но последствия такого распада фатальны. Всякая вещь, теряющая свою сущность, подобна человеку, потерявшему свою тень: она погружается в хаос и теряется в нем.

Как же тогда обстоят дела с идеей образования, ведь в свете сказанного она тоже теряет собственную ценность? Обратимся к этимологии термина образование: в нем присутствует «образ», придание образа, то есть, если образование, возможно, то оно понимается как работа с формой. Но затрагивается ли при этом содержание, сущность, природа человека? Если в процессе образования природа человека не затрагивается, то это будет подведением под любой значимый в культуре или истории образец (подражание, копирование). Если образование влияет на природу человека, то такую практику можно именовать антропотехникой.

Современный образовательный подход заявлен как деятельностный (представлен в трудах А.Н. Леонтьева и культурно-исторической концепции Л.С. Выготского). Основной посылкой здесь выступает нетождественность человека самому себе в естественной истории (филогенез), социальной истории (онтогенез) и в индивидуальной истории (биографии). Деятельностный подход задает иное содержание образованию: не просто как передачу-воспроизводство-консервацию знаний, умений, навыков, а как *процесс развития человеком самого себя*. Таким образом, возникающая проблема методов образования упирается

в разработку философии и методологии развития общества. А общество, государство, семья чаще всего стремятся дать лишь знания, профессии, в лучшем случае – воспитать доброе отношение друг к другу. Человек существует в пространстве ослабленных социальных детерминант, в пространстве потоков, технологий, и неформальных объединений, он сталкивается с огромным количеством возможностей выбора, большим объемом информации и всякого рода знания. И действительно при многообразии и доступности всего человек содержательно оказывается пустым, способность решать самые сложные задачи по развитию себя растрачиваются на приземистые мысли, мелкие цели и дела.

Цель образования – полное раскрытие себя, а возможно оно только в отношениях с другими людьми. Отношения – самое важное в жизни, без них мы ничто, в отсутствии того, что вне нас, мы не существуем. Только в контакте с себе подобными мы приобретаем максимально возможный опыт становиться Человеком. Опыт обретается посредством внутренних переживаний или внешних действий, но в любом случае через взаимоотношения с окружающим миром и в первую очередь с другими людьми. Поэтому все существующие формы отношений – производственные, общественные, экономические, семейные и т.д. служат развитию человека. Человек приходит в мир голым и уходит из него голым, душа ничего не берет из полученного на Земле, кроме опыта отношений. Но для многих людей главное в жизни – это материальное богатство и знания. Но еще Сократ говорил, что «знание мертво по своей сути», а деньги – тлен. Главное богатство на Земле – это построение добрых, уважительных, дружеских и любящих отношений с людьми, и в первую очередь, с самим собой.

Если относиться к образованию в высшей школе не как к системе транслирующей знания, а как к технике качественного изменения сознания, то возможен переход к позитивной счастливой жизни, то есть к пониманию того, кем ты являешься и пониманию окружающего мира. И, может быть, это будет звучать странно, но задача, стоящая перед преподавателем высшей школы на сегодняшний момент заключается в том, чтобы помочь студенту найти путь к себе, выстроить гармоничные отношения с собой и миром. А это, конечно же, предполагает научение культуре мышления, речи, поведения. В.А. Сухомлинский писал: «Умственный труд – это вовсе не всякое сиденье на уроке или дома за книжкой. Зубрежка – не умственный труд, это просто зубрежка. Труд памяти – не умственный труд, умственный труд – усилие мысли, и только это усилие!.. Чтобы не превратить ребенка в хранилище знаний, кладовую истин, правил и формул, надо учить его думать». Умение размышлять, думать – это задача всей человеческой жизни.

Процесс образования связан с преодолением собственной лени, страхов, зависти, косности окружающего мира, рутины будней, и осознание этих процессов может доставить человеку радость, укрепить уверенность в себе и сделать его поистине счастливым, и это надо замечать. Счастливым быть важно и этому можно и нужно учиться. В подтверждении этих слов и в качестве заключения хотелось бы вспомнить одну древнюю притчу: *«Многие из нас боятся быть счастливыми. Для многих понятие «счастье» означает отказ от установившихся привычек и влечет за собой потерю того, что можно назвать «самостью». Очень часто мы считаем себя недостойными того прекрасного, что происхо-*

дит с нами. И отвергаем его – ибо, если бы приняли, почувствовали бы себя в долгу перед Господом. Мы думаем: «Лучше даже не пригубливать чашу блаженства, потому что когда она будет опустошена, мы будем страдать и сильно». И вот из опасений того, что убудет, мы перестаем прибывать. И, боясь грядущих слез, стараемся не смеяться сейчас».

Литература

1. Бодрийяр, Ж. Прозрачность зла. – М.:Добросвет, 2000. – С.12.
2. Леви В. Искусство быть собой. – М.:Знание, 1991. – 256с.
3. Сухомлинский В.А. - О воспитании. – М., 1975, С.70-71, 88.
4. Некрасов А. Мужчина и женщина. – М.: АСТ, 2010. - 311с.
5. Коэльо П. Мактуб. – М.: АСТ:Астрель, 2008. –С.55.

ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕХАНИЗМЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПОСТОВРЕМЕННОГО АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА

Залунин В.И., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Всякая эпоха предъявляет свои специфические требования к системе знаний и навыков, которыми должен овладеть человек как «альфа» и «омега», креативная сила и смысл истории и культуры. Обозначенная система знаний и моделей духовной и практической деятельности не наследуется генетически. Она представляет собой исторически определенный «антропологический проект», который должен быть адекватен вызовам времени и может быть реализован лишь через систему образования, образовательных технологий.

Образование, как сфера «второго рождения» человека на основе присвоения определенного образа, синтезирующего в себе основные противоречия бытия человека той или иной эпохи с целью их разрешения и трансцендирования за границы сущего, представляет собой конструктивную антропологию, или антропотехнологию (М. Шелер, К. Ушинский, Б. Ананьев, С. Смирнов и др.). Здесь мы присоединяемся к точке зрения К. Ушинского о том, что не может быть эффективной педагогики без антропологии, без знания сущности человека, феноменологии его субъективности. Как никогда прежде в современную эпоху человек, как существо открытое, незавершенное становится для себя проблемой, считал М. Шелер, призывая к новому, соответствующему изменившимся условиям бытия, пониманию сущности человека и преобразованию отчужденных от него институтов в соответствие с этой сущностью. Образование как антропотехнология, по мнению С. Смирнова, должна включать в себя учение о природе человека (антропологию), учение о его нормативном образе (антропономику) и учение о методах его воплощения, интериоризации(антропотехнику).

Содержательно образование предстает как овладение культурой, всеобщими схемами деятельности (от простейших операций по самообслуживанию до сложнейших трудовых и метафизических актов) в их стадияльно-эпохальном, национально-этническом и профессионально-функциональном выражении с целью адаптации к естественным, техническим и социальным условиям бытия и включения в многообразные социально-культурные тотальности разной пространственно-временной размерности.

Суть образования в распредмечивании, интериоризации и индивидуализации культурных образцов, трансперсональных структур (моделей поведения и мышления, архетипов, категориалий, экзистенциалий) объективированных в знаково-символических формах, деятельно-поведенческих стереотипах, материально-вещественных артефактах образующих «онтологию», реальность того идеального, которое составляет основное содержание антропологического проекта. Архитектоника и логика реализуемого в образовательном процессе образовательного идеала как идеального синтеза основных противоречий человеческого бытия на том или ином этапе его развития определяется противоречиями и логикой истории (всеобщей и снимающей и завершающей ее индивидуальной) как процесса выделения человека из природы, образования, культивирования его.

В современных условиях подлежащий реализации в образовательном процессе «антропологический проект» фиксируется в образовательных стандартах, определяющих набор и объем определенных дисциплин, обязательных к овладению обучающимся. Структурно стандарты не могут дисциплинарно не воспроизводить основные условия и противоречия человеческого бытия той или иной эпохи и интенцию на их разрешение. В самом общем плане в составе стандартов можно выделить общечеловеческую, национальную и региональную компоненты; общекультурный, образовательный и инструментальный, технологически-профессиональный блоки; естественно-научный, обществоведческий и гуманитарный циклы.

Вышедшее из недр индустриальной эпохи современное переходное общество не может в силу целого ряда причин (инерционность, преемственность, консерватизм) не воспроизводить в своих образовательных проектах особенности этой постепенно уходящей в прошлое эпохи. Базовые духовно-практические ориентации индустриальной эпохи, связанные с установками на покорение природы, промышленное развитие, прагматизм и утилитаризм, отношение к человеку как рабочей силе, существенное отставание и технологическая неангажированность общественных и гуманитарных наук предопределили доминирующее развитие позитивистской, естественно-научной и инструментально-технической составляющей антропологического проекта в ущерб общекультурной, образовательной, обществоведческой, гуманитарной.

Размышляя по этому поводу, М. Шелер, отмечал, что на современном этапе можно выделить три основные цели, которым служат и соответствуют три формы знания и образования: позитивное, или инструментальное знание и основывающееся на нем образование ради преобразования мира и практического господства над ним; «образовательное знание» служащее полному развитию личности и развивающееся по пути к «спасительному, или святому знанию», через которое наша личность становится причастной высшей основе бытия, и в которой она в нас и через нас «узнает» себя и приходит к цели своего вневременного становления. Между этими формами знания и образования существует иерархия, соответствующая той последовательности, в которой мы представили эти формы. Инструментальное знание присущее и животным, лишь количественно отличается от них у человека. Из трех форм знания, по мнению Шелера, Европа и Америка в новейшее время, впадая в односторонность, систематически культивировала только знание ради покорения природы, все больше отодвигая

на задний план спасительное и образовательное знание. Чтобы познать своеобразие образовательного знания, необходимо уяснить отличие познавательных целей философии, метафизики от позитивной науки. Образованным, считает М.Шелер, является не тот, кто обладает большим количеством знаний о так-бытии вещей и может в соответствии с законами управлять ими, а тот, кто овладел структурой своей личности (1. С. 30–47).

Конечно, исторически обусловленный крен в сторону инструментального знания и образования, рельефно обнаруживший на современном этапе свои негативные следствия для природы, общества и человека не мог не вызвать компенсационные меры и «маятник» образовательных усилий, дойдя почти до крайней точки, начал движение в обратном направлении. Одним из выражений этого процесса стали идеи гуманизации и гуманитаризации образования, определенном увеличении в государственных стандартах и типовых планах доли общественных и гуманитарных дисциплин. Возникли и стали реализоваться идеи личностного, или личностно ориентированного образования. Чаще всего, однако, под этим понимается либо индивидуализация образования, либо образование, направленное на воспитание личности – нравственное, эстетическое, политическое, патриотическое и т.д.; либо, наконец, на развитие самостоятельности, свободы и ответственности, индивидуальности, неповторимости, уникальности. Вольно или невольно в таком понимании просвечивается «средственное», инструментальное отношение к личности. Вне поле зрения, на наш взгляд, по-прежнему остается сама личность, пресональность как высшая ценность цивилизации и самооценность – идея, отчетливо выраженная в категорическом императиве И. Канта в формуле «не относись ни к другому, ни к самому себе только как средству, поскольку человек есть высшая цель и самоцель».

Особенно актуальна проблема личностного образования как овладения индивидом структурами своей личности и, следовательно, субъективности как условия субъектности, на наш взгляд, для современной средней школы. Требуемые колоссальных внутренних усилий и знаний интенсивно протекающие, особенно в старших классах, процессы индивидуализации, идентификации, профессионального самоопределения, осознания и определения жизненных стратегий в личной и гражданской, приватной и публичной жизни натываются на крайне низкий и в основном эмпирический уровень персональной культуры. Необходимость решать многие основополагающие вопросы своего личностного развития при существенном дефиците личностного знания – это, на наш взгляд, одно из основных противоречий образовательного процесса и формирования личности на данном этапе. Школьник, много времени затративший на математику, химию, физику, историю географию и разбирающийся в основах интегрального исчисления, знающий почти наизусть таблицу Менделеева, основные законы физики (что само по себе абсолютно необходимо, хотя человек не только, и не столько «физическое» существо, сколько «мета-физическое») фактически лишен каких либо элементарных теоретических представлений о своей душе, мотивационно-потребностей, эмоционально-волевой, интеллектуально-познавательной сфере, механизмах взаимосвязи сознания и бессознательного, внутриличностных и возникающих в процессе коммуникации межличностных конфликтах и способах их разрешения в семье, школе, кругу сверстников.

Культура и свобода личности выражаются в мере овладения индивидом внешними (естественными и социальными) и внутренними условиями своего бытия. Высшей степени свободы человек достигает тогда, когда становится свободным по отношению к себе, что немислимо без знания самого себя, без развитого самосознания как существенного определения личности, без свободного выбора под свою ответственность стратегии поведения в той или иной области. Регулировать свои эмоции, направлять волю, управлять конфликтом без представления о сути этих феноменов равносильно незнанию того, что же с тобой происходит на самом деле. И если о телесных, соматических, физиологических структурах и процессах школьник сравнительно осведомлен, то этого нельзя сказать о его метафизических, душевных, персональных структурах. В такой ситуации учащийся остается лишь объектом управления, слабо включенным в процесс собственной диагностики и прогностики, самоорганизации и самоуправления, стратегического целеполагания. Это значительно ослабляет его индивидуальный иммунитет против расхожих штампов и предрассудков относительно предпочтительных стратегий и приоритетов, механических подражаний, родительских амбиций, манипуляций современных СМИ и т.д. Репрезентированность на артикулированном, рефлексивном уровне субъекту его не только антропометрических но и психометрических, социометрических данных служб (в том числе и в виде психометрических или социометрических карт) посредством персонологического образования опирающегося и на исследования антропологических, персонологических или психологических служб могло бы способствовать развитию субъективности, самосознания и свободы самоопределения школьника.

Культурный способ бытия человек предполагает приоритет внегенетической информации в управлении его поведением, наследуемой в процессе образования на основе выработанных человечеством знаний. Условием освоения знанием является сознание. Условием же существования со-знания (знания о знании), является самосознание, представленность субъекту его личностных структур, делающее возможным включение индивидуального опыта сопереживания в процессе освоения выраженных в понятиях значений и смыслов (истину, как известно, надо пережить).

Ссылки на сложности развития персонологической культуры в школьном возрасте, думается, малообоснованны уже в силу того, что каждому субъекту они непосредственно даны в его переживаниях и интроспекции. Дело лишь за их теоретической актуализацией и артикуляцией посредством медиатора между душой ученика и системой накопленных знаний о душе – специалиста, педагога. Институционализация данного аспекта образования и развития личности предполагает интеграцию в образовательные стандарты соответствующих дисциплин, предметов с определенным содержанием и соответствующими им методиками. Ближе всего к высказанным идеям, на наш взгляд, находится технология саморазвивающего обучения Г.К. Селевко реализуемая на базе курса «Самосовершенствование личности» (2. С.219–221). В качестве возможного варианта и, одновременно, предмета для обсуждения мы могли бы предложить интегральный курсы «Основы антропологии», «Основы персонологии» или «Основы теории личности». С точки зрения акмеологической предстоит обстоятельное изучение исторического опы-

та, наиболее успешных моделей личностного образования и развития персонологической культуры, исследование их закономерностей и факторов с целью технологизации и ретрансляции в образовательном процессе.

Реализация обозначенной идеи во многом способствовала бы преодолению современного антропологического кризиса и противоречия между реально реализуемым в процессе образования антропологическим проектом и современными естественно-историческими условиями и историческими вызовами человечеству. В заключении, следуя опять же идеям М. Шелера, заметим, что не один из родов знания и образования не может быть заменен другим. Там где один из них пытается вытеснить другой и предъявляет притязания быть единственно значимым целостности и гармонии культурного бытия наносится существенный ущерб. Цивилизация основывается на разделении труда, специализации и профессионализме и успехи, достигнутые на путях инструментального разума и образования представляют собой несомненные достижения человечества, которые, без гуманитаризации и персонализации образования на современном этапе чреват катастрофическими последствиями как для культуры, так и человека как «альфы» и «омеги культуры». Отношение человека к природе опосредствуется его отношением к другому (в том числе обобщенному другому, всеобщей культуре и истории, универсально развивающемуся коммуникативному сообществу) и к самому себе, как и наоборот. Новая фаза более глубокого проникновения в природу (внешнюю и телесную) предполагает более основательное погружение во внутренний мир, развитие самосознания, персональной культуры, свободы самоопределения и личной ответственности за свой выбор перед собой, обществом и миром.

Литература

1. Шелер М. *Формы знания и образования*// Шелер М. *Избранные произведения*.—М.,1994.—490 с..
2. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*.М.,1998.— 256 с.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Казмирук М.В., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Философское осмысление любой проблемы ориентировано на прояснение оснований исследуемого вопроса, а также способно задать *метод* исследования.

В плоскости философского исследования вопрос о качестве образования трансформируется в вопрос о том, каковы должны быть условия возможности образования вообще.

Актуальность исследования вопроса об образовании задана более фундаментальной необходимостью – необходимостью поиска места единства человека вопреки многообразию и внутренней противоречивости его фактических предметных презентаций. В начале XX века стало очевидно, что «растаскивание» проблемы человека по различным отраслям, абсолютизация каких-то отдельных ее выводов не приемлемы, возникла потребность возвращения к синтезирующему вопросу И. Канта – Как возможно единство человека вопреки многообразию? Форма, в которой ставились до XX века антропологические вопросы, исторически преходяща – акцентировался вопрос о сущности человека. Вариативность

ответов сводилась к одному: человек есть существо столь обширное и разнообразное, имеет столь много сторон, что поэтому неудивительно, что все его определения малоудачны и выглядят малоподходящими. Новый синтезирующий подход требовал и нового методологического основания. Необходим был такой способ описания человеческих состояний, который бы имел дело не с измеримой фактичностью, но с процессуальностью человека. Необходимо обращение к такому типу знания, который способен схватить сущностные структуры становления человека. Это феноменологический подход. Метод феноменологического описания, на наш взгляд, наиболее адекватен заданной проблеме.

Логика движения нашей мысли предполагает:

- 1) прояснение *сущности* «образования» вообще;
- 2) обозначение *условий возможности* этого процесса;
- 3) обнаружение условий, при которых этот процесс может быть организован *должным образом*.

Вопрос о *сущности образования* на самом деле является приоритетным. Непроясненность оснований вопроса ставит под сомнение последующие рассуждения. Сущность образования схватывается как «индивидуально самобытная форма», «категория бытия, а не знания и переживания», «отчужденная форма, образ совокупного человеческого бытия», «оформление живой целостности в форме времени как целостности». Понятно в этом контексте следующее определение образованности: «образован не тот, кто много знает; но тот, кто овладел структурой своей личности, т.е. имеет фиксированный *стиль* постижения всех случайных фактов опыта». ¹

Образование в этой связи – не готовая система знаний, которую можно было бы передать, не результат учебного процесса, но его сущностная форма, *форма становления* личности. Знание в данном случае скорее материал для более важного процесса. Образование призвано оформить образ человека, его лицо, структурирующее начало, место его единства, целостности и автономии.

Почему это необходимо? В силу «незавершенности» своей природном смысле слова и возможностном характере своего бытия. Человек изначально «вписан» в мир, но в силу своей природной «недостаточности» не может быть объяснен «из природы». Эту интуицию мы отчетливо обнаруживаем в философской антропологии (XX в.): А. Портман – человек есть «нормализованный недоносок»; М. Шелер – человек есть «биологически недостаточное существо»; Ф. Ницше – «больное животное», «дилетант жизни» и т.д. Речь идет о возможном характере человеческого присутствия. Поэтому философия всегда строила нечто вроде отрицательной онтологии человека, то есть как бы онтологии отсутствия (Хайдеггер М.). Возможность – основной модус человеческого существования. Как, например, в феноменологическом проекте Мамардашвили М.К.: «...можно сказать, что проблемы человека как предмета философских исследований не существуют (курсив М.К.). ...Все философские утверждения, содержащие термин "человек", никогда не разрешимы на каких-либо антропологических свойствах, на каком-либо конкретном образе человека, поскольку, как уже было сказано, они всегда имеют в виду *возможного человека* (курсив М.К.), который никогда не

¹ Шелер М. Формы знания и образования // Шелер М. Избранные произведения. М., 1994.

есть какое-то предшествующее или будущее состояние, а всегда актуальное состояние, хотя и несводимое к никакому из сущих».¹

Человек в этой связи находится в состоянии постоянного зановорождения. Он способен трансцендировать себя, свою и всякую иную жизнь, выходить за границы. Как это возможно?

Каковы условия возможности процесса образования? Исходной посылкой для нас выступает мысль И. Канта о том, что человеческие состояния держит форма. Что есть такая форма?

«Форма как возможность структуры, форма как нечто, что лежит в области полноты (курсив М.К.)...».²

Для М. Шелера эта способность – «дух», конституирующий личность человека. Личность – центр и условие подлинно человеческих актов. Её бытие – постоянное самопроектирование себя в духовных актах.

Каковы должны быть условия, при которых процесс образования может быть организован *должным образом*?

Становление личности или формирование образа «подлинного Я» затрагивает всех участников процесса. Надо помнить, что становление собственного образа всегда требует инстанции для обращения – Другого. Фигура Другого становится фундаментальной и конститутивной семантической структурой в современной постмодернистской философии. Коммуникация обретает экзистенциальное звучание, она несводима к информационному обмену, ибо «является одновременно процессом достижения согласия» (Апель). Результатом коммуникации выступает, по Ж. Делезу, «Я, найденное на дне Другого». Так, по оценке Ж. Деррида, «фрагментарный человек» может быть собран только посредством Другого. В заданном контексте фигура Другого оказывается конституирующе значимой.

Это обстоятельство предъявляет серьезные требования к учительству и к Учителю и к тому виду взаимодействия, в плоскости которого оно разворачивается. Определяющее процесс учительства качество предполагает способность быть началом самому себе, актуализированное личностное усилие быть. Учитель в этом контексте – тот, кто послушен личному призванию и воплощает его.

Вид взаимодействия, в плоскости которого осуществляется отношение «Учитель – Ученик» в современной философской традиции разрабатывается как проблема диалогового общения. Так, например, для М. Бубера диалог – «таинство», приводящее к единению субъекта и объекта, а о само «таинство» – единственно возможная форма человеческого бытия. Отмечается при этом, что в диалоге может быть найдено решение, которое «должно помочь человеку обрести подлинное я личности и основать подлинную общность»³. Диалог для М. Бахтина – «органическая самоорганизующаяся информационная система»⁴, в центре которой – проблема личности.

¹ Мамардашвили М.К. Проблема человека в философии // Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990.

² Мамардашвили М.К. Кантианские вариации. М. 1997.

Резюмируя сказанное, образование в контексте феноменологического рассмотрения образование выступает как *сущностная форма становления личности*. Такая форма разворачивается в плоскости отношений, адекватных её реальности – *диалог двух личностей*.

Бубер, М. Два образа веры // М. Бубер. – М., 1995.

Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества // М. М. Бахтин. М, 1986.

ИМИТАЦИОННЫЕ ЛОВУШКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Каменев С.В., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Новейшие исследования образовательных систем разных уровней обнаруживают решающую зависимость качества образования от профессионализма и подготовленности педагогов. Очевидной предпосылкой обретения и сохранения «хорошей формы» эффективного преподавателя является постоянная практика самосовершенствования. Однако весьма неприятной меткой дня сегодняшнего становится широкое распространение разнообразных форм *имитации активности и притворного новаторства*. В общекультурном плане это обстоятельство объясняется тем, что сама жизнь в ракурсе индивидуального существования для большинства людей перестает быть осмысленным самосозиданием, превращаясь в череду адаптивных реакций на быструю смену культурных декораций. Стремясь соответствовать духу времени, не поспевая зацепиться за что-то устойчивое и основательное, человек начинает подыгрывать ускользающей реальности, жить не глубоко и не всерьез, а вскользь и понарошку.

На примере сферы преподавательского труда попытаемся выявить и указать наиболее важные социальные и психологические факторы, обуславливающие сегодня формирование мотивов имитационной практики профессионального самосовершенствования.

Несмотря на масштабные трансформации отечественной культуры, самым значимым обстоятельством, извне стимулирующим профессиональный рост педагога, по-прежнему остается *формальное принуждение*. Стажировки, курсы переподготовки или повышения квалификации являются важнейшими индикаторами квалификации работников. Существенен сам факт их прохождения, поэтому в условиях большой занятости и низкой трудовой мотивации педагоги стараются минимизировать усилия по освоению обучающих программ. Традиционные формы обучения открывают путь получения желанного сертификата посредством терпеливого и пассивного пребывания на занятиях, а новаторские индивидуальные и дистанционные технологии без должной содержательной проработки и контроля подчас провоцируют осознанную симуляцию ученичества и прямой обман. Отягощающим обстоятельством здесь является наследие трудовой этики советской эпохи, которая, прежде всего, нацеливала работника на поддержание парадного вида витрины социального предьявления. При этом бездельность, лень, пассивность оставались в тени, маскировались ссылками

на занятость и усталость. И с лихвой компенсировались фальшивой атрибутикой успешности.

Очевидная социальная ангажированность педагогического труда всегда предопределяла стремление педагога «идти в ногу со временем», «держаться на должном уровне». Иначе говоря: *соответствовать социальным ожиданиям*. Сегодня в широком общественном восприятии идеальный педагог видится не столько носителем и сеятелем знаний, сколько мобильным, творческим, растущим профессионалом, использующим последние достижения педагогической науки. В условиях чехарды в образовательной политике, низкого социального статуса, ничтожной зарплаты реальное самочувствие большинства педагогов весьма далеко от этого идеала. Личностные мотивы профессионального развития куда прозаичней: успеть своевременно отреагировать на приступы реформаторского рвения начальства, приспособиться к очередной программе, ознакомиться с новыми предписаниями и нормативами. Ощутимое рассогласование повседневных профессиональных нужд педагогов и общественных запросов, вкупе с острым ощущением социальной ответственности, приводит к широкому распространению практик ритуального изображения и демонстрации ожидаемых качеств и способностей.

Помимо указанных социальных факторов, извне провоцирующих демонстративное изображение профессиональной активности педагогов, пунктирно представим индивидуальные, личностно обусловленные мотивы имитации творческого отношения к делу.

Открытость и креативность, как уже отмечалось, становятся почти обязательными элементами современного имиджа педагога. В реальной жизни ищущие и творческие мастера своего дела встречаются нечасто. Пример их деятельность в педагогическом коллективе становится серьезным раздражителем. Задавая высокую планку профессионального мастерства, они пробуждают в своих менее даровитых и успешных коллегах *профессиональную гордыню*. Последние же с понятным желанием «быть не хуже других» стараются перенять новаторские профессиональные стратегии, что в отсутствии таланта и должного старания зачастую оборачивается соскальзыванием на сомнительный путь непродуктивного имитаторства.

Настойчивые публичные демонстрации творческого потенциала могут также выступать маскировкой *ориентации на карьерный рост*. Если ключевым мотивом профессионального совершенствования становится «продвижение по службе», то зачастую собственно педагогическая деятельность отходит на второй план, приобретает симулятивный характер. Причем при наличии специфического чутья и манипулятивных способностей такие педагогические симулякры вполне могут обеспечить успех карьеры. Отметим, однако, что истинные мастера своего дела редко бывают озабочены штурмом административных вершин.

Увлеченность в освоении новаций может выступать парадоксальным симптомом *неудовлетворенности профессией*. Создающая внутренний дискомфорт неприязнь к работе компенсируется своего рода «бегством в будущее», посредством которого недовольный жизнью труженик пытается обрести смысл существования. Однако изначальная неукорененность в профессии, отсутствие ис-

кренней заинтересованности в результатах труда неизбежно превращает такой «поиск нового и интересного» в химеру.

Такой же механизм «химеризации» профессионального роста срабатывает и в том случае, когда потребность в самообновлении обусловлена не профессиональной исполненностью, жаждущей новизны, а, напротив, порождена *страхом и неуверенностью*. Комплексуя от своей несостоятельности работник находит самооправдание в бурной имитации деятельности по самосовершенствованию. Тревожность педагога, обеспокоенного возникающими проблемами, замещается надеждами на обретение надежного средства лечения всех профессиональных недугов.

Такой перебор сценариев самосовершенствования в профессии может также обрести вполне самостоятельный смысл. Подобная увлеченность педагогической инноватикой является порой симптомом психологической *инерцией обновления, тяги к перемене мест*. Получив однажды заряд новаторской энергии (на конкурсе, конференции, курсах), педагог не может остановиться и сосредоточиться на рутинной и тяжелой работе по реализации нового. Знакомство с передовым опытом, участие в обучающих семинарах, тренингах, проблемных дискуссиях становятся самоцелью. Погоня за дипломами, сертификатами, свидетельствами превращается в своего рода *коллекционирование достижений*. Надо ли объяснять, что смысл такого профессионального самосовершенствования зачастую теряется, вырождаясь в очередной вариант симулятивной практики.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ СЕМЬИ

Ковтун Г.С., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Учебная дисциплина «Социология семьи» является частью общепрофессиональной подготовки студентов специальности 04020165 «Социология». Её преподавание осуществляется в VII семестре и включает в себя проведение лекционных (34 час.) и практических (17 час.) занятий. Достижение цели данной дисциплины (формирование представлений о семье как сложном социальном феномене и способах его исследования в социологии) и решение её задач (характеристика основных парадигм, представленных в современной социологии семьи; социологическое осмысление семьи и семейных изменений в контексте этих парадигм) предполагают использование активных методов проведения практических занятий.

В качестве основных активных методов обучения в процессе преподавания социологии семьи используются семинар-диспут и семинар-конференция. Суть этих методов состоит в дискуссионном характере обсуждения каких-либо спорных вопросов, поэтому их правомерно использовать при проведении практических занятий, основной целью которых является, во-первых, рассмотрение альтернативных социологических подходов (перспектив, теорий и т.д.) к пониманию семейных изменений, во-вторых, использование теоретических знаний для понимания и интерпретации изменений в семейно-брачной сфере современного российского общества.

Названные выше активные формы обучения могут использоваться в качестве отдельных семинарских занятий или их фрагментов по любой теме учебной дисциплины. Однако общее число таких занятий не должно составлять более 2-3-х в семестр, поскольку они требуют большой подготовительной работы, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Подготовка к проведению занятия с использованием активных форм обучения включает в себя несколько этапов.

1. Выбор темы семинарского занятия и вопросов, выносимых на обсуждение. Таких вопросов не должно быть более двух-трех.
2. Составление списка рекомендуемой литературы. Эта работа может быть проделана, как преподавателем, так и студентами. Оправдывает себя поручение составления списка литературы одному или нескольким студентам с последующей корректировкой его преподавателем.
3. Выбор формы проведения семинара, утверждение «сценария», распределение «ролей». Иногда распределение ролей происходит непосредственно на занятии.

В качестве основных активных форм обучения в процессе преподавания социологии семьи используются деловые игры «Дебаты» (семинар-диспут) и «Международный симпозиум» (семинар-конференция). Их сценарий описан автором в методических указаниях к практическим занятиям и самостоятельной работе студентов [1, с. 7-9].

В форме семинара-диспута («Дебатов») проводится занятие по теме «Основные перспективы в современной социологии семьи». В качестве противоположных позиций, которые будут защищать участники команд, предлагаются следующие:

1. Фамилистическая перспектива (объясняющая динамику семьи с позиций необходимости укрепления полной семьи с несколькими детьми, в основе которой лежит триединое отношение супружества-родительства-родства).
2. Феминистская перспектива (объясняющая динамику семьи с позиций гендерного подхода, лежащего в основе разъединения семьи на три изолированных друг от друга института супружества, родительства, родства).

Семинар рассчитан на 4 академических часа.

В форме семинара-конференции («Международного симпозиума») проводится занятие по теме «Социологическая интерпретация изменений в семейно-брачной сфере современного российского общества». В качестве тем выступлений «Ведущих участников симпозиума» предлагаются следующие:

1. Социальные индикаторы изменений в семейно-брачной сфере современного российского общества.
2. Парадигма кризиса семьи.
3. Парадигма трансформации и эволюции семьи.

Семинар рассчитан на 4 академических часа.

Кроме вышеназванных активных методов обучения программа курса «Социология семьи» предусматривает выполнение студентами двух практических заданий, связанных с проведением самостоятельных социологических исследований отдельных вопросов семейно-брачных отношений. Практические задания

предназначены для промежуточного контроля и проверки усвоения теоретического материала. Их выполнение способствует формированию умения применять полученные теоретические знания для социологического анализа реалий современного российского общества, ситуаций, складывающихся в повседневной жизни.

Этот вид работы является обязательным для всех студентов и предполагает обязательное совместное обсуждение выполненных заданий на семинарских занятиях с целью повышения самоконтроля, взаимной заинтересованности в поиске правильных ответов, закрепления пройденного учебного материала. Для самостоятельной работы в рамках данного курса предлагается два практических задания: «История моей семьи» («История семьи») и «Примеры телевизионного насилия». Методические указания по выполнению данных заданий представлены в названной выше публикации автора [1, с. 19-22].

Обсуждение задания «История моей семьи» («История семьи») проводится в рамках второй темы семинарских занятий: «Качественный и количественный подходы к исследованию семьи». Обсуждение задания «Примеры телевизионного насилия» проводится в рамках шестой темы семинарских занятий: «Семейно-брачное поведение».

Таким образом, в процессе преподавания социологии семьи используются два вида активных методов обучения: деловые игры и исследовательские задания. Из восьми практических занятий, предусмотренных учебным планом, шесть проводятся с применением данных методов. Как показывает опыт, именно эти шесть занятий проходят наиболее успешно и вызывают особый интерес у студентов.

Литература

1. Социология семьи: методические указания к практическим занятиям и самостоятельной работе студентов специальности 04020165 «Социология» / Сост. Г.С. Ковтун. – Владивосток: Мор.гос.ун-т, 2009. – 39 с.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Крупа Т.А., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Студенчество двухтысячных годов является интересным объектом для изучения. Рожденные в кризисные 1990-е годы, но не успевшие в себя впитать постсоветский нигилизм молодежи 90-х, они более уравновешены, спокойны, но и в такой же степени пассивны в плане постижения нового знания. Они привыкли потреблять готовый материал в виде визуально-тестовой формы, что нивелировало в них склонность к размышлению. Однако информационно-техническая культура современного студенчества постоянно возрастает и центр тяжести в структуре образования при использовании новых информационных технологий постепенно переносится на студента.

Преподаватели склонны критиковать студенческую молодежь, сравнивать ее с предшествующими поколениями студентов, навешивать отрицательные ярлыки. Но в данном контексте необходимо поставить и другой вопрос «Как изменился преподавательский корпус за последние десятилетия?» Нужно иметь в

виду, что профессия преподавателя консервативна по своей сути и не склонна к самокритике, более того, не терпит ее. Современная ситуация такова, что роль преподавателя как единственного источника знаний уже не отражает современную реальность. В данном контексте среди первостепенных проблем социологии образования важное значение имеет изучение личности преподавателя. Преподаватели глазами студентов – одна из занимательнейших тем в современных общественных науках.

Преподаватель – публичная профессия, а соответственно личность, внешность, возраст, привычки и человеческие качества преподавателя являются постоянным объектом обсуждения в студенческой среде. Самые критичные студенты на некоторых факультетах ведут дневники наблюдения за преподавателями и передают их от курса к курсу.

В каком же облике преподаватели предстают перед студентами? С целью выяснить это, в 2010 г. был осуществлен опрос в восьми студенческих группах, где было проанкетировано 83 человека. С целью получения более-менее достоверной информации, анонимный опрос производился после сдачи экзамена, чтобы избежать неискренности в ответах. «Каким должен быть современный преподаватель?», этот вопрос был открытым. Ответы -характеристики студентов можно типологизировать в четыре основных блока, которые анализируются по убывающей шкале: 1 блок – самый многочисленный – «преподаватель должен быть умным, компетентным, увлеченным своим предметом»; 2 блок характеризует человеческие качества преподавателя: «человечный, хороший, снисходительный, добрый, понимающий». Требовательность вошла в 3 блок: «справедливый, строгий, требовательный, объективный».

«Продвинутость» как ожидаемое от преподавателя качество, отходит на предпоследнее, четвертое место. В четвертом блоке обозначены такие качества, как современный, креативный, творческий, продвинутый. В последнем пятом блоке оказались характеристики, связанные с внешностью: молодой, красивый, опрятный. Итак, компетентность преподавателя вынесена на первое место, положительные человеческие качества – на второе, а соответствие требованиям времени – на предпоследнее место.

Преподавательская профессия консервативна, и это предполагает, что она возрастная. Такие важные для преподавателя качества, как компетентность, ответственность, снисходительность приобретаются с возрастом. Неоднозначность ситуации состоит в том, что современные реформы образования ориентируются на минимизацию возрастных преподавательских кадров. Многие научные гранты и проекты направлены на ученых моложе 35 лет. Хотя более половины исследователей в научной сфере – это возрастная группа в возрасте около 50 лет.

Профессии преподавателя, как и любой сфере деятельности, свойственны недостатки. Самым распространенным изъяном в нашей сфере деятельности является синдром эмоционального сгорания и автоматизм. А какие недостатки в преподавателях видны студентам? Ответы на вопрос: «Какие недостатки характерны для современных преподавателей?» можно сгруппировать в пять блоков. Блоки анализируются по убывающей шкале. Первый блок представлен такими качествами, как: «вспыльчивость, раздражительность, неуравновешенность, рав-

нодушие, грубость, агрессия». Во втором блоке – «излишняя строгость, принципиальность, субъективность, предвзятость». В четвертом – «старомодность».

Чего не хватает преподавателям вуза для того, чтобы работать с полной отдачей и удовлетворять всем требованиям студентов? На такой вопрос было предложено ответить студентам. Группировка ответов по блокам выглядит следующим образом. Первый блок – «не хватает душевности, человечности, психической уравновешенности, терпения». Позиции этого блока примыкают к позициям первого блока по ответам на предыдущий вопрос. Во втором блоке оказались «компетентность, техническое оснащение, современное мышление, заинтересованность в своей работе»; в третьем блоке «деньги, зарплата и отдых», а юмор – в пятом.

Реальный статус преподавателя в России сегодня таков, что при глубоком уважении к этой профессии как таковой, большинство опрошенных не хотят видеть себя преподавателями в будущем. Педагогическая профессия финансовых предпочтений не предполагает, отсюда недостаточная ее востребованность среди молодежи. И все же 20% опрошенных хотели бы стать преподавателями, а 80% - исключили для себя такую перспективу. Престиж профессии в обществе в небольшой степени определяется финансированием какого-либо вида деятельности. Социально-экономические проблемы образования в нашей стране давно являются хронической болезнью. В глазах 58% опрошенных студентов преподавательская профессия не очень престижна; 32% считают ее престижной, а 10% - не престижной. Не улучшая проблемное поле социально-экономических вопросов системы образования, трудно будет в дальнейшем решать задачи инновационного развития страны.

Таким образом, внешним отражением личности идеального преподавателя в глазах студентов выступает сочетание человеческих и профессиональных качеств. При этом человеческие качества выносятся на первый план. Идеальный преподаватель компетентен, человечен, снисходителен, обладает чувством юмора. Не оправдалась гипотеза, связанная с тем, что на первое место студенты поставят креативность, современность, «продвинутость». Хотя этого требует инновационная модель образования. Очень немногие хотели бы связать свою профессиональную деятельность с педагогической сферой, в результате будет углубляться старение педагогических кадров в высшей школе и нехватка молодых специалистов. Это входит в противоречие с инновационным вектором развития нашего государства. Инновационное мышление формируется в ходе обучения и личность преподавателя играет в этом процессе не последнюю роль. Необходимо отметить, что среди перечисленных студентами качеств преподавателя, термин «инновационный» в целом, отсутствовал. Это может означать, что инновационный вектор образования до конца не осмыслен не только в преподавательской среде, имманентно считающейся консервативной, но и студенчество пока еще не в полной мере осознает «Каким должен быть инновационный преподаватель?».

ГРАЖДАНСКИЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ МОРЯКОВ КАК ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧА МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Марин Е.Б., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Современные образовательные системы представляют собой неотъемлемую составляющую культуры общества. Ценность образования во многом определяется тем, что оно является не только основной предпосылкой развития человеческой цивилизации, но и духовным фундаментом и опорой личности. Высокая динамика современного общественного развития предопределяет роль и значение образовательной системы во всех областях человеческой деятельности. В современных условиях становления и развития российского общества все более возрастает значение образования вообще и высшего образования в частности. И здесь, наряду с необходимостью подготовки высококвалифицированного специалиста-профессионала, на передний план выдвигается задача формирования политически культурной личности соответствующей изменившимся характеристикам отечественной политической системы.

Известно, что основной задачей образовательной политики любого государства является создание такой системы образования, которая, с одной стороны, социально, ментально и культурно отражала бы экономические и политические потребности определенного этапа развития общества и государства, а с другой - представляла собой мощное средство, институт, позволяющий обеспечивать относительное политическое и социальное единство общества, его социально-политическую стабильность, особенно в условиях глубокой дифференциации. Система образования приобретает характер одного из основных политических институтов государства и общества, деятельность которого направлена, в том числе и на формирование «человека политического», то есть на формирование его политических качеств как гражданина.

Одним из важнейших элементов политического сознания являются гражданские ценности – это разделяемая обществом система ценностей и моделей поведения, относящихся к государству и народу. На сегодняшний день можно сказать, что в России только идет процесс выработки, формирования нового политического сознания и политической культуры. Гражданские ценности также находятся в процессе формирования.

МГУ им. адм. Г.И. Невельского ведет подготовку кадров для морского флота. Одной из задач морского образования является воспитательная работа с курсантами, формирование у них гражданского и политического сознания. Воспитательная и учебная работа должны формировать гражданские ценности, политическое мышление, устойчивость к негативным факторам работы и общественной жизни.

Важность формирования гражданских ценностей моряков определяется следующими факторами:

- особой ролью и значением формирования политической культуры и политического сознания российской молодежи, которое должно способствовать становлению демократического гражданского общества;

- усилением негативного влияния западной массовой культуры на отечественные культурные традиции и формирование политического сознания молодежи;
- необходимостью формирования новой системы гражданских и патриотических ценностей российского общества;
- значимостью морского сообщества для общественно-политической стабильности в городе и регионе.

Между тем роль города в международных связях возрастает. На 2012 год запланировано проведение во Владивостоке мероприятий саммита АТЭС. Правительство России осуществляет широкомасштабную программу по развитию Владивостока. В преддверии этих важных событий город и край нуждаются в стабилизации общественно-политической жизни и улучшении своей репутации. Одним из условий этого является обновление местной и региональной политической культуры, усилении конструктивных ее элементов и нивелирование деструктивных.

Для эффективной реализации программ развития города необходимо сформировать новый образ политической власти, обеспечить политическую поддержку со стороны населения. Поскольку экономика города связана с морем, особую роль в его политической жизни играют моряки. Их представления о власти, интересы и настроения, являются важнейшим источником для политической жизни города. Политическая культура города формируется, прежде всего, моряками. Поэтому необходимо обратить пристальное внимание на формирование гражданского сознания будущих моряков торгового флота.

Воспитательные задачи реализуются в МГУ им. адм. Г.И. Невельского как в ходе обучения, так и во внеучебное время. Важнейшие воспитательные задачи решаются в ходе занятий. Например, в ходе преподавания гуманитарных курсов, ставятся следующие задачи:

- дать знание основных общечеловеческих ценностей и прав человека;
- приобщить учащихся к основополагающим духовным ценностям разных периодов истории России; воспитывать уважение к России во всех её исторических формах;
- воспитывать гражданскую позицию и патриотизм у студентов и курсантов;
- прививать уважение к другим точкам зрения, умение вести дискуссию;

Помимо учебных занятий в воспитании студентов и курсантов используются и другие формы работы:

- встречи с деятелями культуры, ветеранами, писателями в рамках действующего в университете клуба «Старый город»;
- проведение тематических конференций, посвященных памятным датам истории России, Дальнего Востока, выдающимся личностям, прежде всего российским морякам («Морские исторические чтения»);
- экскурсии в культурные учреждения: театры, музеи, посещение киносеансов классических и современных фильмов;
- проведение спортивных мероприятий, целью которых является как физическое, так и моральное совершенствование, формирование уважения к другим людям, умение работать в коллективе;

- участие в общественных мероприятиях, что имеет целью привить курсантам навыки самоорганизации и дисциплины, воспитывать умение вести себя в различных ситуациях;
- международное сотрудничество, например участие в фестивале морских вузов, что должно прививать уважение к представителям других стран, знание международного этикета;
- развитие различных форм студенческого самоуправления, что развивает навыки работы в коллективе, самоорганизации, воспитывает будущих лидеров;
- поддержание традиций морского университета, сохранение высокой культуры российского флота.

Таким образом, в МГУ им. адм. Г.И. Невельского особая роль в процессе образования отведена воспитанию, которое понимается как целенаправленный процесс формирования у студентов и курсантов высоких гражданских, морально-нравственных, психологических и физических качеств, привычек поведения и действий в соответствии с предъявляемыми обществом социальными и педагогическими требованиями. Такой подход к образованию позволяет морскому университету успешно формировать гражданские качества будущих специалистов морского флота.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АБИТУРИЕНТОВ ГОРОДА ВЛАДИВОСТОКА

Оконовенко Д.В., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

В современном обществе разнообразие профессий велико и разнообразно. Каждая из них предъявляет особые требования к занятому ею человеку. Ориентироваться в мире профессий без информационной поддержки невозможно – ни молодым людям, ни взрослым. Если человек имеет поверхностное и неадекватное представление о выбираемой профессии, о тех требованиях, которые она предъявляет, то происходит рассогласование между склонностями и способностями – с одной стороны, и психологическим содержанием работы – с другой. В результате не будет ни высокой эффективности деятельности, ни удовлетворенности профессией, и человек может оказаться в той сфере деятельности, которая станет скучной и постылой на многие годы. Работа педагогов по выбору профессии занимает не последнее место в этом, можно сказать, духовном развитии [5].

Для того чтобы определить мысли и доводы современных старшеклассников чем же может быть обусловлен их выбор профессионального пути, мы провели небольшое исследование, основанное на специально разработанной анкете-сочинении «Моя будущая профессия». В исследовании приняли участие старшеклассники – учащиеся 10-11-ых классов МОУ СОШ №47, г. Владивостока. Общее количество испытуемых – 35 человек. Обработка проводилась с использованием метода «контент-анализ».

Все ответы испытуемых, обнаруженные в сочинениях на каждый вопрос анкеты, мы занесли в кодировочную матрицу, в которой объединили ответы в категории, подсчитали абсолютную частоту встречаемости единиц анализа и удельный вес (вклад) категории, рассчитанный по формуле О.Т. Манаева: $K = \frac{\text{число единиц анализа, фиксирующих данную категорию}}{\text{общее число единиц анализа}}$.

Анализ сочинений начинался с вопроса «Расскажите о ваших интересах и способностях». Все ответы испытуемых можно разделить на 3 категории: одни указали учебные дисциплины, которые им интересны, другие поведали о своём времяпрепровождении, третьи просто перечислили интересы. Но в целом, любой интерес представляется важным для профориентации. Так, анализируя ответы, среди «интересов» можно отметить занятия рисованием и музыкой (6 и 5 человек из 35 соответственно). Фотография и дизайн стоят на втором месте (4 человека из 35). Эти интересы входят в большую категорию творческих способностей и возможно уже сейчас можно предположить, какие профессии предпочтут данные старшеклассники. Вклад всей категории 54,12%.

Вклад категории «учебные предметы» немного ниже – 41,18%. Среди учебных предметов старшеклассники предпочитают языки (6 человек из 35), скорее всего, это английский язык в школе. Но может быть, кто-то занимается им дополнительно (факультативы, курсы), на втором месте стоят психология и экономика (4 человека из 35). Можно предположить, что данным школьникам нравятся либо уроки психологии и основ экономики в школе, либо они самостоятельно занимаются изучением психологии и следят за экономической ситуацией в мире, проявляя к этому неудержный интерес.

Для того чтобы профессия стала счастливой судьбой, школьнику надо разобратся не только в мире профессии, но, в первую очередь, в мире человеческих отношений и в самом себе. Для этого нужно владеть хотя бы основами науки психологии. Знакомство с миром психологии помогает подросткам познать себя, понять, что все люди разные, овладеть знаниями и навыками, необходимыми для взаимодействия и сотрудничества с людьми.

Анализируя сочинения, стоит отметить, что интересов, как правило, указывалось множество: после перечисления любимых учебных предметов давалось представление и о времяпрепровождении.

Ответ на второй вопрос «Что вы больше всего цените в людях, в жизни?» представлял с собой простое перечисление качеств, которые данные подростки ценят в людях. Ведущей категорией можно назвать «личностные качества» – 80%. В этой категории частые совпадения получили «общительность» (4 человека из 35), «юмор», «честность», «доброта» (по 3 человека из 35). Все эти качества также входят в класс коммуникативных, обеспечивающих возможность установления контакта, помогающих эффективно взаимодействовать с окружающими, без них невозможно ни самовыражение, ни построение каких-либо межличностных отношений. Таким образом, можно предположить, что данные качества направляют нас на работу с людьми и гуманитарные специальности. Были выделены также категории волевых качеств (ответственность, храбрость) и высших (любовь, красота) – 11,43% и 8,57% соответственно.

Но интереснее третий вопрос «Какую профессию вы хотели бы выбрать в будущем?». Ответы школьников представляли с собой перечисление тех или иных специальностей, которые решено было объединить в категории по типологии профессий Климова. Профессии типа «человек-человек» составляют 33,87% вклада в категории. Самыми популярными оказались «международные отношения» (6 человек из 35) и «PR-менеджер» (5 человек из 35). Но ещё выше значение категории «человек-художественный образ» – 37,1%: «дизайнер» (5 человек из 35), «журналист» (4 человека из 35). Как видим, эти профессии вполне сочетаются с перечисленными интересами: психология, дизайн, фотография, рисова-

ние и т.д. И теми главными человеческими качествами, набравшими самые высокие показатели по контенту: общительность, честность, юмор и т.д. Это гуманитарные и одновременно творческие специальности, требующие и хорошей коммуникации, и прочного интереса, и способностей, дополнительных увлечений и т.д.

Увлечения языками, компьютером отражены в категории профессий типа «человек-знак» (24,19%): «переводчик» (4 человека из 35), «программист» (3 человека из 35).

Большинство ответов на вопрос «Почему, чем она вас привлекает?» заключается в личном интересе (19 человек из 35), вклад категории 54,29%. Остальные варианты относятся к категории «внешние причины» – 45,71% («высокая з/п», «престиж», «возможность уехать за границу»). Можно сделать вывод о том, что старшеклассники данной выборки при выборе профессии в первую очередь мотивируются своими личными желаниями и интересами и предпочтениями. Хотя многие выбирают профессию в зависимости от того, в какой степени она может обеспечить их материальное благополучие [1, с. 271].

Ответ на вопрос «Кто посоветовал или повлиял на ваш выбор?» разделился почти пополам: 19 человек из 35 – родители (вклад категории 45,71%), 15 человек из 35 – личный выбор (вклад 42,86%), 2 дополнительных ответа: друзья и СМИ – по 2 человека из 35 (вклад 5,71%).

Часто человек выбирает профессию головой, то есть прагматически. А надо выбирать профессию «всем существом своим». Необходимо, чтобы профессия была приятна и глазам и ушам и всему телу, чтобы она отвечала потребностям в общении или наоборот, уединении, чтобы востребовала то качество в человеке, которое более всего хочет быть востребованным. А то может получиться, что подросток станет учиться на кого-то лишь потому, что других профессий он не знал, и потому что мама сказала, что данная специальность – это верный кусок хлеба.

На вопрос «Как вы думаете, сможете ли вы обучиться данной профессии (хватит ли средств для обучения данной профессии)?» 22 человека из 35 ответили «да», 9 из 35 – «будут стараться». Это категория «позитивных ожиданий» с вкладом 88,57%. Вклад категории «негативные ожидания» всего 11,43% (по 2 человека ответили «не знаю» или «50/50»). В основном можно сказать, что данные школьники уверены в возможности овладения выбранной специальностью.

Однако только 9 человек из 35 ответили также уверенно на следующий вопрос: «Что может помешать обучению данной профессии?» – «выучусь обязательно» (вклад категории 25,71%). Другие ответы можно также разделить на 2 категории: «внутренние причины» – 28,57% («лень», «нежелание») и «внешние причины» – 45,71%. Как видно это самая весомая категория, говорящая о неуверенности, здесь 9 человек указали причиной «нехватку денег» и 5 человек из 35 – «обстоятельства».

На вопрос «Сможете ли вы после окончания обучения устроиться работать по специальности?» подавляющее большинство уверены, что «Да» (28 человек из 35) или будут пытаться (1 человек из 35), при этом 4 человека подписали к ответу, что «будут искать во время учёбы». Эту категорию можно также обозначить как «позитивные ожидания» – 82,86% вклада. «Негативные ожида-

ния» оказались с вкладом 11,14 % – это ответ «Нет» (6 человек из 35) при этом двое указали причину «без опыта» и ещё двое «хотят свой бизнес».

В то же время на вопрос «Хотите ли бы вы работать в профессии, которую выбрали или она просто «реальна» для вас?» все без исключения ответили «Да» (вклад категории 100 %).

В ответах на вопрос «Можете ли вы описать ценности, характерные для вашей будущей профессии? И какие из них есть у вас?» можно также выделить 3 основные категории: личностные, интеллектуальные и высшие. Вклад категории личностных качеств – 75,68 %, здесь можно описать несколько доминирующих: «общительность» (7 человек из 35), «творчество» (3 человека из 35). Доля этой категории почти совпадает с долей личностных качеств, которые подростки ценят в людях (вклад 80 %). Некоторые школьники вообще не ответили на данный вопрос, но такие качества как «общительность» и «творчество» в целом отражает направленность группы на гуманитарные и творческие профессии.

Итак, сделав небольшой анализ сочинений и интерпретацию, можно отметить, что у данных подростков обнаружено немало противоречий: стремление к карьерному успеху не совмещается с желанием иметь творческую работу, а желание обладать богатством не совпадает со стремлением к социальной справедливости, власть не сочетается с покоем, свободой и самостоятельностью. На это всё указывает целый ряд перечисленных профессий (порядка 5-6 у одного школьника), качеств и ценностей.

В то же время указание на «смогу выучиться», «хочу работать», «буду искать работу» противоречит ответам на вопрос «Что может помешать?»: «не хватит денег», «обстоятельства», «лень». Вопрос только – помешать обучению какой конкретно профессии? Интересы понятны, некоторая групповая направленность на гуманитарные науки, творчество, общение, языки тоже понятны. Но в целом, такой «веер» профессий, хоть и обусловлен возрастными особенностями, но характеризуется разрозненностью, что, по сути, означает не ясность профопределения.

Профориентация в связи с этим представляется весьма важным, актуальным и современным вопросом, и просто необходима для преодоления противоречия между объективно существующими потребностями (ценностями) и неадекватными субъективными профессиональными устремлениями старшеклассников. Назначение профориентации – помощь в рациональном выборе жизненного пути подростками.

Мы видим, что при иерархии профессий у подростка всегда что-то выдвигается на первый план, и внимательный педагог или психолог может помочь в переосмыслении системы ценностей, коррекции их ценностных ориентаций, на основании чего возможен верный выбор профессии.

Для человека важнее всего – дело, которое он выбрал. Если профессия не нравится – жизнь летит под откос. Каждый рождается с определенной миссией, поэтому перед психологом стоит задача – правильно сориентировать подростков к труду, профессии, любой занятости, иначе риск самоотвержения, нереализованности, алкоголизма, наркомании и прочих зависимостей.

Важно правильно выбрать профессию. Профессия должна нравиться, со стороны оптанта требуется огромного желания для её выполнения. Здесь как в любви – важна взаимность и сочетаемость. Поиск работы многим кажется с од-

ной стороны, лёгким, но и одновременно невероятно сложным процессом. Но было бы желание. Поэтому ещё в школе очень важно проводить различные профориентационные тестирования, чтобы подростки получили хотя бы приблизительные знания о своих предрасположенностях (активизирующий этап). Профориентационные игры (развивающий этап) позволяют по результатам тестирования выявить интерес учащегося к той или иной профессиональной сфере. Также психолог может дать первоначальные знания, умения и навыки той или иной профессии [4].

Адекватность выбора и уровень освоения профессии, безусловно, влияют на качество нашей жизни. Поиск, выбор, освоение профессией в некотором смысле судьбоносные моменты в жизни каждого человека. Профориентация школьников состоит из планомерно проводимой работы. Идеальная цель профессионального самоопределения – постепенно сформировать у клиента внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного) [3, с. 45-46].

Психолог раскрывает потенциал школьника, проводит работу по осознанию своих возможностей и способностей, знакомит с требованиями современного производства. Обнаруженные в нашем исследовании противоречия позволяют предположить, что профессиональные намерения большинства современных школьников попросту не соответствуют потребностям рынка труда. Проведя коррекционную работу, психолог может немного приблизить школьника к успешному овладению профессии в вузе.

Литература

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2 –е изд., испр. – М. : издательский центр «Академия», 2005. – 512 с.
3. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : МГППИ, 1999. – 108 с.
4. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация : Учеб. пособие для вузов / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2005. – 496 с.
5. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М.: Педагогика, 1991. – 96 с.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Прокопчук А.В. МГУ им. адм. Г.И.Невельского

Среди важнейших функций социально-культурной деятельности (далее – СКД) выделяют культуруохранную, культуротворческую, социоорганизационную, социопедагогическую. Специалист СКД призван обеспечивать полноценную их реализацию. Будущая профессиональная деятельность выпускников направлена на создание, освоение, сохранение, развитие культурных ценностей. Она связана с такими институтами культуры, как театры, киностудии, филармонии, цирки, любительские студии, клубы, различные образовательно-воспитательные учреждения, научно-просветительные, культуруохранительные институты, СМИ, культурно-досуговые, санаторно-курортные, туристско-

экскурсионные и спортивно-оздоровительные учреждения, учреждения развлекательно-коммерческого досуга и т. д.

Если говорить о требованиях государственного стандарта к профессиональной подготовленности выпускника, то каждый специалист СКД должен иметь представление о своеобразии философии, ее месте в культуре, сущности, назначении и смысле жизни человека, об истории как науке, знать исторический опыт развития мировой и отечественной культуры, основные факты и закономерности историко-культурного процесса, понимать значение культурного наследия прошлых веков для современности, уметь опираться на него в современной социокультурной практике. Отмечается, что выпускник должен быть способен к прогностической, к проектной и экспертной деятельности в профессиональной сфере, уметь осуществлять социокультурную деятельность на основе изучения запросов, интересов и с учетом возраста, образования, национальных, социогендерных и других различий групп населения, знать основы менеджмента и маркетинга в сфере социально-культурной деятельности, уметь осуществлять финансовую и хозяйственную деятельность [2, с. 38].

Направленность профессии на работу с людьми определяет ведущую роль гуманитарных наук как наук, изучающих человека в различных сферах его деятельности, в системе обучения и воспитания студента.

Круг гуманитарных дисциплин, прописанный в государственном стандарте, включает иностранный язык, отечественную историю, философию, культурологию, политологию, правоведение, психологию и педагогику, русский язык и культуру речи, историю искусств, литературу, религиоведение, народную художественную культуру и другие. В соответствии с требованиями к содержанию по дисциплинам, они нацелены на формирование у студентов объективной картины о прошлом и настоящем мирового сообщества, на умение прогнозировать будущие социокультурные процессы, на воспитание уважительного отношения к личности, индивидуальному началу.

Менеджер социально-культурной деятельности – одна из квалификаций, присваиваемых выпускникам специальности «Социально-культурная деятельность».

Выделяя данное направление специальности, приведем следующее высказывание Заслуженного деятеля науки РФ, доктора философских наук Г. Л. Тульчинского: «Наращение гуманитарного содержания современного менеджмента проявляется практически по всем векторам практики менеджмента» [3, с. 86].

Профессионализм современного менеджера в сфере культуры определяется не только великолепным знанием механизмов менеджмента, но и общей эрудированностью, интеллектуальным уровнем работника.

Компетентность менеджеров социокультурной сферы во многом зависит от умения управлять системой отношений, общения, организации обучения, воспитания и развития личности и коллектива, находить общий язык с людьми, мыслить широко и творчески.

Так, в настоящее время ведущие маркетологи и топ-менеджеры много внимания уделяют рассмотрению вопроса корпоративной культуры. Зачастую она постулируется как инструмент управления организацией, в том числе и учреждениями социально-культурной сферы.

«И компании надо быть готовой умело использовать весь потенциал собственного персонала... Очень важно, чтобы в коллективе культивировалась благожелательная атмосфера, чтобы люди чувствовали себя комфортно и были готовы на подвиги. Хотя бы в продажах...», - считает бренд-менеджер Хабаровского филиала банка «Возрождение» Анна Волынцева [1, с.12].

Успех деятельности любого учреждения, фирмы во многом зависит и от умения сотрудников вести переговоры, налаживать контакты. Приведем еще несколько высказываний: «О чем не перестаю всегда напоминать своим коллегам и администраторам на службе ресепшн: улыбка, доброжелательность и готовность помочь – вот ваши козыри в борьбе за клиента. Поверьте, это продает не хуже прочих аргументов!» [1, с.10]; «Опрос является эффективным способом для сбора информации, но только искренне интересуйтесь покупателем, его бизнесом и потребностями. Ведите дружеский диалог, опрос не должен превратиться в дошный допрос...» [4, с.80].

Можно сделать вывод, что, связанные с изучением человека и человеческого общества, именно гуманитарные дисциплины являются той базовой основой, на которой держится компетентность будущих работников социокультурной сферы.

В заключение добавим, что, в МГУ им. адм. Г. И. Невельского в процесс обучения введен блок гуманитарных дисциплин, учитывающих региональные особенности, морскую специфику университета и возможную практическую деятельность. Это культура Приморья, краеведение, культура стран Восточной Азии, маринистика в искусстве, социально-культурная деятельность на морском транспорте.

Литература

1. Волынцева А. Как сделать своих сотрудников своими продавцами // Маркетинг успеха. - № 7. – Хабаровск, 2010.
2. Государственный образовательный стандарт ВПО в области культуры и искусства. Специальность «Социально-культурная деятельность». – Москва, 2002.
3. Тульчинский Г., Шекова Е. Менеджмент в сфере культуры. - Спб: Лань, 2009.
4. Тургунов М. Информация... Или как собрать информацию о покупателях? // Маркетинг успеха. - № 5. – Хабаровск, 2010.

САМОПОНИМАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Пузько В.И., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Для преподавателя вуза, чья профессиональная деятельность определяется областью «человек – человек», способность к пониманию другого и самого себя является профессионально значимой способностью. Мы исследовали в 2009-2010 гг. особенности самопонимания преподавателей молодого поколения (26-40 лет) МГУ: 20 преподавателей гуманитарных предметов (политологии, культурологии, социологии, истории) и 20 преподавателей естественнонаучных дисциплин (физики, математики, технических предметов).

В современной философии само/понимание представляет собой основной способ собственно человеческого присутствия в мире, обращенность человека на себя, ориентированную на собственное признание, выражает принципиально опосредованный характер отношения человека к предметному миру и вырастает

из онтологии культурных произведений человека, реализуется в присутствии и различии «другого». В современной психологии феномен самопонимания рассмотрен как сложный конструкт сознания человека в нескольких аспектах: феноменально определяет направленность сознания и характер восприятия, представление о себе и самоотношение, интерпретацию своего опыта и «другого», смыслы и ценности, профиль психологических защит как выбор средств саморегулирования. Отбор методов мов отражает «методологический перекресток» в исследовании планов самопонимания: 1) метапсихологических принципов в диагностике Я-концепции (посредством полупроективной методики М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?»), профиля психологических защит (посредством теста-опросника Р. Плутчека «Индекс жизненного стиля»), характера смыслообразования (модель «когнитивных ориентаций» Д.А. Леонтьева и модель «образа сознания» Ф.Е. Василюка); 2) феноменолого-герменевтических принципов при интерпретации внутреннего опыта в описание сна как метода ассоциативной проекции; выявлении личностного смысла, опосредованного символически в форме интерпретации притчи как метода конструктивной проекции.

Анализ данных показал, что развернутость Я-образа преподавателей высшей школы ниже нормы вдвое (10 с.е. при норме 20 с.е.). Преподаватели-гуманитарии описывают Я-образ в пространных и неопределенных значениях, преподаватели-естественники – в лаконичных, конкретных значениях. Я-образ преподавателей недостаточно интегрирован и целостен: они описывают себя не более чем в 4 категориях из 8. Я-образ слабо дифференцирован и диффузен, т.к. представлен в общеизвестных, однообразных, сжатых значениях («я человек»). Сознание респондентов направлено в основном на их индивидуальные особенности («личность самобытная»), потребности («натура увлекательная»), интересы («литературный человек»). Только у 38% гуманитариев и у 6% естественников Я-образ можно отнести к когнитивно-сложному. Различия таковы: у гуманитариев направленность сознания на взаимоотношения, контакты, связи между людьми (ранг 3 «интерперсональная» категория), у естественников сознание «пристрастно» к интересам, потребностям, увлечениям (ранг 3 категория «потребностно-мотивационная»). В самоотношении у гуманитариев выше показатели завышенной самооценки, у естественников на 13% выше показатель адекватной самооценки, что свидетельствует о большей способности осознавать противоречия своего Я. И 30% преподавателей имеют сниженную самооценку, которая сопровождается неприятием себя, самоотрицанием, чувством неполноценности. В целом, диффузный Я-образ и заниженная самооценка – это явления негативной Я-концепции.

Анализ результатов психологических защит у преподавателей вуза показал, что преподаватели-гуманитарии используют как зрелые психологические защиты («компенсация», «регрессия»), которые обеспечивают социальную и профессиональную адаптацию, так и защиты низшего порядка («отрицание»), которые реализуются в отказе признавать нежелательную реальность. Преподаватели-естественники используют более зрелые защитные механизмы – «рационализацию» и «замещение» (перенос аффектов на предметную деятельность), и их корреляция с более адекватной самооценкой характеризует более зрелый социальный план самопонимания и более эффективную саморегуляцию в социальной среде.

В процессе распознавания смысла в тексте притчи преподаватели вуза проявили различия смыслообразования. У гуманитариев сознание направлено на «доминантный» образ, который связан с личным чувством или опытом как «вещь-для-меня» без эмпатии и различения «другого» («Это мне непонятно»). У естественников смыслообразование «обезличенное»: «доминантный» образ сознания – это предмет или какое-то его объективное свойство («Этот текст о сём»), но лишённое переживаний, ощущений, чувственности.

У гуманитариев в описаниях снов как глубинного опыта «архетипических символов» (вода, полёт, гора) на 10% больше, чем у естественников, что может быть связано с тем, что первые в деятельности включены в культурные тексты, и у них большее равновесие интеллектуального и интуитивного в психике. И вновь в стратегии описания внутреннего опыта посредством символических объектов гуманитарии «идентифицируются» с чувствами и мыслями; а естественники – со свойствами предметного мира. Но у всех преподавателей наиболее отчуждаемые символические объекты – это «символы сексуального желания» (31/ 44%) и «символы прототипа», связанные с превосходством / комплексом неполноценности (31%), что отражает подсознательные процессы восприятия отношений.

Семантический объем выражения внутреннего опыта (сон) у всех преподавателей незначительный (в среднем по 7,7 с. е.), но семантически они разные. Гуманитарии стремятся подвести свой внутренний опыт под существующий стереотип, естественники описывают сон как информацию о предмете. Только 33% преподавателей использовали смысл сна для понимания своего глубинного Я: пробовали соотносить значения с событиями жизни, мотивами, отношениями. Полное отчуждение от личностного смысла своего сна обнаружили 35% гуманитариев и 42% естественников. В описаниях внутреннего опыта гуманитарии чаще (на 14%) используют доминирующие типы защит «отрицание» и «символизацию», естественники на 11% чаще используют тип защиты «трансформация», трансформируя конфликтный материал посредством прерывания или нарушения логики повествования.

И гуманитарии, и естественники самостоятельно не выявляют личностный смысл в тексте притчи, хотя гуманитарии интерпретируют активнее в общекультурных значениях («Этот текст многозначный»). Но в процессе интерпретаций текста притчи и сна выявлена динамика смысла: в первой пробе интерес к личностному смыслу проявили только 20% гуманитариев и 17% естественников, после инструкции и научения показатель динамики смысла притчи (и сна) вырос до 27% у гуманитариев и до 25% у естественников. «Динамика смысла» есть готовность к актуализации смысла при отсутствии опыта различения смысловых единиц. Однако наиболее существенный результат исследования таков: и после прямого указания и научения «задачи на смысл» почти 75% преподавателей высшей школы оказались «глухи» к культурному и личностному смыслу текстов притчи и сна. Это обозначает слабую рефлексивную позицию в отношении содержания своего Я и внутреннего опыта, отсутствие направленности «сознания на...» человека и семантическую «немоту» внутреннего опыта, что отрывает Я от личностного бытия и обрекает на социальную «анонимность». И тогда преподаватель не исполняет социальную компетенцию профессиональной деятельности – быть культурной и социальной моделью взаимодействия

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ И ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Ржевская М.А., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Во всех государствах современного мира, включая развивающиеся страны, образование стало одной из основных сфер вложения капиталов. Однако имеются существенные различия в организации систем образования и в пропорции населения, получающего тот или иной уровень и тип образования.

Некоторые типы образовательной системы являются высокоцентрализованными. Во Франции, например, все студенты учатся по единым национальным программам и сдают единые национальные экзамены. Американская система гораздо более децентрализована по сравнению с большинством промышленно развитых стран. Местные власти выделяют значительные средства для школ, обеспечивая около 40% от необходимого объема финансирования, в то время как федеральное правительство берет на себя лишь примерно 10%. Остальные средства поступают из доходов от местных налогов. Школы управляются местными советами, избираемыми общим голосованием, советы имеют широкие полномочия, включая принятие на работу учителей и представителей администрации, а также контроль над программой.

Участие местной общественности в управлении делами школы приводит к различным последствиям. Очевидное преимущество этого состоит в том, что школы отвечают интересам и потребностям тех людей, для которых они существуют. С другой стороны, такая система ведет к весьма значительным различиям в финансировании плат, которое зависит от того, насколько велико благосостояние данной общины. Наполняемость классов, материально-техническое обеспечение и возможности привлечения высококвалифицированных учителей чрезвычайно разнятся от одного района к другому.

В большинстве промышленно развитых стран частные школы и колледжи сосуществуют с образовательной системой, финансируемой государством. Иногда центральное правительство или местные власти выделяют субсидии для школ, при надлежащих к религиозным сектам. В Ирландии, например, все школы, принадлежат церкви, хотя они и получают значительную финансовую помощь от общества. С другой стороны, в Британии школы, относящиеся к религиозным организациям, слабо поддерживаются государством и действуют в основном независимо от государственной системы образования. Во многих странах в прошлом государство боролось за установление контроля над образованием и отделение образования от церкви. Даже в тех обществах, где большинство образовательных институтов сейчас организуется и финансируется государством, религиозные организации часто ведут борьбу за сохранение хотя бы некоторых своих традиционных прав в области образования.

Различия в организации высшего образования (образования после окончания школы, которое получают обычно в университете или колледже) в разных обществах также велики. В некоторых странах все университеты и колледжи являются государственными учреждениями, финансируемыми непосредственно из государственных источников. Высшее образование во Франции, например, организуется в общегосударственном масштабе с централизованным управлением,

столь же заметным, как и на уровне начального и среднего образования. Структура всех учебных курсов должна вырабатываться специальным регулирующим органом, действующим в общенациональном масштабе и отвечающим перед министерством высшего образования. Выпускникам по окончании вуза могут присваиваться степени двух видов: одна — от самого университета, другая — от государства. Национальные степени рассматриваются в целом как более престижные и ценные, чем те, которые присваиваются университетами, поскольку степени, присваиваемые государством, должны соответствовать единым стандартам. Ряд должностных позиций в государственном аппарате замещается только обладателями национальных степеней; их также предпочитают при найме на работу в промышленности. Фактически все учителя школ и преподаватели колледжей и университетов во Франции являются государственными служащими. Оклады и должностные обязанности устанавливаются централизованно.

США отличаются от других развитых стран значительной долей колледжей и университетов, относящихся к частному сектору. 54% американских высших учебных заведений, в том числе такие наиболее престижные университеты, как Гарвардский, Принстонский и Йельский, являются частными. Однако разница между *государственным* и *частным* в американском высшем образовании не столь очевидна, как в других странах. Студенты частных университетов пользуются государственными гарантиями и льготами, а сами эти университеты получают государственные средства на проведение научных исследований. Государственные университеты часто пользуются значительными пожертвованиями частных фирм. Они также часто получают исследовательские гранты из частных источников в промышленности.[2]

Распространение образования всегда было тесно связано с идеалами демократии. Реформаторы, конечно, ценят образование за то, что оно предоставляет возможность личности развивать свои способности и склонности. Но, кроме того, образование рассматривается также и как средство обеспечения равенства. Утверждается, что универсальное образование, вооружая молодых людей знаниями и помогая им занять достойное место в обществе, поможет смягчить контрасты в уровнях благосостояния и социального положения. Насколько это реально? Исследованию этого вопроса было посвящено множество социологических исследований, результаты этих исследований ясно показывают, что образование в большей степени склонно отражать и подтверждать существующее неравенство, чем содействовать его устранению.

В ряде стран были проведены исследования, продемонстрировавшие, что наибольшее влияние на результаты школьного обучения оказывают социальные и семейные обстоятельства; это впоследствии определяет и уровень доходов. Одно из таких классических исследований было предпринято в 60-х годах в Соединённых Штатах. Закон о гражданских правах 1964 г требовал, чтобы национальная комиссия по образованию представила доклад о неравенстве, имеющим место в сфере образования и обусловленном различиями этнического, религиозного или национального характера. Социолог Джеймс Коулман был назначен руководителем этой исследовательской программы. Результаты исследования были опубликованы в 1996 г. после того, как было завершено одно из наиболее широких исследований, когда-либо осуществленных социологами.

Была собрана информации о более чем полумиллионе учащихся; им также был предложен ряд тестов для оценки их вербальных и невербальных способностей, уровня начитанности и способностей к математике. 60 тысяч учителей заполнили анкеты, которые дали информацию о 4 тысяч школ. По результатам исследования был составлен обобщенный обзор состояния школ в стране. Некоторые результаты обзора оказались неожиданными и имели большое практическое значение для формирования политики в области образования.

В частности, отмечалось, что подавляющее большинство детей фактически разделялось в школе на белых и чёрных. Почти 80% школ, посещаемых белыми детьми, имели от 10 и менее процентов темнокожих учеников. Белые американцы и выходцы из стран Азии получали при проверке более высокие оценки, чем их темнокожие сверстники и представители других этнических меньшинств. Коулман предполагал, что исследование покажет худшую материально-техническую обеспеченность школ для темнокожего населения, большую наполняемость классов в них и худшее состояние самих зданий по сравнению со школами, посещаемыми преимущественно белыми. Однако результаты показали куда более скромные различия, чем предполагалось.

По заключению Коулмана, на эффективность учебного процесса не оказывает значительного влияния то, как школа обеспечена материальными ресурсами. Решающее значение имело социальное происхождение учащихся. Как отмечал Коулман, «неравенство, в которое дети поставлены своим домом, своим кварталом, своим окружением, сопровождает их и в дальнейшем, в их взрослой жизни после окончания школы». Известны, однако, и примеры того, как учащиеся — выходцы из бедных слоев населения, имевшие тесные дружеские связи со сверстниками и сверстницами из других социальных слоев, добиваются лучших, в сравнении со сверстниками, результатов в учебе.

Доклад Коулмана вызвал широкую дискуссию об интеграции школы в Великобритании так же, как и в США, поскольку было выдвинуто предположение, что дети из социальных групп, составляющих меньшинства, лучше бы учились вместе с учащимися из более состоятельных слоев населения.

Хотя последующие исследования подтвердили некоторые выводы Коулмана, ряд аспектов его работы стал объектом критики. Поскольку его исследование относилось к определенному моменту времени, оно не могло дать анализ происходящих изменений. В исследовании Майкла Раттера, проведенном в Лондоне, было рассмотрено развитие группы мальчиков в течение нескольких лет. Дети были впервые обследованы, когда они заканчивали учебу в начальной школе. Собирались данные об их социальном происхождении и успеваемости. Исследование было возобновлено, когда мальчики уже три года учились в средней школе. В обследуемой группе некоторые школы были выделены для более подробного изучения: проводились опросы учеников и учителей, а также велись, наблюдения за работой в классах.

Результаты показали, что выбор школы действительно влияет на результаты учебы детей. При этом факторы, которые, по мнению Раттера, имели важное значение, остались в основном за рамками исследований Коулмана.

Речь идет о таких факторах, как, например, качество взаимодействия учителя и ученика, дух взаимопомощи и сотрудничества между ними, а также то, на-

сколько хорошо подготовлен читаемый курс. Школы, которые создавали лучшие условия для учебы, отнюдь не всегда были лучше других обеспечены материальными ресурсами и помещениями.

Результаты, полученные Раттером, не опровергают того, что влияние факторов, предшествующих и лежащих вне школы, является весьма значительным для сохранения социального неравенства. Поскольку факторы, которые выделяет Раттер, более всего заметны в школах, выпускающих наиболее заинтересованных учащихся и поддерживающих своих учителей, то результаты исследования Раттера помогают нам понять, почему же школы сами склонны сохранять неравенство.[2] Существует замкнутый цикл, в котором учащиеся из относительно привилегированных домов посещают частные школы, поддерживая высокое качество получаемого образования, привлекаются хорошие учителя, и обеспечивается мотивация их деятельности. Школы, в которых в основном учатся дети из бедных семей, должны работать намного больше, чтобы добиться таких же результатов. Тем не менее, заключения Раттера предполагают, что различия в организации школ и их микроклимате могут противодействовать внешним влияниям на успеваемость. Повышение качества преподавания, создание здорового социального климата в школе и практическая направленность школ, направленность школьного обучения могут помочь детям из бедных семей повысить свою успеваемость.

Что касается российского образования, то опыт зарубежных стран понемногу перенимается и нашим образованием, как школьным, так и высшим. Зачастую российские школы вынуждены организовывать попечительские советы с целью финансовой поддержки и обеспечения качественной материальной базы, что положительно сказывается на образовательных процессах и, безусловно, повышает мотивацию учащихся и педагогов.

Литература

1. Социология образования // [сайт]. URL: http://society.polbu.ru/yadov_sociology/ch73_ii.html
2. <http://sociologyst.ru/sociologiya-obrazovaniya>

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

Скрыльникова О.В., аспирант, МГУ им. адм. Г.И. Невельского

На сегодняшний день влияния информационных технологий на личность человека представляет собой актуальное поле для социологических исследований, как теоретической, так практической направленности. Целью моей работы является выявление последствий информатизации для современных подростков, а также практическое исследование такого распространенного увлечения как пребывание в виртуальном пространстве сети Интернет у выпускников школ города Владивостока. Результаты данного исследования станут основой для разработки методик, которые могут быть применены для снижения негативных последствий применения компьютерных технологий у учащихся старших классов.

Нынешние старшеклассники первое поколение, социализация которого полностью проходила в новом культурном контексте. За последние десятилетия

полностью разрушены механизмы социализации советского типа, в которой выросли мы 30-40 летние и более старшие поколения. В 90-е годы в нашей стране сложился совершенно иной вариант социализации с полным отрицанием любой унификации, появились новые образцы успешности, имеющие денежный эквивалент. Это привело к серьезным сбоям самого механизма социализации.

Один из главных институтов социализации подростка, это родители. Но изменения, которые происходят в современной семье, колоссальны. Погоня за материальными стандартами, постоянный стресс, переживает большинство российских родителей, а это приводит к росту насилия в семье и неэффективному стилю воспитания в семье. Самоопределение подростка осуществляется через сравнение себя с некими идеалами, но исследования говорят о том, что у 61% российских старшеклассников отсутствуют идеалы. А с какими идеалами и кумирами идентифицируют себя современные школьники на ваш взгляд?

На вопрос «Кто ваш кумир (в какой сфере деятельности) и почему?» ответы распределились следующим образом: Музыканты – 32% (Баста, Стас Михайлов, Майкл Джексон, Machete, В. Брежнева, ЛосДос) - за голос, внешность, тексты песен. Актеры – 24% (Кира Найтли, Эштон Катчер, Бред Питт, Анжелина Джоли) нравятся красотой и ролями. Спортсмены – 14% (Е. Исинбаева, М. Шарапова, Е. Плющенко, А. Овечкин, А. Кабаева) - за выдержку, волю к победе. Семья – 9% – за жизненный опыт, умение дать совет. Звезды шоу-бизнеса – 7% (Ксения Собчак, Д. Дибров, Тина Канделаки, Павел Воля) - за говорливость, острый ум. Политики – 6% (В. Путин, Д. Медведев, В. Жириновский) – за образованность, собственную точку зрения. Представители индустрии моды – 5% (Кира Пластинина, Наталья Водянова, Тайра Бэнкс) – за красоту, идеи. В опросе приняло участие 60 учащихся старших классов в возрасте 15-17 лет, 22 юноши, 48 девушек. Делая вывод можно отметить, что наибольшее число кумиров, учащиеся находят в сфере музыки и кинематографа. Это может быть следствием влияния средств массовой информации, которые освещают не только творческие успехи, но и личную жизнь звезд шоу-бизнеса.

Большая часть современных подростков реализует свою активность в неполитических организациях, тусовках на основе музыки, спортивных интересов. Новое увлечение так называемый спортивный фанатизм, становится серьезным инструментом социализации полностью не подконтрольным ни обществу, ни государству. Декабрь 2010г., события в Москве на Манежной площади, когда футбольные фанаты разнесли площадь, были и человеческие жертвы. И подобное спортивное единство, становится уже социально опасным. В мировой социологии идут дискуссии вокруг падения авторитета семьи и школы. Во Франции был даже введен термин «затмение семьи и школы». Как же меняется их социализирующая функция в современном обществе.

В СССР, в России большую роль в трансляции культурных ценностей подрастающему поколению всегда играли бабушки и дедушки, но в новых экономических условиях рынка и в связи с нуклеризацией семей, этот важнейший агент социализации уступает место другим. Новые модели социализации приводят к тому, что ни во время первичной, ни на начальных этапах вторичной социализации не происходит вращение современных молодых людей во взрослое общество. Возрастает активность самих подростков, которые становятся агентами социализации. Бергер П. называет это социализацией в «открытое оконча-

ние». Современные старшеклассники повально увлечены Интернетом, некоторые проводят в виртуальном мире по 6-8 часов. Врачи, психологи, педагоги бьют тревогу по поводу многочисленных девиаций возникающих на этой почве.

Кроме того в современных условиях многие профессии и связанные с ними социальные статусы предполагают исполнение такой социальной роли как «Интернет-пользователь». Освоение данной социальной роли предполагает прохождение этапа обучения, результатом которого должно стать, знание основных ресурсов Интернет – это новостные, поисковые порталы, специальные или закрытые порталы, порталы общения, а также прохождение этапа адаптации, когда пользователь выделяет среди всех порталов свои любимые (favorites). Если рассматривать сеть Интернет как сферу социализации вообще, тогда необходимо выделить основных агентов социализации. Мы считаем, что их можно сгруппировать в три больших блока: Новостные, информационные и поисковые порталы (www.rbc.ru, www.rambler.ru, www.yandex.ru и др.), закрытые или специальные порталы (порносайты, интернет страницы религиозных сект, экстремистских и др. подобных организаций) и порталы общения (ICQ, чаты, форумы). Именно последние более востребованы у наших подростков. Деструктивная социализационная траектория основывается на представлении об Интернете как незаменимом «помощнике» во всех делах, учебных и неучебных, единственном канале достоверной информации, как уникальном поле для самореализации. При этом отмечается «режим постоянного пребывания в Интернете», нередко в ущерб другим формам организации досуга, молодежного потребления, в определенной степени экранируются воздействия других агентов социализации. А уже избранные порталы становятся для данного пользователя агентами социализации. Социализация не возможна без регламентаций, определенных принуждений, но интернет сегодня дает подростку чувство вседозволенности. Какой контроль над интернет - социализацией необходим и кто должен нести ответственность за него? Как показывает накопленный исследовательский опыт, Интернет может оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на подростка, позволяя получить доступ к самым разнообразным источникам информации, работа в Интернете может повышать активность познающего человека и развивать его познавательные действия. В Интернете становится возможным преодоление многих стереотипов общения и пополнение собственного опыта коммуникаций. Однако, приведенные выше факты положительного результата взаимодействия учащихся с Интернетом могут сочетаться с некоторыми негативными последствиями. Так, особо отмечаются такие проявления негативного влияния информационных технологий на личность подростка как «феномен социального дисбаланса» и «синдром зависимости от Интернета» Первое – проявляется в интенсивном развитии интеллектуальных и творческих аспектов личности подростка при снижении ее адаптивных способностей социального порядка. Второе – может повлечь за собой социальную изоляцию (частичный или полный отказ от общения с людьми, снижение эмоциональных реакций, сужение сферы интересов и др.), потерю друзей, проблемы в семье и школе.

Так или иначе, необходимо дальнейшее расширение исследовательского поля для разработки социальных программ, целью которых является снижение негативных последствий применения компьютерных технологий у современных школьников.

ОСОБЕННОСТЬ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Смольчук А.Ю., Гуманитарный институт, МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Методологический аспект гуманитарного образования может быть выражен требованием, чтобы в каждом техническом университете был "вмонтирован" современный классический гуманитарный университет в его европейском варианте. Это требование нельзя считать парадоксальным. Нельзя считать утопичным и понятие мирового образовательного пространства. Опубликовано множество документов в которых даны формализованные определения требованиям в достижении мирового уровня высшего образования.

Технические науки и специальное техническое образование мирового уровня в своих наивысших достижениях оказались явлениями высокой гуманитарной культуры. Акты технического творчества и все технические инновации – продукты интеллектуальных усилий творческих личностей, имеющих достаточную междисциплинарную подготовку и компетенции.

Особенностью гуманитарной подготовки в техническом вузе является ее опережающий характер: чем более успешна эта подготовка в начале каждого цикла обучения, тем в большей степени оптимизируется восприятие самых сложных фундаментальных и практических сторон технического знания. Речь идет о формировании особой картины мира, в которой психолингвистическая составляющая объединена с реальными образами технических процессов и технологий и деятельностью, активной подготовкой к творческому преобразованию усваиваемой информации. Использование технических средств, ПЭВМ и Интернета ни в какой степени не должно препятствовать восприятию информации со страницы книги и из устной речи лектора. Велика здесь роль семинаров, творческих дискуссий, взаимного влияния обучающихся со специфической гуманитарной ориентировкой каждого. Здесь значима роль преподавателя, его индивидуального стиля и способностей мобилизовать творческую энергию аудитории.

В университете современного уровня все большее значение придается воспитанию самостоятельности студентов в процессе учебы, их права выбирать те или другие предметные направления. Но это не есть тотальная либерализация учебного процесса, если налажен строгий и разумный контроль качества образования.

Гуманитарное образование не может быть "навязано" студентам, оно должно быть их потребностью, и преподавателям нужно решить задачу стимулирования самостоятельности и интереса. В гуманитарном образовании большая роль отводится игре, поскольку именно игровые технологии, имитация конфликтов и проблемных ситуаций готовит студентов к самостоятельной деятельности, все более приближая образование к самообразованию и готовя студентов к предстоящему им в жизни режиму непрерывного образования, профессионального совершенствования и творческого труда. Необходимая специалистам в области высоких технологий самодисциплина не достигается исключительно путем регламентации и утомительных тренировок. Именно гуманитарная подготовка, можно сказать, по контрасту, выделяет наиболее дисциплинированных и дееспособных технических специалистов мирового уровня. При неизбежности использования методов рекрутинга (подбора одаренных и более способных из числа конкурирующих абитуриентов, студентов, бакалавров, магистров, с одной

стороны, и педагогически одаренных и компетентных преподавателей гуманитарных и технических дисциплин), аксиологического подхода к подбору и подготовке всего "высшего звена" работников технического университета, необходимо вести "анти элитарную" политику. О такой противоречивости в принятии кадровых и управленческих решений в связи с вопросами престижа и маркетинга написано и сказано много интересного³. Но в дискуссиях не акцентировалось значение гуманитарной образованности если не в преодолении, то хотя бы смягчении указанного противоречия. Здесь мы сталкиваемся и с вопросами доступности высшего технического (да и любого высшего) образования, со сложностями среднего специального образования, с гендерными факторами и многими другими частными, но значимыми проблемными ситуациями. Среди них, применительно к проблеме места гуманитарного образования в системе подготовки специалистов мирового уровня, выделяются вопросы преодоления бюрократических преград к международному сотрудничеству, обмену опытом и академической мобильности в целом.

Наконец, наиболее острый и ответственный вопрос о необходимости инновационного прорыва в технической сфере, без адекватного ответа на который теряет смысл стратегия подготовки специалистов мирового уровня. Без гуманитарной подготовки, не имея геополитического кругозора, специалист не сможет оценить значение инноваций, не сможет сознательно стремиться к овладению ими и тем более преодолевать препятствия на пути реализации достигнутого.

Парадигма развития гуманитарного знания в начале XXI века предельно антропоцентрична и включает значимый экологический контекст. Культурное развитие остается в мейстриме толерантности и преодоления экстремальности и конфликтности человеческих отношений. От того, насколько гуманитарные дисциплины, преподаваемые в техническом университете, усилиями университетской администрации, педагогов и научной общественности окажутся "внутри" такой парадигмы зависит и конечный результат – подготовка специалистов мирового уровня, а возможно стоящих выше этого уровня, если считать его "среднемировым".

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Суворова Е.А., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Проблема формирования профессионально важных качеств специалистов в настоящее время привлекает внимание все большего числа исследователей, что объясняется необходимостью создания такой модели обучения, которая позволила бы обеспечить практическую подготовку будущего специалиста в вузе и сократить период его предметной и социальной адаптации к условиям производства. Формирование целостной системы профессионально важных качеств (ПВК) является узловым моментом профессионального становления личности, в связи с этим актуальной является задача выявления педагогических факторов, влияющих на качество овладения профессией.

По мнению В. П. Беспалько, требования к качественному уровню сформированности личности будут непрерывно расти, соответственно необходимо будет постоянно обновлять инструментальные средства педагогики. Профессиональная подготовка учащихся становится средством формирования всесторонне развитой личности в большей мере, чем любые абстрактные подходы общего образования, поскольку только в терминах профессиональной подготовки, т.е. подготовки к вполне определенной деятельности, цель может быть поставлена диагностично [1].

Особое внимание рассмотрению профессионально важных качеств и профессиональных способностей было уделено в работах В.Д. Шадрикова, В.А. Толочек, Э.Ф. Зеера и других исследователей.

В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения[8]. Это способности субъекта, включенные в процесс деятельности и влияющие на эффективность ее выполнения по таким параметрам, как производительность, качество и надежность. Они определяют возможности человека в профессиональной деятельности, пригодной к ней[21, с. 182].

В работах В.А. Толочек профессионально важные качества (ПВК) рассматриваются как такие качества, которые необходимы человеку для успешного решения профессиональных задач. В силу сложности социально-психологического феномена «труд» и «профессия» к ПВК традиционно относят широкий спектр разных качеств – от природных задатков до профессиональных знаний, получаемых в процессе профессионального обучения и самоподготовки[7].

Примером широкой трактовки понятия ПВК – профессионально важных качеств субъекта деятельности может служить их оценка В.А. Бодровым. ПВК – это вся совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности... Конкретный перечень этих качеств для каждой деятельности специфичен (по их составу, по необходимой степени выраженности, по характеру взаимосвязи между ними) и определяется по результатам психологического анализа деятельности и составления ее профессиограммы и психограммы[6].

Как отмечает Э.Ф. Зеер, в процессе совершенствования деятельности интеграция этих качеств трансформируется в метапрофессиональные качества, под которыми понимается комплекс психологических качеств, способностей, обеспечивающих эффективное выполнение интегративных действий, выступающих в форме конкретных, частных видов деятельности[3]. К метапрофессиональным качествам исследователь относит такие качества, как: коммуникативность, креативность, рефлексивность, ассертивность (уверенность в себе), толерантность и др[3].

В психологии труда ПВК традиционно рассматриваются как способности человека к профессиональной деятельности в широком смысле слова. Поэтому необходимо, прежде всего, рассмотреть и «узкое» содержание этого неоднозначного, сложного, противоречивого, динамического психологического явления[6].

Наиболее полно проблема способностей исследована в трудах В.Д. Шадрикова. Им дан развернутый анализ содержания и соотношения понятий: «спо-

способности», «профессиональные способности», «общая и специальная одаренность», «задатки»; выявлены механизмы развития профессиональных способностей в процессе формирования системы профессиональной деятельности; исследованы процессы взаимодействия способностей на различных стадиях становления профессионала[9].

Опираясь на определение, данное В.Д. Шадриковым, способности следует рассматривать как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности[9].

В современной психологии способности понимают, как свойство психологической функциональной системы обеспечивать достижение целей деятельности. Главными критериями способностей, отличающими их от других психологических образований, называют успешность деятельности, скорость и легкость овладения ею. Среди общих способностей различают: интеллект, обучаемость и креативность. Под интеллектом понимают способность, определяющую успешность адаптации человека к новым ситуациям посредством решения задач во внутреннем плане действия (в «уме») при доминирующей роли сознания над бессознательным. Под обучаемостью понимают совокупность способностей, позволяющих человеку быстро и успешно овладевать знаниями и навыками в процессе обучения и взаимодействия с другими людьми в определенной социально-исторической культуре. Креативность характеризуется склонностью к доминированию бессознательного – к появлению форм неадаптивной («сверхнормативной») активности, в том числе творческой[6].

Важным отличием понятия качество от способностей состоит в том, что первое может характеризовать не только функциональные возможности человека, но его как личность (личностные качества). Функциональное качество (в психологии труда: профессионально важное качество), как и способность, не подменяет понятий функции, психического процесса. Оба они отражают лишь различные стороны той или иной функции: у внимания – концентрацию (интенсивность), устойчивость, лабильность, распределение; у движения – силу, быстроту, выносливость и т.д. В процессе овладения профессиональным мастерством каждая способность, реализуясь в конкретных действиях, получает свою огранку [3].

По мнению В.Д. Шадрикова, внутренней, интимной стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, реструктурирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий[9]. Ученый считает, что, приступая к освоению деятельности, субъект обладает определенными психическими свойствами, ряд из которых является профессионально важными. Эти ПВК характеризуются определенным уровнем развития функциональных и операционных механизмов. Но эти механизмы не приспособлены к конкретной деятельности. В процессе становления психологической системы деятельности происходит перестройка операционных механизмов психических свойств в соответствии с требованиями деятельности. Данный процесс составляет сущность процесса перехода от психических свойств к ПВК [9].

С точки зрения личностно-деятельностного подхода к рассмотрению способностей, они определяются как свойства или (совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности. О том, что способности образуются в результате деятельности, писал Б.Г. Ананьев: «задатки становятся реальными способностями, реализуются, превращаются в действительность только через деятельность». Таким образом, согласно сторонникам данной точки зрения, деятельность выступает как обязательное условие формирования способностей, как процесс их образования[4].

Деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, отвечающего вызвавшей его взаимодействием потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо[4].

Формирование профессионально важных качеств студентов, развитие личности в целом выступает как процессуальная система взаимодействия преподавателя, студентов и средств образования, результатом функционирования которой является развитие новых личностных качеств с использованием деятельностного подхода. Деятельностный подход базируется на идеях Л.С. Выготского. Фундаментальному исследованию деятельностного подхода посвящены работы А.Н. Леонтьева, О.О. Давыдова, Реализация деятельностного подхода в формировании у студентов профессионально важных качеств требует[5]:

- определения целей и задач профессиональной подготовки в соответствии с уровнем развития общества, его потребностей, личности и средств образования;
- наличия факторов и необходимых условий, характерных для учебного процесса вуза;
- выбора в соответствии с уровнем наличной профессиональной направленности соответствующих средств и методов профессиональной подготовки;
- отбора соответствующего содержания учебных дисциплин для достижения поставленных в исследовании задач;
- использования разнообразных форм учебного процесса.

С.Л. Рубинштейн и А.Г. Леонтьев считали, что мотивационная сфера — ядро личности, В этой связи Л.Н. Леонтьев писал: «С некоторыми оговорками можно сказать, что формирование мотивов есть формирование самой личности», поэтому познание направленности выступает как познание мотивационной сферы личности, познание иерархии составляющих ее мотивов[5].

Мотив — это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. В качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Однако при этом за всеми перечисленными причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии (от базовых, жизненных, биологических до высших социальных).

Исходя из современных психологических представлений о мотивации, мотивационной сферой личности называют совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности[2].

Мотивация – это многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека, его поведения, деятельности[4]. Следовательно, развивая мотивационную сферу личности, мы тем самым развиваем ее профессиональную направленность и, соответственно, профессиональные качества.

По мере профессионализации успешность деятельности все в возрастающей мере определяется всей структурой ПВК, а не отдельными качествами. Критериями уровня овладения профессиональной ролью по рассматриваемому показателю является развитие профессионально значимых свойств, способы их компенсации, интегрированность структуры ПВК и ее индивидуализация.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что профессионально важные качества будущих специалистов рассматриваются исследователями в области педагогики и психологии как один из составляющих элементов профессиональной готовности специалиста. Таким образом, изучение и формирование ПВК также являются условием развития определенного уровня профессионально необходимого потенциала личности в целом.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии – М.: Педагогика, 1989.
2. Бордовская., Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов — СПб: Издательство “Питер”, 2000.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
5. Развитие и диагностика способностей. / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
7. Толочек В.А. Современная психология труда: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2005.
8. Шадриков В.Д. Способности человека – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
9. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М. Издательская корпорация «Логос», 1994.

О "БЕДНОЙ" ГРАММАТИКЕ ЗАМОЛВИТЕ СЛОВО ...

Ануфриева Л.Н., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Несомненно, коммуникативная методика обучения иностранным языкам и, в частности, английскому, как международному языку моря, должна стать приоритетной в силу новых требований к уровню владения языком, работая в условиях многонациональных экипажей.

Но памятуя русскую поговорку, что плясать лучше от печки, не следует забывать и о том, что до тех пор пока обучаемый не приходит к осознанию того, как и по каким законам строятся разные типы предложений (вопросительное/отрицательное/повествовательное), как соотносятся понятия времени глагола в русском и английском языках – акт коммуникации как таковой прерывается. А вот как построить занятие так, чтобы изучение грамматики не превратилось в унылую догму – это уже вопрос творческого подхода к вопросу самого преподавателя.

Да, изучать грамматику – это долго, это иногда скучно, но без нее ... Я иногда напоминаю обучаемым сказку "Три поросенка" (о том как стараясь убежать от волка каждый из них построил домик, а вот что из этого получилось, я думаю, помнят все). Так и с грамматикой – чем прочнее ее основы, тем стабильней знания в языке, тем успешнее вы сможете общаться, оказавшись в языковой среде. Вы можете возразить, да но ведь нужен еще и хороший словарный запас и т. д. и т. п. И вы, конечно же, правы. Но все-таки речь пойдет о грамматике. Я считаю, что объяснять ее надо все-таки на родном языке, а вот закреплять только на английском в речевых ситуациях и на реальных примерах с рекуррентным повторением отдельных базовых грамматических структур. Так например, на старших курсах при работе с учебным пособием *"How to be safe on board a ship"* и отработывая команды возможных аварийных ситуаций, можно от простого заучивания команд перейти к такому тренингу.

Возьмем для примера простую команду *"Sound the alarm"* и предлагаем обучаемым следующие вариации команды для перевода с русского на английский язык:

"Sound the alarm."

1. Не давайте сигнал тревоги!
– *Don't sound the alarm* (отрабатываем отрицательную форму повелительного наклонения).
2. Вы уже дали сигнал тревоги?
– *Have you sounded the alarm? (Present Perfect)*
3. Что вы делаете? – Я даю сигнал тревоги разве вы не видите?
– *What are you doing? – I am sounding the alarm. Don't you see. (Present Continuous)* и т. д.

Кроме того, на примере хорошо изученных команд можно выстроить целую речевую тренинг-картинку, нацеливая обучаемых на корректное использование грамматических структур: (перевод с русского на английский)

1. *On hearing (gerund) the alarm I am to proceed (modal verb) to the muster station according to the must list and to await futher instructions. (degrees of comparison of adjectives).*
2. *When entering (Present Participle) an enclosed space I am to put on (modal verb) the necessary PPE (personal protective equipment), including ... and have an extra person to guard (Infinitive) my safe entry.*

Что касается изучения грамматического материала на младших курсах, от чего зависит дальнейший успех приобретения необходимых навыков общения на языке, то и здесь можно найти такие формы обучения, которые бы позволили сделать процесс обучения грамматике одновременно и обучающим, и контролирующим и в какой-то мере развлекательным, предлагая студентам различные конкурсы. Например:

1. Разбейте группу на 2 команды и предложите каждой группе задать по 5–10 вопросов на заданную тему (Проверяется умение задавать вопросы и быстрота ответа на них).
2. Дайте задание преобразовать предложения поставив глаголы в *Past Simple*, и употребив нужный "маркер" времени.
~ *You are always very careless.*
– *You were very careless yesterday*, и т. д.
3. Попросить обучаемых дать различные временные формы (*Present Simple / Past Simple / Future Simple / Present Progressive*) глагола "to write".
4. Попросить их дать названия трех времен глагола в английском языке.
5. Можно раздать командам карточки с небольшими фабульными рассказами и попросить их изменить рассказ, заменив все глаголы в настоящем времени на глаголы в прошедшем / будущем времени.

Одним словом, вариаций заданий множество, не уставайте тренировать грамматику, и это даст положительные результаты: удовольствие от качественного усвоения материала у обучаемых и чувство удовлетворения от достигнутого результата у преподавателя.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – НОВОЕ ВЕЯНИЕ ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ?

Василенко П.А, МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Билингвизм (двуязычие) – способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Людей, владеющих двумя языками, называют билингвами. При билингвизме два языка сосуществуют друг с другом в рамках одного коллектива, использующего эти языки в различных коммуникативных сферах в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта.

В морской профессиональной сфере билингвизм существует и активно развивается как нигде больше. Употребление более чем одного языка обуславливается не только тем, что мореплавание невозможно ограничить территори-

ально, и моряки вынуждены использовать «чужой» язык при заходах в иностранные порты для обеспечения эффективной коммуникации, но и тем, что существуют очень четкие и жесткие требования в области профессиональной языковой подготовки, предъявляемые к людям, работающим в этой индустрии. Более того, исторически сложилось так, что английский язык является международным морским языком: именно на этом языке издаются документы, лишь этот язык используется в качестве базового в случае смешанных экипажей, только на английском языке проводятся все радио-переговоры на судах и т.д.

В сентябре 2003 года на Третьей встрече министров образования европейских государств в Берлине Россия официально присоединилась к Болонскому процессу. Реализация идей Болонской декларации предполагает становление в России системы билингвального образования, при котором наравне с русским необходимо использовать и английский (также немецкий или французский) язык. В связи с этой модернизацией образования возникли понятия «билингвального образования», «обучения предметному знанию на иностранном языке» и «обучения на билингвальной основе». Но данные понятия не являются синонимами, и следует их разграничить:

1. билингвальное образование предполагает взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), развитие учащегося как биокультурной личности;
2. обучение предметному знанию на иностранном языке предлагает использование иностранного языка в качестве средства овладения определенными знаниями по предмету;
3. обучение на билингвальной основе включает:
 - a. обучение предмету и овладение учащимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков в качестве средства образовательной деятельности;
 - b. обучение иностранному языку в процессе овладения определенным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков и овладение иностранным языком как средством образовательной деятельности.

Таким образом, язык при таком обучении рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний.

Знание иностранного языка – это не только «производственная» необходимость морских специалистов, но и актуальная тенденция развития личности в современном мире. Владение иностранным, в частности английским, языком обеспечивает широкий доступ к информации в различных областях, возможность непрерывного образования и совершенствования как в профессиональном, так и в личностном отношении.

Об актуальности билингвального образования говорит и современная статистика: сейчас в мире число билингвов заметно превышает число монолингвов и неуклонно растет. Известно, что около 70 % населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками. Родители все чаще стремятся отдать ребенка на курсы изучения иностранного языка с самого раннего возраста. Считается, что раннее изучение второго языка способствует развитию той части мозга, которая ответственна за беглость речи. Этот эффект особенно заме-

тен, — утверждают ученые, — если второй язык начать осваивать в возрасте до пяти лет. Более того, исследования группы А. Мекелли (Andrea Mechelli) обнаружили, что у двуязычных людей образуется больше серого вещества в нижней части теменной области коры головного мозга. Однако, чем позже начать освоение второго языка, тем менее проявляется эта особенность. Именно серое вещество мозга отвечает за анализ информации.

В исследованиях под руководством А. Мекелли участвовали 25 британцев, не владеющих другими языками, 25 двуязычных британцев, в раннем возрасте освоивших один из европейских языков (помимо английского), и ещё 33 «поздних» билингва (то есть выучившие второй язык в более позднем возрасте). В результате было выяснено, что у «ранних билингвов» серого вещества в теменной области больше, чем у остальных участников исследования; особенно это заметно в левом полушарии мозга. Но не определены четкие возрастные рамки для ранних и поздних билингвов.

Следует отметить, что билингвизм существовал всегда и необходимость владеть более чем одним языком так же сформировалась не сегодня, и даже не столетие назад, а значительно раньше. Сейчас этому явлению уделяют особое внимание в связи с мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах. И отвечая на вопрос, поставленный в названии данной статьи определенно можно сказать: билингвальное образование – отнюдь не новое веяние, а реальная необходимость при подготовке высококвалифицированных и образованных специалистов в какой бы то ни было сфере деятельности.

Литература

1. Иностранные языки в школе 2 - 2003 // Научно-методический журнал // М., 2003 – 111 с.
- 2.[Электронный ресурс]: [Сайт]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> – (дата обращения: 25.06.2011).
- 3.[Электронный ресурс]: [Сайт]. URL: <http://wmxufa.ru/wordpress/> – (дата обращения: 25. 06. 2011).
4. [Электронный ресурс]: [Сайт]. URL: <http://bilingual-online.net/> – (дата обращения: 25. 06. 2011).

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАЛОГА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ефанова Л.П., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

В современной теории речевой деятельности человека высказано мнение о том, что «... на настоящем этапе внимание к языку как лингвистическому орудию общения сменилось интересом к **самому процессу общения**, его не только языковой, но и социолингвистической, прагматической, культуроведческой сути» [1]. Не случайно поэтому в основе «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» [2] лежит положение о том, что изучение иностранного языка (ИЯ) начинается и происходит с усвоения не только знаний о языке, осмысления его структуры, его системных явлений, знаний о культуре изучаемого языка, но и *на уровне сознательной речевой деятельности*. Исходя из этого, возникает вопрос – Можно ли научиться говорить на иностранном языке в учебных условиях? Ответ на этот вопрос вполне предсказуем и определен как положительный – Проблема эта сложная, но решаемая.

Сегодня, казалось бы, уже и не проблема – научиться говорить на иностранном языке, так как существует множество ее решений. Нередко возникает, однако, вопрос – Как превзойти самого себя, чтобы преодолеть языковой барьер?

ер? Опасение неправильно выразить мысль с грамматической, лексической или фонетической точки зрения для многих – основная причина невозможности преодолеть языковой барьер. Существуют и другие причины, не способствующие иноязычному общению, которые вполне естественны и достаточно стереотипны: одни студенты/курсанты стеснительны по своему характеру и не решаются говорить на ИЯ; другие – замкнуты, не коммуникабельны или не знают, как выразить свою мысль, свое мнение в разговорной речи на ИЯ. В большинстве своем студенты и курсанты при поступлении в университет владеют английским языком на низком уровне. Нам, преподавателям английского языка, к сожалению, нередко приходится наблюдать безрадостную картину: студенты и курсанты-первокурсники, прибывшие из школ со слабыми знаниями английского языка, умеют только лишь читать и переводить текст со словарем; и только немногие из них практически владеют разговорной речью на английском языке: могут понять сказанное преподавателем и адекватно отреагировать.

Заметим, что путь к устной речи, к диалогическому общению далеко не прост, но трудности (лингвистические и экстралингвистические) при обучении разговорной речи с позиций коммуникативной методики фактически преодолимы. Для развития устной речи необходимо прежде всего овладеть активным запасом слов по той или иной теме, либо ситуации, чтобы оперировать ими в нужный момент, затем научиться составлять словосочетания и предложения [3]. Как известно из психологии речи, «самое главное – не то, сколько слов вы выучите, а то, как вы их употребите» [4] во время общения с собеседником. Подчеркнем, что в процессе диалогического взаимодействия важно научиться слушать и слышать собеседника, так как в сказанном нередко находим ответ или мысль, которые могут способствовать поддержанию разговорной речи. Рассмотрение *диалога как «интерактивного процесса создания межличностного иноязычного пространства»* [5] в контексте учебно-познавательного коммуникативного обучения получило достаточно широкое распространение в современной теории речевой деятельности. С позиций психологии речи *диалог рассматривается как взаимодействие*. Роль такого параметра общения, как *взаимодействие*, в настоящее время является предметом научных дискуссий многих исследователей.

Нельзя не признать, что *проблема соотношения взаимодействия и совместной деятельности в общении* значима не только для психологии речи, но и для методики обучения иностранным языкам [5].

Принимая во внимание положение профессора Б.Ф. Ломова о том, что «взаимодействие как бы пронизывает совместную деятельность, играя организующую роль» [6], представляется очевидным, что структура совместной деятельности на аудиторных занятиях функционирует и развивается именно через диалогическое взаимодействие между его участниками. Иначе говоря, *диалог, диалогическое взаимодействие* в современном его научном понимании рассматривается как *интерактивный процесс создания межличностного иноязычного пространства* [5].

С позиций методики исследование проблемы интерактивных возможностей диалога, диалогического взаимодействия непосредственно связано с про-

блемой возможности управления этим процессом, что конкретно интересует нас и является предметом рассмотрения в настоящей статье.

В этой связи нельзя не согласиться с утверждением ученых о том, что *организация процесса диалогического взаимодействия и управление им не могут рассматриваться вне контекста совместной деятельности*, которая, как считает профессор Е.И. Пассов, «... значима для обучаемых и хорошо известна им, и в осуществлении которой у них есть индивидуальный и совместный опыт» [7].

Для динамичного развития диалога в разговорной речи необходимо, как нам представляется, постоянно учить студентов/курсантов выстраивать логическую цепочку развития самой мысли. Наиболее приемлемым и эффективным подходом к обучению диалогической речи при этом, по утверждению ученых [8], является *работа над диалогом-образцом*, включающая в себя всевозможные его преобразования, заучивание и составление новых диалогов по аналогии. Заметим, однако, что из практики преподавания очевидно и несомненно: в подобном случае при использовании *диалога-образца* происходит «автоматизация» (автоматическое запоминание) элементов в той взаимосвязи, в которой они употреблены в целом диалоге, а это ведет непосредственно к его механическому заучиванию и, тем самым, ограничивает возможности свободной разговорной речи в других ситуациях общения. При таком подходе к обучению диалогической речи возникает вопрос – *Как активизировать процесс диалогического взаимодействия студентов/курсантов, что позволило бы сделать аудиторное занятие максимально результативным, качественным и в то же время интересным?* Постоянные поиски новых технологий, подходов к преподаванию ИЯ, методических приемов активизации диалогической речи, бесспорно, дают ответ на этот вопрос, и в этой связи нельзя не заметить, что у преподавателей-практиков имеется множество своих нестандартных форм учебно-методической работы, активизирующих внимание, мыслительную деятельность студентов/курсантов, интерактивный процесс диалогического взаимодействия.

Так, например, преподаватели предлагают студентам в качестве дополнительных заданий на занятиях ряд упражнений, подготавливающих к ведению диалога, спонтанного разговора. Эти упражнения, по данным лингвометодических исследований [3], «... ведут к умению вести беседу не через заучивание готового целого, а в процессе самостоятельного создания диалога на основе усвоенных ранее фрагментов диалогической речи». Эффективным считается такой методический прием, когда студенты составляют разные виды диалогов: *диалог-спор, диалог-объяснение, диалог-обмен впечатлениями, диалог-ссора, диалог-договор, диалог-унисон при помощи выстраивания алгоритмов и денотатных карт*, (*денотат* в лингвистике понимается как *схематичная опора для выражения мыслей* [3]).

Структура диалогических высказываний, разработанная учеными в психолингвометодических исследованиях, достаточно стереотипна; она включает следующие ситуационные подвиды: *студент – студент, студент – преподаватель, студент – специалист, журналист – специалист, профессионал – любитель* и т. д. Заметим, что студентам и курсантам, как правило, интересно вести диалог не только в парах, но и в небольших группах.

Говоря о несомненной роли диалогического взаимодействия в практике овладения иноязычной речью, что фактически и является целью обучения английскому языку студентов и курсантов Морского государственного университета, следует заметить, что особого внимания у преподавателей ИЯ в практике преподавания заслуживает **технология интерактивного обучения**, то есть обучения во взаимодействии (англ. *interaction* – «взаимодействие») преподавателя и обучаемых, обучаемых друг с другом. Известно, что технология интерактивного обучения основана на использовании различных методических стратегий и приемов **моделирования ситуаций реального общения** и **организации взаимодействия обучаемых в группе** (в парах, в малых группах) с целью совместного решения коммуникативных задач. Подчеркнем, что отправной точкой для интерактивного обучения и, следовательно, проведения диалогического взаимодействия, непринужденного иноязычного высказывания должна быть *реальная жизненная ситуация*.

Исходя из этого, психологически и методически более оправданными для активизации диалогического взаимодействия представляются такие учебные задания, практикуемые преподавателями на аудиторных занятиях, как: *обсуждение наиболее значимых и интересных положений по изучаемой теме, обсуждение проблем и их решения от лица того или иного члена экипажа судна (капитана, вахтенного помощника, судового агента, представителя судоходной компании и т. д.)*. Не трудно заметить, что указанные коммуникативные задания требуют разностороннего анализа, от которого зависят степень осмысления и раскрытия содержания, выбор наиболее необходимых иноязычных средств, что, в конечном счете, способствует развитию как мышления, так и диалогического взаимодействия.

Наблюдая за диалогическим взаимодействием курсантов-судоводителей в их совместной деятельности на занятиях, нельзя не сказать, что они подходят творчески к этому виду учебных заданий, способствующих развитию мышления. Курсанты успешно разрабатывают и обыгрывают их в ситуациях диалогического общения. Для этого на занятиях используются такие **приемы**, как: *решение проблемных заданий в виде диалогов, составление диалогических высказываний на основе реальных ситуаций, проведение интервью, дискуссий, ролевых игр*.

Рассмотрим, к примеру, **проблемное задание**, вызывающее по нашим наблюдениям, немалый интерес у тех курсантов, которые не только хотят, но и стремятся овладеть морским разговорным английским для практического самовыражения в речи.

Цель проблемных заданий – *научить курсантов достаточно кратко высказывать свое мнение, вносить предложения, запрашивать информацию, соглашаться или опровергать утверждения других участников коммуникативного мероприятия*. **Проблемные задания** – это прежде всего **диалогическая речь**, как одна из основных форм речевого общения. Это, например, **диалоги**, составленные **по отдельным ключевым словам на основе реальных ситуаций**. В качестве примеров составления подобных диалогов могут служить следующие задания: – *составьте диалоги, употребив следующие ключевые слова и выражения:*

1. **Passing through Narrow Canals.** A: *side of the canal, the fairway speed, to overtake, to pass other ships, to make fast.*

B: *starboard side, to allow, in narrow parts, to keep clear of, to hoist signals.*

2. **Mooring.** **A:** *berth, to make a landing, to drop anchor, to thank.*

B: *Number 8 berth, starboard side, port anchor, to sign the pilot form.*

– *составьте диалоги на основе следующих ситуаций:*

1. *The Master and the pilot are discussing the conditions at the anchorage. It is not far away. It has a depth of about 45 metres, good holding ground, and provides excellent shelter.*

2. *The pilot sees to the ship's mooring. The Master repeats all his commands. When the pilotage is over, the pilot asks the Master to fill in (ship's name, draft, tonnage, the date) and the Master signs the pilot form.*

Примером проблемных заданий могут быть также задания по работе курсантов с **инструкциями** к определенным действиям, в том числе и профессионально-значимым, касающимся должностных обязанностей членов экипажа. Например, при прохождении темы **Anchoring** (Постановка судна на якорь):

Give instructions: What is the Watch Officer (OOW) to do when the ship is at anchor?

Курсанты обмениваются инструкциями по заданной проблеме: – **The OOW is to take the anchorage bearings.** – **The OOW is to see that the soundings are taken at the anchorage.** – **The OOW is to enter both the bearings and soundings into the log book.**

В процессе профессионально-ориентированного общения на занятиях курсанты могут дополнять инструкции, например: **The Watch Officer is to see to the ship's security.** Побеждает тот курсант, чья инструкция окажется лучшей.

Проведение коммуникативно-значимых учебных заданий, ориентированных на активизацию диалогического взаимодействия подтверждает тонкое наблюдение профессора П.Б. Гурвича [9] о том, что «... свободную беседу программировать трудно, но ведение ее на занятиях – явление чрезвычайно важное, особенно для студентов; именно в этой ситуации раскрывается их творческий потенциал и интеллектуальные возможности».

Отметим, что коммуникативные задания, коммуникативные мероприятия такие, как: *решение проблемных заданий, дискуссии, беседы за круглым столом и т. д.*, проводимые под руководством преподавателя, обычно носят **управляемый характер**. Преподаватель должен помогать студентам/курсантам логично строить высказывания наводящими замечаниями, вопросами, подсказками, противопоставлениями и обобщениями. Специально продуманными репликами преподаватель помогает студентам/курсантам последовательно выражать разные точки зрения, варианты речевых реакций, свои предположения, например, по поводу причин столкновения судов в море, посадки судна на мель, возникновения на судне пожара и т. д.. Выражая свое мнение, давая собственные комментарии по определенному поводу, курсанты используют уточняющие фразы: **I think... As for me... In my opinion... As far as I know... To my mind...** и т.д., и этого при управлении беседой, разговорной речью в диалоге преподаватель не может не заметить. В этой связи нельзя не согласиться с утверждением профессора П.Б. Гурвича о том, что управление процессом диалогического взаимодействия «порой может стать более жестким, но это не мешает студентам высказывать свои мысли и – главное – не уменьшает в их глазах естественности и коммуникативности обсуждения» [9].

При создании естественных ситуаций диалогического общения на аудиторных занятиях, как отмечает профессор А.А. Алхазидзе [10], необходимо соблюдать определенные условия, а именно: *правильное соотношение длительности ситуации общения с уровнем владения студентами устной речью; регулирование речевой активности обучаемых с целью обеспечения равного участия всех членов группы в обсуждении возникшей проблемы; соблюдение скрытого характера приемов обучения.*

Одним из условий результативного, динамичного развития диалогического взаимодействия является также владение студентом/курсантом, выступающим в роли говорящего и слушающего, конкретными умениями, определенными «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» [2].

Студент/курсант, выступающий в роли говорящего, должен уметь:

- *Планировать и организовать сообщение* (когнитивные умения);
- *Сформулировать высказывание на изучаемом языке* (языковые умения);
- *Произнести высказывание* (фонетические умения).

Студент/курсант, выступающий в роли слушающего, должен уметь:

- *Воспринять высказывание* (фонетические умения);
- *Идентифицировать языковое сообщение* (языковые умения);
- *Понять сообщение* (семантические умения);
- *Интерпретировать сообщение* (когнитивные умения).

При обучении диалогу немаловажно и то, что не следует забывать о культуре общения. Речевое поведение собеседника определяет, как бы «выстраивает» диалогическое общение. Студент/курсант нередко не знает, с чего ему начать и чем закончить диалогическое высказывание; ему приходится вспоминать слова, словосочетания, необходимые фразы и даже правила построения предложения, а то, что надо бы улыбнуться и стараться говорить без напряжения и страха нередко забывается. В этом случае доброжелательная атмосфера на занятии, подсказка, улыбка, похвала, иначе говоря, моральная поддержка преподавателя, непременно, помогают студенту/курсанту адаптироваться в диалогическом общении, что, естественно, приводит к позитивному, достаточно результативному диалогическому взаимодействию и способствует преодолению, снятию у студента/курсанта языкового барьера. Не случайно поэтому ученые подчеркивают, что организация процесса диалогического взаимодействия и управления им может проходить в условиях не только учебной совместной деятельности, но и «деятельности, которой свойственны:

1) **естественность и спонтанность** в выражении субъективных чувств и ощущений, которые возникают между партнерами в каждый отдельный момент их взаимодействия;

2) безусловное **позитивное отношение** к другим людям и к самому себе, забота о другом и принятие его как равноправного партнера по общению;

3) **эмпатическое понимание**, умение тонко и адекватно сопереживать чувствам, настроению, мыслям другого человека в ходе межличностных контактов с ним» [11].

Особо следует отметить, что с появлением компьютерных технологий, компьютерных мультимедиа-систем значительно облегчается обучение ИЯ, обучение устной речи вообще и диалогу, в частности.. Разработанные интерактив-

ные прикладные программы для использования на мультимедийном персональном компьютере, являются средством представления языкового материала. Они позволяют качественно обучать также и диалогическому общению.

В заключение подчеркнем, что рассмотрение проблемы *диалога, диалогического взаимодействия как интерактивного процесса создания межличностного иноязычного пространства*, является актуальным для исследования проблем общения в контексте учебно-познавательного коммуникативного обучения ИЯ. Теоретическая и практическая значимость учета интерактивных возможностей диалога в практике преподавания ИЯ и, в обучении устной разговорной речи в частности, признанна современной психолингвометодикой и не вызывает сомнения.

Подчеркнем также, что именно только целенаправленная работа преподавателя, студентов и курсантов с использованием *проблемных заданий в виде диалогов, коммуникативных мероприятий (проведение интервью, дискуссий, ролевых игр)* приводит к развитию у студентов/курсантов *коммуникативно-значимых умений*, необходимых для непринужденных высказываний в общении на английском языке.

И, наконец, нельзя не признать, что для практического овладения ИЯ, овладения иноязычной речью в условиях аудиторного обучения *совершенно обоснованным, оправданным, действенным* является *один из принципов, положенных в основу коммуникативной модели усвоения иностранного языка* в современной английской методике:

Научиться говорить можно лишь в результате говорения.

Этот принцип соответствует известному афоризму – «научиться плавать можно, лишь плавая». Здесь все предельно ясно: преподаватель может и должен помогать, советовать, объяснять, создавать условия, готовить конкретный учебный материал, ситуативные упражнения, *но учиться должен сам обучающийся*. Все, что происходит в аудитории, следует рассматривать с точки зрения полезности для обучаемого.

Литература

1. Дэвидсон Д. Функционирование русского языка: методический аспект // РЯЗР. – 1990. – № 6. – С. 24.
2. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Страсбург, 2001.
3. Биколова Г.Р., Мухамадеев И.Т. Наш мир – диалог // Технология обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: V Межвузовская научно-техническая конференция. – Ульяновск: УлГТУ, 2009. – 173 с.
4. Гуннемарк Э.В. Искусство изучать языки. – С.Петербург: Теса, 2002. – С. 128.
5. Исакович Е.А. Диалогическое общение как взаимодействие между учащимися в контексте культурно-досуговой деятельности на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 9-11.
6. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии (вместо введения) // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 3-23.
7. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Рус. яз., 1977. – 216 с.
8. Сахарова Т.Е. Обучение немецкой диалогической речи студентов младших курсов языкового вуза: Учебное пособие. – М., 1975. – 107 с.
9. Гурвич П.Б. Программированные коммуникативные упражнения для развития устной речи // Иностранные языки в школе. – 1967 – № 2. – С.32-42.

10. Алхазышвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.

11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1993.

TEST-TEACH-TEST – ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ефанова Л.П., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Сегодня, когда английский язык имеет статус языка международного и межкультурного общения [1], в научных лингвометодических и психолингвистических исследованиях широко представлено множество современных моделей его усвоения и методов его преподавания [2,3,4]. Многие из них вызывают несомненный интерес у преподавателей иностранных языков оригинальностью своего функционального содержания, концепций изучения языка с целью его практического использования в разговорной речи, иначе говоря, практического общения на нем, и, в частности профессионально-ориентированного общения. Речь идет здесь о **коммуникативном подходе** к обучению иностранного языка, о приобретении обучаемыми **коммуникативной компетенции**, которая определена в современной лингвометодической науке как *способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы* [5]. *Коммуникативная компетенция*, как утверждают ученые, «обозначает те знания, которые нужны говорящим для того, чтобы они успешно общались между собой» [5]. Нельзя не согласиться с мыслью ученых о том, что «коммуникативная компетенция показывает, когда ты должен говорить и когда не должен, о чем ты можешь говорить, с кем, в какой момент, где и каким образом» [6]. Подчеркнем, что обучение языку через учебную коммуникативную деятельность, представленное в современных моделях его усвоения, и является характерной отличительной чертой **коммуникативно-ориентированного метода**. Предметом обучения является не только язык, но и речевое поведение обучаемых непосредственно в условиях учебного аудиторного общения [2,3].

В этой связи нельзя не обратить внимание на один из современных подходов к обучению иностранного языка (ИЯ) – **Test-Teach-Test**, интерес к которому значительно возрос за последние годы как к конкретной, максимально результативной, по мнению ее исследователей [7], модели иноязычного обучения.

Метод **Test-Teach-Test** рассматривается в рамках методики построения аудиторного занятия (урока) **Presentation-Practice-Production (PPP)**. Цель статьи – определить суть методики планирования урока Test-Teach-Test, а также рассмотреть вопрос о необходимости, целесообразности использования этого метода в обучении студентов и курсантов английскому языку в морском вузе.

В теоретической основе концепции репрезентируемого метода лежит положение о том, что **Test-Teach-Test** фактически является *альтернативой традиционной последовательности построения урока Presentation-Practice-Production (PPP)* [7], которая предполагает трехэтапную модель обучения: преподаватель в начале занятия объясняет новый материал, затем, используя упражнения, закре-

пляет его, после этого студент окончательно усваивает этот материал, выполняя различные учебные задания.

Test-Teach-Test также представляет собой трехэтапную модель обучения. Суть ее заключается в том, что ***на первом этапе***, прежде чем объяснить новый материал, преподаватель, непременно, должен проверить знания студентов по теме. Первый этап носит экспериментальный характер. Студентам предлагается выполнить самостоятельно учебное задание по теме. Преподаватель может применить любой метод проверки знаний: это может быть любой вид упражнений (заполнение пропусков, раскрытие скобок), либо тест с несколькими вариантами ответов. Следует обратить внимание на то, чтобы задание по проверке знаний, предусмотренное на первом этапе, соответствовало задачам, поставленным преподавателем.

На втором этапе преподаватель определяет и уточняет проблемы, возникшие у студентов на первом этапе во время проверки их знаний. Преподаватель восполняет пробелы в их знаниях: он вводит и объясняет конкретные формы, значения и функции конкретных единиц изучаемого языка. Таким образом, осуществляется коммуникация, имеющая направленность от преподавателя к студенту. На этом этапе возможен диалог, и практикуются другие виды учебных заданий коммуникативной направленности. Возможно использование разных методов запоминания и заучивания как отдельных языковых единиц и словосочетаний, так и производных (вторичных) единиц номинации, образованных по моделям словообразования. Для более эффективной работы студентов преподаватель может ввести ограничительный контекст, который значительно помогает студентам сосредоточить свое внимание на новых языковых единицах, вводимых преподавателем на данном занятии.

На третьем этапе имеет место закрепление нового материала, введенного на втором этапе. Преподаватель и здесь отдает предпочтение любому виду задания на свое усмотрение. Строгих ограничений при этом не существует. Языковые единицы, словосочетания, фразы и другие лингвистические явления, введенные на втором этапе, следует пытаться использовать в разговорной речи, в реальной коммуникации. Тем самым, преподаватель решает задачу свободного общения на изучаемом иностранном языке, создавая для этого необходимые условия и возможности. Заметим, что студенты с большей уверенностью, точностью и увлечением выполняют учебные задания в том случае, когда они осознают, что действительно усвоили новый материал.

В подтверждение практической значимости применения рассматриваемого метода ***Test-Teach-Test*** может служить следующий пример. Студентам, которые незнакомы с аналитическими (двусоставными) глаголами типа – ***to come in, to stand up, to sit down, to go out, to read over, to finish off, to take in, to take up, to think over, to talk down, to hand in, to turn out***, на первом этапе предлагается текст, в котором необходимо их найти. Студенты, вне всякого сомнения, смогут выделить их в тексте, но не смогут определить значение этих глаголов. На втором этапе преподаватель вводит, объясняет, определяет значение этих глаголов, их признаки и функции (номинативную, коммуникативную), реализуемые в современном английском языке и разговорной речи; дается также перевод этих глаголов. На третьем этапе преподаватель предлагает студентам выполнить за-

дание, идентичное тому, которое им было предложено в начале аудиторного занятия, – найти примеры аналитических глаголов. На третьем этапе студенты вполне справляются с заданием преподавателя: они не только могут установить форму, но и значение этих глаголов, могут дать их перевод.

Эффективность применения *Test-Teach-Test* методики при обучении иностранному языку (ИЯ), судя по мнениям многих преподавателей-практиков разных стран (Аргентины, Мексики, Китая, Египта, Туниса, Ирландии), (см. *сайт British Council BBC (16 марта 2008 г)*), подчеркивается тем, что он позволяет выявить пробелы в знаниях студентов по определенной грамматической или лексической теме и в дальнейшем восполнить их, обращая внимание на конкретную языковую единицу, не теряя время на объяснение учебного материала, уже до этого усвоенного студентами.

Немаловажно и то, что этот метод, как отмечают преподаватели-практики, очень эффективен и экономичен в обучении студентов разных уровней – от *Intermediate* до *Advanced*, иначе говоря, тех студентов, которые имеют достаточно низкий уровень языковой подготовки, либо вообще не владеют иноязычной речью, что весьма характерно для большинства студентов, изучающих ИЯ. Отметим, что явным преимуществом, точнее, достоинством *Test-Teach-Test* метода по его функциональному назначению является также и то, что его применение «позволяет сэкономить массу времени, и это делает его весьма актуальным, ввиду того, что программа изучения иностранного языка в вузе, особенно неязыковым, включает небольшое количество часов практических занятий» [7].

В результате рассмотрения этого метода представляется возможным считать его достаточно эффективным подходом иноязычного обучения. С этим нельзя не согласиться, но при условии апробирования *Test-Teach-Test* метода и получения его результативности в практике преподавания английского языка курсантам и студентам Морского государственного университета.

Литература

1. McKay S.L. Teaching English as an international language. – Oxford: Oxford University Press, 2002.
2. Killick D. Cross-Cultural Capability and Communicative Language Teaching: Why the Paradigm Needs to Shift/IATEFL Brighton Conference Selections Published by IATEFL, 2001.
3. Jacobs G.M., Farrel T. Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. TESL-EJ 5 (1), 2001. P.1-17.
4. Richards Jack C. Growing Up with TESOL // English Teaching Forum. – 2008. – № 1. – P. 2-11.
5. Стародубцева Е.А. Формирование языкового сознания и проблема языковой личности в современном обществе // Технология обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: V Межвузовская научно-техническая конференция. – Ульяновск: УлГТУ, 2009. – 173 с.
6. Jean Lohisse. Comunicarea De la transmiterea mecanic' la interactiune, Iaei, Editura Polirom, 2002. 179.
7. Корухова Л.В., Новосельцева Н.Н. Test-Teach-Test как один из эффективных методов обучения иностранного языка в вузе // Технология обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: V Межвузовская научно-техническая конференция. – Ульяновск: УлГТУ, 2009. – 173 с.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОДНОГО ИЗ АСПЕКТОВ АНГЛИЙСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Ефанова Л.П., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Усвоение лексики иностранного языка связано с целым рядом объективных (лингвистических и экстралингвистических) трудностей: трудностью запоминания большого количества лексических единиц, со сложностью семантики и строения слов и их связей, со сложным и многообразным характером соответствий лексических единиц иностранного языка с лексикой родного языка и др. В этой связи подчеркнем, что изучение слов иностранного языка не может быть всесторонним, если не будет усвоена та система порождения новых лексических единиц производной структуры, которая свойственна данному языку.

Потенциальные словообразовательные возможности современного английского языка почти неограниченны: по моделям словообразования и словосложения идет постоянный процесс создания лексических инноваций, производных наименований, выполняющих свою номинативную функцию в языке и речи.

Обучение курсантов, будущих морских специалистов, практическому владению английским языком непосредственно связано с **обучением их английскому словообразованию**, так как понимание лексических единиц производной структуры и в речевых высказываниях, и при чтении как художественных произведений, так и текстов по морской специальности, представляют для курсантов нередко значительные трудности.

Одной из принципиально важных тенденций в исследовании словообразования английского языка является расширение сферы анализа процессов, называемых словообразовательными.

В этой связи несомненный научно-практический интерес в лингвометодических исследованиях и в практике обучения студентов/курсантов английскому языку представляет один из аспектов словообразования как системы моделирования лексических инноваций – образование вторичных номинативных языковых единиц **по аналогии** разной структурной сложности, включая аффиксальные производные, сложные слова и конвертированные. Предметом анализа и описания в настоящей работе являются **лексические инновации производной и сложной структуры, образованные по аналогии** и выполняющие свою номинативную функцию в современном английском языке и речи.

Под **аналогией** в языке понимается «уподобление, вызванное влиянием одних элементов языка, образующих более продуктивную и более распространенную модель, на связанные с ними другие элементы языка» (БЭС, 1997).

При образовании лексики производной и сложной структуры **по аналогии** семантическая структура производных и сложных слов повторяет словообразовательное значение своего прототипа. Например, в русском языке – «...ему все казалось, что надо что-то **доделать: допить, доесть, дообъяснить** или же **дору-гаться** (Ю. Трифонов. Другая жизнь).

По сложившейся лингвистической традиции в современном английском языке **на основе аналогии** с глаголом **hijack** («угонять самолет, заниматься воздушным пиратством») появились его синоним **skyjack** и глаголы **seajack** («угонять морские суда»), **train-jack** («угонять поезда»), **vehicle-jack** («угонять транс-

портные средства»), *car-jack* («угонять автомобили»); при этом элемент *jack*, произвольно вычленимый компонент этих сложных слов, стал восприниматься как отдельная словообразовательная морфема со значением «угонять». Нельзя не признать, что этимология слова с компонентом *jack* вызывает немалый интерес: оно произошло от приказа бандитов, захватывавших грузовики с контрабандными спиртными напитками в США во времена сухого закона в 1919-33 г.г.: *Stick'em up high, Jack* – «Руки вверх, Джек!». И не случайно поэтому первоначальное значение глагола *hijack* – «нападать с целью грабежа на автомобили», «силой отнимать». В смысловой структуре глагола *hijack* появилось и второе значение – «угонять самолет, заниматься воздушным пиратством», являющееся производным от первого.

Нельзя не отметить и того, что в семантике дериватов *hijacker* – («бандит, налетчик, воздушный пират»); *hijacking* – («ограбление, нападение, угон самолета, воздушное пиратство»), мотивируемых глаголом *hijack*, четко прослеживается, как отмечают ученые, «отражение и проекция тех связей, которые обнаруживает человек между элементами и явлениями окружающего его мира и которые он хочет зафиксировать и закрепить в акте наречения предмета» [1].

По аналогии с американизмом *user-friendly* («доброжелательно настроенная» (об ЭВМ), «удобный в обращении» (о компьютере)) в современном английском языке наблюдаем следующие лексические инновации сложной структуры – *customer-friendly* («готовый оказать помощь покупателю»), *reader-friendly* («доступный для читателя»), *environment-friendly*, *nature-friendly* («выступающий за охрану окружающей среды, природы»), *planet-friendly*, *earth-friendly* («не оказывающий вредного воздействия на планету, землю»).

Аналогия в словообразовании предполагает наличие образца конкретного слова, связь с которым нередко быстро утрачивается.

Примерами образования в языке новых номинативных единиц по образцу конкретного слова *alcoholic* служат такие существительные, как: *bookaholic* («человек, полностью отдающийся чтению книг»), *computerholic* («человек, много работающий на компьютере»), *simulatorholic* («человек, с увлечением работающий на тренажере»), *beerholic* («человек, предпочитающий пиво другим спиртным напиткам»), *workaholic* («человек, одержимый работой», «трудоголик»), *politicalholic* («человек, интересующийся только политикой»), *golfaholic* («человек, увлекающийся игрой в гольф»), *spendaholic* («человек, одержимый страстью тратить деньги»).

Процессу аналогии, по нашим наблюдениям, благоприятствует наличие деривационной модели, обладающей четким значением, так как сама словообразовательная модель фактически является формально-семантическим аналогом данного производного слова. Так, например, в результате действия аналогии по словообразовательной модели с суффиксом *-ness* в современном английском языке образовано немало неологизмов, репрезентируемых, например, такими абстрактными существительными, как: *highness* («высота, высокая степень, величина»), *shutupness* («молчаливость»), *awayness* («отдаленность»), *togetherness* («близость»), *uptightness* («финансовые затруднения»), *in-the-rightness* («правота»), *all-at-once-ness* («внезапность», «неожиданность», «одновременность») и др. Подчеркнем, что эти производные существительные образованы как от адъ-

ективных и адвербиальных основ, так и от словосочетаний по моделям словопроизводства и, неоспоримо, являются *проявлением действия аналогии*.

Нельзя не заметить, что понятия *аналогия* и *модель*, не являясь тождественными в теории языка, тем не менее, не существуют одно без другого, и этим подчеркивается проявление действия аналогии в современном английском языке как лингвистического явления.

В науке о языке представлена концепция, согласно которой, *образцом для аналогии* могут быть только те слова, которые подлежат разделению на составные части. Одна часть слова (начальная или конечная) сохраняется с тем же значением, которое было в слове-прототипе, независимо от того, является ли эта часть морфемой или произвольно вычленимой частью слова, и происходит замена одного из компонентов.

Стремление «уподобиться» по аналогии функциям и структуре уже имеющих в языке сложных слов находим в таких сложных существительных, как: *a deck-hand* («матрос»), *crew-hands* («члены экипажа») – *The ship went down with all crew-hands*. («Судно затонуло со всем экипажем»), *a charge-hand* («мастер», «прораб»), *a farm-hand* («работник на ферме»), *a bank-hand* («работник банка»), *an office-hand* («служащий в офисе»).

Несомненный лингвистический интерес в плане действия аналогии представляют *стилистуически-маркированные неологизмы*: *a fly-on-the-wall documentary* («достоверный документальный фильм»), *a fly-on-the-wall technique* («настоящая современная техника»), *a fly-on-the-wall story* («достоверный рассказ»). Заметим, что само словосочетание *a fly on the wall* («муха на стене»), в атрибутивной функции употребляется в значении – «телевизионная программа о событиях реальной жизни».

Действие аналогии в современном английском языке представлено также лексическими инновациями, используемыми специалистами в различных областях науки – экологии, психологии, информатики, медицины: *ecobabble* («терминология, связанная с окружающей средой»), *eurobabble* («языковый стиль документов Европейского Союза»), *psychobabble* («терминология, связанная с психологией и психиатрией»), *technobabble* («техническая терминология, используемая в информатике»); *physically-challenged* («страдающий физическим недостатком»), *mentally-challenged* («умственно отсталый»), *visually-challenged* («слепой», «близорукий»), *aurally-challenged* («глухой»), *temporally-challenged* («пострадавший от времени», «старый»).

Следует заметить, что именно *аналогия как лингвистическое явление* фактически пронизывает достаточно сложный механизм всей системы английского словообразования.

В заключение подчеркнем, что создание лексических инноваций производной и сложной структуры, как показал анализ исследуемого материала, происходит как по словообразовательным моделям, функционирующим в языке, так и по образцу отдельного конкретного слова, то есть *по аналогии*. В работе выявлены и рассмотрены с позиций научно-практического подхода определенные закономерности действия аналогии, ее типичные проявления в современном английском языке.

Результаты анализа лексических инноваций, образованных по аналогии, – подтверждение логики мысли известного американского лингвиста Л. Блумфилда, который расценивал «процесс развития языка как вековой процесс аналогии».

Литература

1. Кубрякова Е.С. Семантика производного слова // Аспекты семантических исследований – М.: Наука, 1980. – 355 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ

Зарубина М.В., кафедра МПА МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Введение

Иностранный язык как одно из средств общения и познания окружающего мира занимает особое место в системе современного образования в силу своих социальных, познавательных и развивающих функций. В настоящее время преподавание языка приобрело прикладной характер, в то время как раньше оно было сравнительно отвлеченным и теоретизированным. В конце XX вв. в России произошла "революция" в методах преподавания английского языка. Раньше все приоритеты без остатка отдавались грамматике, почти механическому овладению вокабуляром, чтению и литературному переводу. Это принципы "старой школы", которая все же приносила плоды, но какой ценой? Овладение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда. Задания предлагались достаточно однообразные: чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения по тексту. Когда приоритеты отдавались чтению и работе над "топиками", реализовывалась только одна функция языка - информативная. Неудивительно, что язык хорошо знали единицы: только очень целеустремленные и трудолюбивые люди могли овладеть им на высоком уровне.

Поэтому в 50–60-х годах велись активные поиски таких методов преподавания иностранных языков, которые могли бы заменить традиционные грамматико-переводные и сознательно- сопоставительные методы.

Существенное влияние оказало развитие науки, прежде всего прагмалингвистики и психолингвистики. С этого времени стало зарождаться новое направление методики преподавания иностранных языков, которое получило название коммуникативного.

Основными представителями, внесшими свой вклад в его развитие в России являются: А.А. Леонтьев, М.Н. Вятютнев, Г.А. Китайгородская, П.Б. Гурвич, Е.И. Пассов и др. Среди зарубежных специалистов следует упомянуть Г. Лозанова (Болгария), Г. Пиффо и К. Эдельхоффа (Германия), Р.Олрайта, Г. Уидсона, У. Литлвуда (Англия), С. Савиньона (США) и др.

На сегодняшний день ведущие специалисты в сфере лингвистического образования считают коммуникативную методику преподавания (*The Communicative Approach*) наиболее эффективной. Она направлена на практику общения. Из 4-х "китов", на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним.

Сущность коммуникативного метода обучения иностранным языкам

Коммуникативный метод (Communicative Approach) – это вариант комбинированных методов обучения. В его основу положены идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности, наиболее последовательно реализуемые в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению.

Данный метод развивает все языковые навыки - от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Грамматика же осваивается в процессе общения на языке: студент сначала запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбираться, что они собой представляют в грамматическом смысле. Цель - научить студента говорить на иностранном языке не только свободно, но и правильно.

Занятия в соответствии с такой методикой обучения английскому языку проводятся в группах из 12-15 студентов. Это количество учащихся считается оптимальным для достижения главной цели обучения - умения свободно излагать свои мысли на иностранном языке. При таком количественном составе класса преподаватель имеет возможность объединять студентов в небольшие подгруппы или пары, давая им коллективные задания. Кроме того, совместное обучение студентов расширяет их словарный запас вследствие постоянного обмена лексикой и восприятия новых идиом из уст не только учителя, но и своих одноклассников.

Коммуникативная методика обучения иностранным языкам имеет еще одно преимущество: с самого первого урока общение в классе осуществляется только посредством изучаемого языка. Таким образом, сочетание этих двух факторов помогает студентам в течение очень небольшого периода времени преодолеть одну из главных трудностей при изучении иностранного языка - языковой барьер.

Для повышения эффективности урока с точки зрения разговорной практики преподаватель объединяет студентов в пары или мини-группы и предлагает им совместно выполнить какое-либо устное задание. В процессе групповой или парной работы учащиеся избавляются от свойственной им на первых порах скованности, проявляют речевую самостоятельность, пытаются корректировать друг друга, получая при этом дополнительную возможность высказаться. Решая конкретно поставленную преподавателем задачу, студенты фокусируют свое внимание на определенной тематике и учатся использовать новые и уже известные им грамматические и лексические структуры в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни.

Преподаватель на занятиях берет на себя функции организатора общения, задает наводящие вопросы, обращает внимание на оригинальные мнения участников, выступает арбитром в обсуждении спорных проблем.

Отличие коммуникативности в том, что вместо специально подгоняемых под активную лексику и изучаемую грамматику учебных текстов и диалогов в нем в качестве основного приема используется имитация ситуаций из реальной жизни, которые обыгрываются на уроке так, чтобы вызвать у студентов максимальную мотивацию к говорению. Так, вместо того чтобы бесконечно пережевывать типовые фразы из учебника: «My name is Ivan. I live in Moscow. I am a student» и т.п., студенты, изучающие тему «Знакомство», начинают на самом деле активно знакомиться друг с другом и обсуждать интересующие их вопросы.

Обсуждаются в основном темы, с которыми студенты хорошо знакомы на родном языке: это дает возможность сосредоточиться именно на развитии коммуникативных способностей, то есть умения пользоваться языком спонтанно. Предпочтительно, чтобы темы были "животрепещущими" - связанными либо с жизнью самих студентов, либо с интересующими всех аспектами современности жизни (экология, политика, музыка, образование и т.п.). В западных учебниках, в особенности уровней ниже Upper Intermediate, вы едва ли найдете такие в «топики», как биография Шекспира или достижения ядерной физики. Лишь на старших уровнях вводятся «книжный» и «научный» стили.

Большую часть времени на уроках занимает устная речь (хотя чтению и письму также уделяется внимание). При этом преподаватели меньше говорят и больше слушают, лишь направляя деятельность студентов. Преподаватель задает упражнение, а потом, «разговорив» студентов, отходит на задний план и выступает в роли наблюдателя и арбитра. Предпочтительно, чтобы он пользовался исключительно изучаемым языком.

Коммуникативный метод заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации, точнее говоря, он основан на том, что процесс обучения является моделью процесса общения, пусть несколько упрощенной, но по основным параметрам адекватной, подобной реальному процессу коммуникации.

Коммуникативная методика - это, прежде всего, прагматический подход к изучению иностранного языка. Она в определенной мере жертвует фундаментальностью знаний для того, чтобы в более короткие сроки подготовить студента к использованию иностранного языка в жизни.

Можно выделить пять основных характеристик коммуникативного обучения:

1. Акцент на обучении коммуникации через реальное общение на изучаемом языке.
2. Введение аутентичных текстов в учебную ситуацию.
3. Предоставление студентам возможности сфокусировать внимание не только на изучаемом языке, но и на процессе обучения как таковом
4. Привлечение личного опыта обучаемых в качестве одного из элементов процесса обучения.
5. Попытка связать академическое изучение языка с использованием его в реальной коммуникации.

Метод коммуникативных заданий при обучении английскому языку

Процесс обучения представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых преподавателем, решая которые, учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, с группой учащихся или с преподавателем, пытаясь найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи. При этом часто используются не только речевые, но и физические действия, жесты, мимика и т. д. Предлагаются задания типа: соотнести, сопоставить, вырезать, раскрасить, изобразить с помощью мимики и жестов, нарисовать, разыграть и т. д.

Главными участниками процесса обучения с применением коммуникативно-ориентированного подхода являются преподаватель и студент. Отношения между ними основаны на сотрудничестве и равноправном речевом партнерстве.

При построении урока преподаватель должен учитывать следующие принципы.

Во-первых, это речевая направленность, обучение иностранным языкам через общение. Это означает практическую ориентацию урока. Правомерны лишь уроки на языке, а не о языке. Конечно, на начальном этапе невозможно вести урок только на иностранном языке. Но ключевые фразы, которые повторяются из урока в урок (команды, приветствие, задания и пр.) нужно изначально озвучивать на изучаемом языке.

Во-вторых, функциональность - предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу - подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

В-третьих, ситуативность, ролевая организация учебного процесса. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся в соответствии с их возрастом. Практически всегда материал учебника можно представить в виде ситуации, распределить роли, вынуждая тем самым говорить на языке каждого участника образовательного процесса.

Так же важен принцип новизны. Новизна проявляется в различных компонентах урока. Это прежде всего новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т.д.). Это и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации урока (его видов, форм), и разнообразие приемов работы. В этих случаях учащиеся не получают прямых указаний к запоминанию - оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание).

Обязательно нужно учитывать личностную ориентацию общения. Речь всегда индивидуальна. Любой человек отличается от другого и своими способностями, и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности.

Еще один важный принцип - это коллективное взаимодействие - такой способ организации процесса, при котором ученики активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных.

Ну, и наконец, упражнения. В процессе обучения практически все зависит от упражнений. В упражнении отражается вся концепция обучения. При коммуникативном обучении все упражнения должны быть по характеру речевыми, т.е. упражнениями в общении.

Это может быть пересказ текста своими словами, описание картины, серии картин, лиц, предметов, комментирование и т.д. Таким образом, коммуникативное обучение представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера.

Заключение

Коммуникативно-ориентированный подход привлекает обучаемых путем сосредоточения на интересующих их темах и представления им возможности выбора текстов и задания для достижения целей программы. Коммуникативная способность обучаемых развивается через их вовлечение в решение широкого круга

значимых, реалистичных, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе.

Коммуникативное обучение языку подчёркивает важность развития способности учащихся и их желание точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык для целей эффективного общения.

Коммуникативная методика способствует быстрому овладению учащимися навыками разговорной речи. Это обеспечивается за счёт усвоения различных видов монологической речи, типовых диалогов и форм языкового моделирования. Здесь, на первом плане находится конкретная языковая модель. Основной единицей урока и всей стратегии обучения данной методики является акт говорения.

Безусловно, современному преподавателю необходимо знать и применять на практике не одну технологию, не один метод обучения. Но залог успешного урока заключается не только в выборе той или иной технологии, важно вызвать интерес каждого студента к теме урока, подготовить занимательные задания, с помощью которых будет происходить познавательный процесс, т.е. сформировать внутреннюю мотивацию учащихся. А это полностью зависит от преподавателя, его опыта и желания научить.

Литература

1. Баграмова Н.В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения овладения иностранным языком// Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. – Вып 18.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985. – 208 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Learning and teaching modern languages for communication. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1988
5. Modern languages: 1971-81. – Strasbourg. Council of Europe Press, 1981
6. Communication in the modern languages classroom/By Joe Sheils. Strasbourg: Council of Europe Press, 1993

НОВОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 1 КУРСА НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МОРСКИМ ПРОФЕССИЯМ

*Колмакова С.А., Морской технологический колледж
МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Владение иностранным языком – одна из важнейших, ключевых компетентностей современного человека. Мы живем во взаимосвязанном и взаимозависимом мире, где размываются национальные границы и потоки населения, товаров и капитала свободно перемещаются в разных направлениях. Морские перевозки являются самым дешевым и самым распространенным видом перевозки грузов. Общеизвестным средством международного общения в морском деле является английский язык. Поэтому для сотрудников морского транспорта владение иностранным языком является необходимой профессиональной компетентностью.

В настоящее время в системе начального профессионального образования наблюдаются большие трудности при обучении учащихся английскому языку. Слабая база, отсутствие систематических знаний – все это затрудняет овладение новым языковым материалом, что в свою очередь влияет на мотивацию обучающихся. Для успешного восприятия информации и овладения необходимыми навыками необходимо учебно-методическое пособие, совмещающее простоту подачи информации и разнообразие упражнений, способных поддержать интерес к изучаемому языку. С этой целью было разработано новое учебно-методическое пособие по английскому языку.

Данное учебно-методическое пособие – это интересное и познавательное пособие, созданное специально для выработки всех необходимых языковых навыков при изучении английского языка. Учебник затрагивает такие важные аспекты изучения языка как фонетика, грамматика, развитие навыков чтения, письма и речи. Учебник снабжен подробным грамматическим справочником, удобным лексическим словарем, разнообразными текстами с красочными иллюстрациями, дополнительным справочным материалом и широкой системой фонетических, грамматических и лексических упражнений, направленных на закрепление и совершенствование изучаемого материала.

Данное учебно-методическое пособие рассчитано на учащихся первого курса отделения начального профессионального образования и ориентировано на элементарный (Elementary) и первый средний (Pre-Intermediate) уровни знания языка. Материал учебника рассчитан на 78 академических часов аудиторной работы и 39 часов самостоятельной работы. Учебник предназначен также для самостоятельного изучения.

Преимущества учебно-методического пособия:

- подробное изложение грамматического материала, что создает возможность для самостоятельного овладения учебным материалом, устранения пробелов в знаниях, а также для самоконтроля;
- чёткая структура учебника в целом и каждого отдельного урока, что позволяет учащимся видеть цели и задачи каждого урока, логичность в представлении материала и его закрепления;
- развитие общеучебных знаний и навыков, таких как языковая догадка;
- яркая иллюстрированность,
- актуальность тем,
- большое количество ролевых игр, диалогов, повышающих активность учащихся.

Принцип, положенный в основу концепции учебно-методического пособия, – коммуникативный метод обучения, согласно которому цели и задачи обучения направлены на развитие коммуникативных навыков говорения, адекватных на определенном уровне обучения, в частности на элементарном уровне. Для осуществления этих целей в учебнике предлагаются следующие режимы работы с группой: индивидуальный, парный и групповой.

Структура учебника отличается логикой обучения. Работа над каждым аспектом осуществляется по шагам, от простого к сложному. Так, на данном этапе обучения лексический материал вводится и закрепляется сначала с помощью

тренировочных упражнений, нацеленных на автоматизацию навыков употребления новых слов, затем предлагается работа в парах на основе данного диалога.

Учебно-методическое пособие состоит из четырех функциональных разделов: “My life”, “Healthy way of life”, “Travelling”, “Russia and Vladivostok”. Каждый раздел содержит грамматический и лексический материал.

Следует отметить, что на элементарном уровне знания языка не совмещаются в полной мере правила чтения и ударения, в связи с чем возникают трудности при обучении чтению как виду речевой деятельности. Для решения этой проблемы, учебно-методическое пособие также включает фонетический материал, содержащий краткий фонетический справочник и фонетические упражнения, служащие для отработки английского произношения.

Грамматический материал представлен следующими темами: Понятие об артикле. Глагол *to be*. Множественное число существительных. Притяжательный падеж существительных. Местоимения (указательные, личные, притяжательные). Прилагательное. Наречие. Степени сравнения прилагательных и наречий. Глагол *to have (got)*. Местоимения *much, many, little, few*. Неопределенные местоимения *some, any, no, one, every* и их производные. Числительные. Чтение дат. Предлоги времени. Время. Предлоги места.оборот *There is/are*. Модальные глаголы *can, may, must, should*. Эквиваленты модальных глаголов (*to be able to, to be allowed to, to have to, to be to*). Повелительное наклонение. Отрицательная форма повелительного наклонения. Глагол *to let*. Настоящее простое время. Пять типов вопросов в Present simple. Грамматические упражнения направлены на формирование автоматизированных навыков и предупреждение типичных ошибок. Главное отличие грамматических упражнений данного пособия – это их коммуникативная направленность.

Лексический материал включает лексический словарь, тексты и диалоги на следующие темы социально-бытового общения: Getting acquainted. About myself. My family. My appearance. My character. My friends. My hobby. Going out for the evening. My usual day. My home. Room renting. Sport. Health. At the doctor's. What's the weather like today? Holidays. Booking tickets. Making reservations. Russia. Vladivostok. Все лексические упражнения носят познавательный характер и способствуют повышению интереса к изучению английского языка. Послетекстовые упражнения служат для закрепления активной лексики и носят творческий характер. Их цель – максимально стимулировать развитие устных навыков у обучаемых и вырабатывать у них быструю языковую реакцию. Упражнения и задания, представленные в учебно-методическом пособии, способствуют развитию умений обмениваться информацией, выражать чувства и эмоции, побуждение к действию, предпочтение, совет.

В заключении важно отметить, что в данном учебно-методическом пособии находят отражение традиционные и современные методы обучения английскому языку, успешная реализация которых способствует развитию основных видов речевой деятельности и формированию языковой компетенции, адекватной на данном уровне.

ОККАЗИОНАЛЬНОЕ СЛОВОПРОИЗВОДСТВО – ИСТОЧНИК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗНОСТИ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Краснова И.Д., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Окказиональное словопроизводство – один из наименее изученных аспектов теории словообразования

Исследование окказиональной лексики представляет интерес не только в плане стилистической характеристики произведения того или иного автора, но и в плане возможной реализации словообразовательных потенциалов языка.

Окказиональное слово, как известно, это слово, образованное на «данный случай» по известной языку непродуктивной или малопродуктивной модели, а также по окказиональной (речевой) модели, нарушающей сложившиеся в языке закономерности и нормы словообразования.

Окказиональные слова возникают в живом речевом общении, а также в письменной речи. Художественные окказионализмы – продукт индивидуального авторского словотворчества. Они появляются не только в художественной прозе, но и в литературно-критических статьях, обзорах, очерках, т. е. практически в любом произведении, имеющем определенную эмоциональную направленность.

Художественные окказионализмы, реализуя богатейшие изобразительные возможности, которыми располагает язык, являются средством достижения образности, эмоциональной выразительности. Потребность в новых, еще более экспрессивных словах никогда не иссякает.

Нарушение словообразовательных норм языка в процессе создания окказионализмов может проявляться в изменении, структурно-семантической сочетаемости компонентов модели, закономерностей ее лексического наполнения и т. д. Производство сложных глаголов английской окказиональной лексики очень показательно в этом отношении.

По аналогии с действующими в английском языке моделями конверсии, по которым глагол конвертируется от основы сложного существительного или свободного именного словосочетания, в окказиональном словопроизводстве в качестве исходной основы нередко выступает фразеологизм (слово или словосочетание), например: *lone-eagle*, v.< (фраз.) *lone eagle* (по аналогии с фраз, *lone wolf*); «тот, кто действует самостоятельно, не прибегая к посторонней помощи»: «... *it looks as if she will have to lone-eagle it against the Dutch girls for the title at the forthcoming European championships ...*» (*M. Star. Jan. 1971*) – «...выступить в одиночку, без партнеров по команде ...»; *dear John*, v. < (фраз.) *dear John* «письмо, полученное солдатом от жены с просьбой о разводе»: «*I've been dear Johned myself, if that's any consolation to you. You're not the only guy who ever got hit*» (*J. Balf*) – «Меня самого оставила жена ...» и др.

Окказиональный характер имеет также глагол *he-man*. конвертированный от основы сложного существительного *he-man* «настоящий мужчина», поскольку структурный тип сложных существительных «местоименная основа ÷ субстантивная основа» в конверсии, как правило, не участвует: «... *where Clark Gable had he-manned his way through dozens of love-lose-win epics*» (*W. Mag., Dec. 1970*).

Наряду с конверсией окказиональное словопроизводство активизирует непродуктивные и малопродуктивные модели реверсии, по которым потенциально возможно образование глаголов:

1) от сложных существительных или фразеологизмов на *-age*, например: *shotgun marry*, *v* < *shotgun marriage* «вынужденный брак» «*The committee was questioning on charges he had shotgun married a Colorado power co-op to the Western Colorado Power Company ...*» (*R'ham News*, Oct. 1955);

2) от малоупотребительных или вышедших из употребления форм на *-ing*, например, *true-speak*, *v*. < *true-speaking*: «*I true-speak that we arer your friends, and I'll shoot anyone who calls me a liar*» (*P. Anderson*) и др.

По аналогии с действующей в английском языке продуктивной моделью реверсии «сложное прилагательное на *-ed* (со вторым причастным, компонентом) глагол» в окказиональном словопроизводстве получает распространение окказиональная модель «сложное прилагательное на *-ed* – глагол», нетипичная для английского традиционного словообразования. Известно, что в сложных глаголах, образованных способом реверсии, второй компонент всегда глагольный, так как в исходной основе он представлен либо неличной формой глагола (причастие II, герундий), либо производным от глагольной основы существительным. В глаголах, созданных по окказиональной модели «сложное прилагательное на *-ed* – глагол», второй компонент сохраняет именной характер, поскольку в исходном прилагательном он представлен субстантивной основой, например: *double-handed*, *adj.* «двурукий», «имеющий две руки» > *double-hand*, *v.* «работать обеими руками»: *Double-handing his way through a jam-packed shopping plaza, Stevenson, makes one of the day's four shop stops*» (*Life*, Oct. 1956); *two-fingered*, *adj.* «двупалый (о ноге, руке, лапе)» > *two-finger*, *v.* «держат или вынимать что-л. двумя пальцами»: «*It was luxurious after the stress, of farewell to two-finger a cigarette out of the pack in his shirt pocket*» (*J. Updike*).

Новые слова, произведенные по неизвестной языку окказиональной словообразовательной модели, отличаются наивысшей степенью новизны и необычности, вследствие чего возможность их стабилизации в языке весьма незначительна.

Возникая в речи, окказиональная словообразовательная модель лишь тогда может закрепиться в системе словообразовательных средств языка, когда созданные по ней слова переходят в разряд неологизмов, т. е. становятся фактом языка.

Критерием окказионализма, помимо необычности его структурно-семантического облика, является, его ситуативная обусловленность, т. е. исключительная зависимость окказионализма от контекста, в котором он возникает и выполняет свою коммуникативную и эмоционально-экспрессивную функцию.

Окказиональное слово может быть подготовлено предшествующей информацией, содержащейся в контексте, или, напротив, вводить ситуацию, в которой последовательно раскрывается его значение. Рассмотрим следующий пример:

Labour reporter «brown bags» it.

Окказиональный глагол *brown bag (it)*, первоначально вводимый автором в заглавие к тексту, не вызывает у читателя привычных ассоциаций и поражает

своей новизной и необычностью. Для расшифровки значения окказионализма необходимо знание последующего контекста, а именно:

«I brown-bagged it to the 100 a plate dinner tossed by Michigan-auto tycoons for Republican coffers, where Agnew was chief barker. Agnew made his quota of 250.000 for the local GO P-ers. They eyen went as far in their efforts to ask reporters to pay 10 if they wanted to at.

That's why this reporter chose to brown-bag it taking along some cheese and crackers» (The Can.. Trib., June 1970).

Словарное новаторство художников слова, проявляющееся в намеренном нарушении языкового стандарта, в стремлении выйти за рамки привычного, уже принятого в языке, не получает, как правило, общественного признания. Прикрепленность окказионализмов к контексту препятствует их распространению в языке, если этой закономерности не противостоит общественная необходимость.

СЕМАНТИКО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ КИНОФИЛЬМОВ КАК ФРАЗЕМ И ПАРЕМИЕМ

Скуртова Л.И., кафедра ПМА МГУ им. адм. Невельского

Не секрет, что одним из самых эффективных способов изучения современного английского языка является просмотр кинофильмов на английском языке. Каждый год появляются сотни и даже тысячи их новых названий, которые представляют особый интерес для изучения лингвистами. В данной работе названия кинофильмов рассматриваются как устойчивые словосочетания, т.е. фраземы и паремииемы, производится их разложение на семантические классы и выявление наиболее продуктивных структурных моделей. Источником для изучения послужил “2007 Movie Guide” под редакцией Молтина, содержащий 17 тыс. названий кинофильмов. Объем выборки составил 2897 единиц, из которых 407 оказались лексемами и 2492 устойчивыми словосочетаниями.

На основании нового подхода к классификации устойчивых словосочетаний (УСС), предложенного Б.И. Бартковым, все УСС делятся на фраземы и паремииемы. **Фразема** – это устойчивое словосочетание без предикативной связи. **Паремиема** – это устойчивое словосочетание с предикативной связью. Исследование показало, что среди отобранных названий к\ф 86% фразем и 14% паремием.

Таблица 1. Соотношение долей фразем и паремием-названий к\ф

Тип	%	Примеры
Фраземы	86	Seven Golden Men (1965), Labyrinth of Passion (1986)
Паремиемы	14	Death Rides a Horse (1967), Before the Night Falls (1999)

Далее был произведен семантический анализ фразем-названий к\ф. Разложение фразем на семантические классы производилось согласно следующих дефиниций:

«**Сращение** – это фразема, имеющая как минимум два значения: прямое, которое непонятно из-за неизвестности некоторых слов (архаизмов, имен собственных, заимствований) и переносное значение, образованное путем семантической трансформации прямого значения в ходе процессов метафоры, метонимии

и т.д., которое известно всем и высоко частотно. Например: the swords of Democles – 1) пр. зн. - меч Демокла; 2) пер. зн. – опасность, нависшая над кем-либо.

Единство – это фразама, имеющая как минимум два значения: прямое, известное, но малочастотное; и переносное, которое известно всем и высокочастотно. Например: to take the bull by the horns – 1) пр. зн. – взять быка за рога; 2) пер. зн. – действовать решительно.

Сочетание – это фразама, имеющая одно значение – прямое, являющееся суммой значений составляющих слов. Например: to put in practice – «вводить в практику» (Бартков Б.И.).

Ниже в табл. 2 представлены результаты семантического анализа фразем-названий к\ф в соответствии с принятой классификацией.

Таблица 2. Соотношение долей семантических классов фразем.

Тип	Кол-во	%	Л/Н, %	Примеры
Сращения	791	36,8	20	Between Heaven and Hell (1956), My Cousin Rachel (1952)
Единства	101	4,7	77,5	Reign of Fire (2002), Cry of the City (1948)
Сочетания	1253	8,4	2,5	Black and White (1980), The Brave One (1956)

Итак, из таблицы видно, что самым многочисленным является класс фраземных сочетаний – 58,4%; вслед за ним следует класс фраземных сращений – 36,8%; менее всего фразем- названий к\ф относится к классу единств – 4,7%. Картина распределения фразем-названий к\ф по семантическим классам сильно отличается от таковой для литературной нормы, где на долю сращений приходится 20%, единств 77,5% и сочетаний 2,5%.

Также, в ходе исследования был проведен диахронический анализ семантических классов фразем. Для этого весь период существования к\ф был разделен на 3 небольших периода: ранний (до 1932 г. вкл.), средний (1933-1963) и поздний (1964-2006 вкл.). Полученные результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3. Соотношение долей семантических классов фразем

Семантический Класс	Временной интервал						Всего	
	Ранний		Средний		Поздний			
	Колич.	%	Колич.	%	Колич.	%	Колич.	%
Фраземные Сращения	20	37,7	259	37,6	512	36,3	791	36,8
Фраземные Единства	7	13,3	30	4,7	64	4,5	101	4,7
Фраземные Сочетания	26	49	394	57,7	833	59,1	1253	58,4
Сумма	53	100	683	100	1409	100	2145	100,0

Из табл. 3 видно, что семантический класс фразеологических сочетаний-названий кинофильмов является доминантным в каждый из периодов, причем степень его довлениия над другими классами неуклонно растет: 49% в ранний период, 57,7 % в средний и 59,1% в поздний период.

В ходе структурного анализа фразем-названий к\ф было выявлено 56 различных моделей. Рассмотрим 3 наиболее продуктивные модели.

Модель А - N дала 466 фразем (21,7%), например: *The Rich Girl (1917); Broken Blossoms (1919); The Big Parade (1925); ect.*

Модель N – N дала 435 фразем (20,3% фразем – названий к\ф), например: *The Jazz Singer (1927); City Lights (1931); ect.*

Модель N prep N дала 338 фразем (15,8%), например: *A Corner in Wheat (1909); Phantom of the Opera (1925); ect.*

В ходе диахронического анализа было установлено, что продуктивность структурных моделей на разных этапах развития кинематографа менялась.

Семантическая классификация паремий-названий к\ф производилась аналогично классификации фразем. Все паремий-названия к\ф были разбиты на 3 семантических класса: сращения, единства и сочетания.

Таблица 4. Соотношение долей семантических классов паремий

Тип	%	Л/Н,%	Примеры
Сращения	22,1	14,1	A Tree Grows in Brooklyn (1945); The Day the Earth Stood Still (1951)
Единства	6,5	63,3	Death Rides a Horse (1967), When Night Is Falling (1995)
Сочетания	71,5	22,6	Guess Who's Coming to Dinner (1967)

Таким образом, самым многочисленным семантическим классом среди паремий-названий к\ф является класс паремийных сочетаний – 71,5%, что сильно отличается от литературной нормы, где наиболее доминантным является класс единств – 63,3%.

В данной статье приведены лишь некоторые результаты исследования.

Используя данный подход, можно изучать и другие группы устойчивых словосочетаний, например, в рамках морской тематики. Полученные результаты могут иметь практическое значение при обучении английскому языку курсантов.

Литература:

1. Бартков Б. И, Барткова Т. Б., Логинова С.А., Степанова Ю.В. Диахронический анализ английских пословиц. Часть 1 // Труды ДВГТУ. – Выпуск 128, 2001. – с.164-172
2. Молтин Л. “ 2007 Movie Guide”. New York, 2006. – 1577 p.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Чубченко Я.О., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Как известно, прогрессивные изменения образовательной реальности связаны с новыми педагогическими разработками и не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий необходимо понимать, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать.

Новшества в образовании представляют собой творческую проработку новых идей, принципов, технологий, в отдельных случаях доведение их до типовых проектов, содержащих условия их адаптации и применения. Следует различать новшества и нововведения. Если под первым понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему, то последнее будет процессом внедрения и освоение этого новшества.

Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. Необходимо отметить, что введение новшеств – это функция управления искусственными и естественными процессами изменений. Следует также отметить единство трех составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств.

Инновационная деятельность представляет собой комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т. п.

Педагогическая инноватика – наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

Инновационные изменения идут сегодня по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов, школ, вузов.

Методология педагогической инноватики есть система знаний и деятельностей, которые относятся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств.

Следует отметить, что возрастает потребность в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами в образовательном учреждении, разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное движение. Немаловажно и то, что инновационные процессы нуждаются в специальной подготовке кадров – педагогов, администраторов, менеджеров образования, компетентных в сфере педагогических инноваций.

Внедрение коммуникативного подхода в обучении английскому языку курсантов морских специальностей МГУ им. адм. Г. И. Невельского является ярким примером инновационного процесса в образовании на базе данного университета. Следует отметить, что это нововведение обусловлено не только требованиями Международной морской организации относительно методики преподавания английского языка морским специалистам, отраженными в модельном курсе 3.17, но и требованиями морских компаний к уровню знания английского языка командного состава. Новая редакция ПДНВ (2010 г.), вступающая в силу в 2012 году, дает прямое указание на ужесточение требований к языковой компетенции морских специалистов.

Необходимо, в целом, отметить, что администрация и преподаватели МГУ им адм. Г. И. Невельского разрабатывают и внедряют эффективные образовательно-профессиональные программы и технологии обучения, имеют определенные успехи в использовании системы электронного и дистанционного обучения. Преподавательский состав кафедры морского профессионального языка ис-

пользует современные информационные технологии в обучении английскому языку и для проведения международных видеоконференций.

В заключение следует сказать о том, что все новшества и нововведения в образовательном процессе направлены на повышение качества образования в целом и на подготовку высокопрофессиональных специалистов в частности.

Литература:

1. Данилов М. А. «Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики». – М., 1973.
2. Краевский В. В. «Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей». – Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001.
3. Хуторский А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005.
4. Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований// педагогическая теория: Идеи и проблемы. – М., 1992.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АББРЕВИАТУРНОГО ЗНАКООБРАЗОВАНИЯ В МОРСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ямченко Л.М., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Предметом исследования в настоящей работе являются аббревиатуры морской семантики, наиболее репрезентативные в английских аутентичных текстах судоводительской специальности (в иностранных журналах, международных документах). Аббревиатуры, мотивированные однословными лексическими единицами, в работе не исследованы, так как семантико-синтаксический аспект этих аббревиатур являются предметом специального исследования.

Наличие языковой (структурно-семантической) компрессии является, как известно, характерным признаком номинативных единиц сложной морфологической структуры. Аббревиатуры так же, как и сложные слова, образованные в результате языковой компрессии, имея свою специфическую языковую форму (инициальные, слоговые сокращения), выступают в языке как семантические эквиваленты соответствующих им синтаксических структур.

Так, например, аббревиатура *VTS* образованная в результате "сжатия" синтаксической структуры – словосочетания *Vessel Traffic Service*, становится усеченным семантическим аналогом этого терминологического словосочетания. При переходе от терминологического словосочетания к аббревиатуре эллиптируются все его компоненты, кроме начальных букв, и это не влияет на понимание синтаксической структуры сокращения. Структурно-семантическая трансформация терминологического словосочетания (коррелята) в сокращение позволяет установить, что значение аббревиатуры соответствует значению многословной терминологической структуры:

VTS ← *Vessel Traffic Service* (СУДС – Служба управления движением судов);

TSS ← *Traffic Separation Scheme* (СПД – Система разделения движения);

GMDSS ← *Global Maritime Distress and Safety System* (ГМССБ – Глобальная морская система связи при бедствии и для обеспечения безопасности);

VHF ← *Very High Frequency* (УКВ – Ультракороткие волны;

PAN ← *Pre-Arrival Notification* (ПИ – Подходное извещение, извещение на подходе к порту);

SOLAS Convention ← *Safety of Life at Sea Convention* (Международная конвенция СОЛАС – Международная конвенция по безопасности жизни на море).

Анализируемые модели – соположение усеченных основ, – по которым образуются инициальные и слоговые аббревиатуры.

В связи с достаточно высокой активностью модели слоговой аббревиации некоторые усеченные абброморфемы (аббревиатурные морфемы) (Д.И. Алексеев) повторяются в ряду однотипных образований. Это позволяет говорить о появлении аббревиатурных словоморфем (Р.И. Могилевский), обладающих воспроизводимостью с одним и тем же значением в составе разных аббревиатур в рамках определенной лексико-семантической группы (ЛСГ), например, *Ro-Ro* ← *Roll-on / Roll-off ship* (ролкер, судно типа Ро-Ро, судно с горизонтальной грузообработкой); *Lo-Lo* ← *Lift-on / Lift-off ship* (судно с вертикальной грузообработкой с использованием кранов, грузовых стрел и вертолетов).

Специфическая форма анализируемых аббревиатур как инициальных, так и слоговых находит свое непосредственное отражение в терминах морской семантики. В работе выделены следующие несколько основных ЛСГ данной термосистемы:

– названия морских служб, систем, центров управления, отделов порта, береговых радиостанций:

MMSS ← *Maritime Mobile Satellite Service* (МП ССС – Морская подвижная спутниковая служба);

SAR system ← *Search and Rescue system* (ПС – система поиска и спасания);

PA system ← *Public Address system* (система громкоговорящей связи);

SMS ← *Safety Management System* (судовая система управления безопасностью)

HPS ← *Harbour Patrol Section* (Патрульный отдел порта);

– названия международных конвенций, международных правил судоходства:

MARPOL Convention ← *International convention for prevention of pollution from ships* (конвенция МАРПОЛ – Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов);

STCW Convention and Watchkeeping for Seafarers (ПДМНВ – Международная конвенция – Стандарты по подготовке, дипломированию моряков и несению вахты);

– названия международных организаций, ассоциаций, ведомств:

IMO ← *the International Maritime Organization* (ИМО – Международная морская организация);

MAC ← *Maritime Arbitration Commission* (МАК – Морская арбитражная комиссия);

IALA ← *International Association of Lighthouse Authorities* (МАМС – Международная ассоциация маячных служб);

– названия международных Кодексов:

IMDG Code ← *the International Maritime Dangerous Goods Code* (МК МПОК – Международный Кодекс по перевозке опасных грузов морем);

ISM Code (МКУБ – Международный Кодекс по управлению безопасностью);

– названия судовых документов, информативно-навигационной документации:

SOPERP ← *Shipboard of Oil Pollution Emergency Response Plan* (Судовой план по борьбе с разливами нефти); *GDL* ← *Garbage Disposal Log* (Журнал операций по удалению мусора);

IMO SMCP ← *Standard Marine Communication Phrases* (Стандартные фразы ИМО для моряков);

– названия международных свидетельств и сертификатов.

IOPP certificate ← *the International Oil Pollution Prevention Certificate* (ПЗН – Международное свидетельство по предотвращению загрязнения нефтью);

– названия типов судов:

ULCC ← *Ultra Large Crude Carrier* (Супертанкер)

Lash carrier ← *Lighter Aboard Ship* (Лихтеровоз)

LNG carrier ← *Liquid Natural Gas Carrier* (Судно для перевозки сжиженных природных газов, т. е. газовоз).

– названия процессов:

PSC ← *the Port State Control* – (КПП – Контроль судов государством порта

D/F calibration ← *Direction Finding calibration* (определение радиодeviации);

– названия приборов, радионавигационных средств:

SART ← *Search and Rescue Radar Transponder* (РЛМО – радиолокационный маяк-ответчик);

EPIRB ← *Emergency Position Indicating Radio Beacon* (АРБ – аварийный радиобуй, указывающий позицию судов);

названия морских должностей:

OOW ← *Officer of the Watch* (ВПК – Вахтенный помощник капитана);

OSC ← *On-Scene Co-ordinator* (КМД – Координатор на месте действия, лицо поисково-спасательной единицы);

HM, HrHr ← *Harbour Master* (Капитан порта)

Как видно, чем больше полнозначных элементов синтаксической структуры – словосочетания (коррелята) представлено в структуре аббревиатуры (деривата) и чем меньше усечена языковая форма компонентов в деривате, тем семантическая и синтаксическая прозрачность аббревиатуры выше. Об этом свидетельствуют аббревиатуры слогового структурного типа: COLREGS, MARPOL, Sat-Comms, Mardep, NAVTEX и др.

Длина синтагмы аббревиатур имеет определенные ограничения и регулируются языковой нормой. В этом отношении особенно показательна инициальная аббревиация: инициальные аббревиатуры имеющие первое ранговое место в подборке анализируемого материала, представлены буквенными инициалами, и в них синтаксические средства сводятся к минимуму, принципиальное значение при этом имеет лишь порядок расположения инициалов в структуре аббревиатур. Следует заметить, что семантическая прозрачность инициальных аббревиатур значительно ниже, чем прозрачность слоговых аббревиатур, что объясняется большим усечением языковой формы их компонентов: *CPA* ← *Closest Point of Approach* (ТКС – Точка кратчайшего сближения судов; *NUC* ← *Not Under Command* (ЛВУ – Лишенное возможности управляться); *DSC* ← *Digital Selective Calling* (ЦИВ – Цифровой избирательный вызов (в системе ГМССБ) и др.

Необходимо подчеркнуть важность и изучения и знания аббревиатур для профессиональной языковой подготовки моряков, т. к. при чтении морской документации и текстов по специальности, а также ведении радиотелефонных переговоров приходится сталкиваться с трудностями при понимании и декодировании аббревиатур.

Литература

1. Бобин В.И. Справочник судоводителя по ведению дел и документации на английском языке. – М.: Транспорт, 1996. – 296 с.
2. Казинская О.Я., Пузачев А.Н. Стандартные фразы для моряков: учеб. пособие. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2002. – 186 с.
3. IMO Model Course 1.25 plus compendium: General Operator's Certificate for GMDSS. – London: IMO publications, 2004.
4. IMO Resolution A.918(22). IMO Standard Marine Communication Phrases. – London: IMO. 2001 – 140 p.
5. Ефанова Л.П. Структурно-семантические характеристики аббревиатур морской семантики как вторичных единиц номинации в современном английском языке. // Пленарные доклады восьмой международной научно-практической конференции: Проблемы транспорта Дальнего Востока – Владивосток: МГУ им. Г.И. Невельского, 2009. – С. 62–64.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

СПОРТИВНЫЙ ВЕЧЕР КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

*Андреев Е.Э., Шаповалов С.В. Дальневосточный институт
повышения квалификации Федеральной службы Российской
Федерации по контролю за оборотом наркотиков, г. Хабаровск*

В силовых структурах занятия по физической подготовке и пропаганда здорового образа жизни являются приоритетными направлениями. Проведенные нами исследования показали, что у некоторых сотрудников территориальных органов ФСКН наблюдается недостаточный уровень физической подготовленности и отсутствие желаний и стремления к занятиям спортом. Основная причина – отсутствие систематических, регулярных занятий по физической подготовке. Такое положение, по нашему мнению, складывается из ряда факторов – это ненормированный режим работы оперативных сотрудников, который не позволяет регулярно в одно и то же время активно заниматься физической подготовкой.

Вторая причина – отсутствие учебно-материальной базы для занятий физической подготовкой, отсутствие спортивных сооружений непосредственно на территории Управления.

Для решения данной проблемы помимо мероприятий учебно-тренировочного и соревновательного характера необходимо проводить агитационные мероприятия по пропаганде физической подготовки и спорта, в том числе и проведение спортивных вечеров.

Анализ литературных источников и практической деятельности в подразделениях силовых структур и территориальных органах ФСКН России показал, что проведению спортивных вечеров как одному из физкультурно-спортивных мероприятий уделяется недостаточное внимание.

Цель нашей работы: раскрыть особенности организации и методику проведения ежегодного спортивного вечера «Спортивная жизнь института» в Дальневосточном институте повышения квалификации ФСКН России.

Спортивный вечер – это, прежде всего, яркий и красочный праздник на котором подводятся итоги выступления сборных команд на различных соревнованиях, чествуются лучшие спортсмены, отмечаются активные участники спортивно-массовой работы, награждаются команды – победители ежегодной спартакиады, освещается вся спортивная жизнь подразделения и коллектива за прошедший год. В заключительной части, или в ходе проведения вечера, обязательно исполняются песни, танцевальные и юмористические номера на спортивную тематику. Цель спортивного вечера – организация праздника в торжественной обстановке, агитация занятий физической культурой и спортом, здорового образа жизни, установление дружеских связей с местными спортивными федерациями.

Подготовка и организация спортивного вечера довольно сложный и трудоемкий процесс, который можно разделить на несколько этапов. На первом этапе в течение года для сбора материалов к спортивному вечеру необходимо организовывать выезды на соревнования для осуществления фото- и видеосъемки выступлений всех участников коллектива. По итогам проведенных соревнований готовить выпуск фотогазеты.

Второй этап непосредственно связан с организацией праздника. За 1–1,5 месяца, в зависимости от сложности мероприятия, необходимо издать приказ о подготовке и проведении спортивного вечера. В приказе определить ответственных исполнителей за подготовку официальной и концертной части праздника. Непосредственно перед проведением издать приказ о поощрении и награждении лучших спортсменов, активных участников спортивно-массовой работы. На спортивный праздник необходимо пригласить гостей: руководителей органов управления физической культурой и спортом города, края, председателей спортивных обществ, президентов различных федераций видов спорта, ответственных за физическую подготовку в правоохранительных органах, руководителей подшефных организаций.

За две недели до мероприятия необходимо отправить пригласительные письма гостям, с указанием даты и места проведения праздника. Подготовить сценарий проведения праздника, в котором включить вступительное слово руководителя организации, представление гостей праздника, в основную часть сценария – презентацию награждение чемпионов и активных участников спортивно-массовой работы, приветственное слово гостей вечера, в заключительной части праздника запланировать проведение концерта и выступление начальника учреждения.

Перед спортивным вечером необходимо организовать выставку наград за прошедший период, фотовыставку или вывесить все фотогазеты за прошедший год.

Торжественная часть вечера не должна превышать 30–50 минут. Доклад-презентация – наиболее эмоциональная часть праздника. Зрители с большим интересом смотрят фото- и видеоролики выступлений своих сослуживцев на соревнованиях по различным видам спорта. Презентации на такие торжественные мероприятия необходимо готовить не только в программе «Microsoft Office PowerPoint». При монтаже видеороликов и фото-клипов можно использовать программы по обработке фото- и видео-файлов. Фото-клипы и видеоролики, созданные в этих программах, имеют наибольший интерес у присутствующих гостей праздника. Необходимо отметить, что лучше всего зрителями воспринимаются видеоролики, чем фото-клипы, поэтому на соревнованиях следует записывать выступления участников на видеокамеру.

В концертной части праздника наибольший успех имеют номера, в которых выступают сотрудники своего института и дети подшефной организации.

Для более четкой организации и проведения спортивного вечера необходимо провести 1–2 репетиции. Во время репетиций определяется продолжительность выступлений, уточняется их очередность, согласовывается песенный и музыкальный репертуар вечера. За три дня до праздника организуется генеральная репетиция, во время которой вносятся окончательные коррективы в сценарий проведения вечера и он утверждается начальником учреждения. О предстоящем спортивном вечере сотрудники должны быть оповещены посредством афиши или объявления. На-

кануне мероприятия заслушиваются доклады ответственных исполнителей, назначенных приказом, за проведение торжественной и концертной части праздника. В день провидения спортивного вечера ответственные исполнители проверяют готовность оборудования, аппаратуры и помещения.

Итоги провидения вечера обсуждаются на очередном заседании коллектива физической культуры. На заседании должны быть определены положительные и отрицательные моменты в организации и провидении вечера, приняты решения по устранению недостатков. По рекомендации коллектива физической культуры должны быть определены лица, наиболее отличившиеся в организации и провидении вечера для поощрения начальником учреждения.

Таким образом, праздничные, торжественные спортивные вечера способствуют, прежде всего, сплочению коллектива, укреплению товарищества и дружбы в коллективе, эстетическому и нравственному воспитанию сотрудников, привлечению их к занятиям спортом и приобщению к здоровому образу жизни.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ГОДИЧНОГО ЦИКЛА ТРЕНИРОВКИ СПРИНТЕРОВ 15-17 ЛЕТ

*Антилогов И.Е., Врублевский Е.П., Антилогова О.В.,
Полесский государственный университет, г. Пинск, Республика Беларусь*

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к исследованиям, направленным на модернизацию тренировочного процесса спринтеров высокого класса [1,3]. Однако в специальной литературе пока отсутствуют достаточно обоснованные методические рекомендации, касающиеся подготовки спринтеров на различных этапах многолетнего процесса. При этом к наиболее сложным относятся вопросы обеспечения должной преемственности в величинах тренировочных нагрузок при подготовке юных спортсменов, во многом определяющие степень управления их тренировочным процессом [2].

Данное обстоятельство в значительной мере препятствует адекватному дифференцированному выбору тренирующих воздействий, поскольку в ходе становления мастерства юных спортсменов возможно неоправданное смещение целевых ориентиров.

По данным научно-методической литературы [3,4,5], в возрасте 15-17 лет у юношей отмечаются сенситивные периоды в развитии силовых и скоростно-силовых способностей, и пренебрежение этим фактом может привести к срыву долговременной адаптации и раннему завершению спортивной карьеры.

Кроме того, не всегда обоснованная последовательность применения основных средств подготовки, высокие объемы и недостаточный учет особенностей развития организма юношей в данный возрастной период не позволяют качественно формировать специализированный фундамент для дальнейшего совершенствования спортивного мастерства спринтеров. При этом часто тренеры строят тренировочный процесс на этапе углубленной специализации аналогично спортсменам высокого класса, не учитывая индивидуальные особенности юных бегунов на короткие дистанции, что также не обеспечивает прогрессивного роста спортивных результатов в многолетнем аспекте.

Таким образом, целью нашего исследования стала разработка и обоснование инновационной методики индивидуализации специальной скоростно-силовой подготовки спринтеров в годичном цикле, на этапе углубленной специализации основанной на дифференцированном подходе.

Экспериментально установлено, что в подготовительном периоде наблюдается существенное снижение уровня специальной скоростно-силовой подготовленности и ухудшение функционального состояния периферического нервно-мышечного аппарата на фоне выполнения большого объема скоростно-силовой нагрузки у спринтеров различной квалификации. Характер изменений указывает на более активную реакцию организма спринтеров 15-17 лет на предлагаемую нагрузку по сравнению с бегунами на короткие дистанции высокого класса, что свидетельствует о необходимости учета особенностей данного возрастного периода при планировании доминирующей тренировочной нагрузки.

В результате исследования разработана и экспериментально обоснована инновационная методика индивидуализации специальной скоростно-силовой подготовки в годичном цикле для спринтеров 15-17 лет, которая включает в себя рациональное количественное распределение содержания и объема основных средств тренировки бегунов на 100 м в годичном цикле с целью достижения оптимальной прогнозируемой динамики показателей специальной подготовленности юных бегунов. Планирование тренировочной нагрузки в структурных единицах макроцикла обусловлено адресной направленностью индивидуально приемлемых тренировочных воздействий для создания функционального фундамента, который служит основой последующей работы над целевым повышением скоростных способностей спортсменов. Все это позволяет обосновать индивидуально-оптимальный ритм учебно-тренировочной деятельности и оперативно устранять возникающие несоответствия между запланированными и реальными показателями подготовленности.

В ходе апробации разработанной методики выявлены существенные сдвиги в приросте показателей в контрольных тестах у юношей экспериментальной группы. В частности, результаты достоверно улучшились в следующих упражнениях: прыжок в длину с места – 6,4% ($p < 0,05$), тройной прыжок с места – 6,8% ($p < 0,05$), прыжки с ноги на ногу на дистанции 30 м – 6,6% ($p < 0,05$), проявление силы мышц-разгибателей бедра за 0,1 с – 25,5% ($p < 0,01$), J-градиент мышц-разгибателей ноги в коленном и тазобедренном суставах – 21,0% ($p < 0,01$).

Все это обеспечило запланированный прирост показателей моторного потенциала и позволило юным спортсменам улучшить свои результаты в среднем на 0,7с (5,2%; $p < 0,05$). Кроме того, практическое применение инновационной методики позволило существенно сократить суммарные годовые объемы тренировочной нагрузки различной направленности для юных спринтеров, за счет более эффективной и индивидуализированной ее организации.

В целом, разработанная на основе дифференцированного подхода инновационная методика индивидуализации специальной скоростно-силовой подготовки спринтеров 15-17 лет в годичном цикле подготовки позволяет сократить время овладения спортивной техникой, развивает у юношей-спринтеров умение проявлять максимальные усилия в заданной структуре бега на фоне сниженных объемов основных средств тренировки. Все это, на наш взгляд, стимулирует темпы роста физической подготовленности спортсменов в ходе естественного

развития в наиболее благоприятный его период с учетом специализированной направленности тренировочного процесса.

Литература

1. Врублевский, Е.П. Управление, программирование и индивидуализация подготовки спортсменов в скоростно-силовых легкой атлетики: учебно-методическое пособие / Е.П. Врублевский, А.Н. Хорунжий. – Смоленск: СГАФКСТ, 2009. – 130 с.
2. Квашук, П.В. Дифференцированный подход к построению тренировочного процесса юных спортсменов на этапах многолетней подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Павел Валентинович Квашук. - М.: ВНИИФК, 2003. – 49 с.
3. Озолин, Э.С. Спринтерский бег / Э.С. Озолин. – М.: Человек, 2010. – 176 с.
4. Платонов В.Н. Теория периодизации спортивной тренировки в течении года: история вопроса, состояние, дискуссии, пути модернизации / В.Н. Платонов // Теория и практика физической культуры – 2009. - №9. – С. 18-34.
5. Тер-Ованесян И.А. Подготовка легкоатлета: современный взгляд / И.А. Тер-Ованесян. – М.: Терра – Спорт, 2000. – 128 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТИПИЧНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И ПРАКТИЧЕСКОМ ПРИМЕНЕНИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Гончаров В.И., Школа педагогики ДВФУ, г. Уссурийск

Процесс формирования любого двигательного навыка никогда не происходит гладко и плавно, могут проявляться разного рода трудности: задержки в освоении (плато), иногда даже временное снижение его качества. Эти трудности встречаются у всех занимающихся и должны переживаться спортсменами как необходимый атрибут обучения. Однако, как пишет Е.П. Ильин, и с ним нельзя не согласиться, это «... является серьезной причиной для переживаний спортсмена, а порой и тренера. Задержка вызывает у спортсмена недовольство, неуверенность, сомнение в успешном преодолении «плато», недоверие к тренеру, сомнение в рациональности используемой техники, снижение интереса к занятиям и даже желание изменить специализацию». (Психология спорта. - СПб.: Питер, 2008. – С. 172).

Н.А. Бернштейн (1991) эти явления объясняет изменением структуры управления движениями в формируемом навыке. Переход на новый уровень управления (изменение фона, отвечающего за коррекции) всегда связан с интерференцией между вновь выработанными автоматизмами, пока они не сыгались, как следует между собой и не проделали взаимной пригонки и шлифовки.

Он же пишет, что «Опытный педагог может всегда, не покрывив душой, преодолевать эти обескураживающие настроения учащегося. Он вправе точно заверить его, что за этой заминкой последует *качественный скачок в лучшую сторону*, если только ученик не опустит руки и будет настойчиво продолжать работу, может быть только сделав небольшой перерыв в тренировке или внеся в нее временное разнообразие. Право педагога на такую уверенность основано на том, что подобные остановки (их иногда прямо называют *«творческими паузами»*) *всегда предшествуют очередному автоматизационному скачку*, хотя, конечно, не каждый такой скачок обязан начинаться с них.

Каждая заминка или временное ухудшение свидетельствуют о том, что между какими-то существенными фонами произошла интерференция, не позволяющая им поладить друг с другом. Центральная нервная система выйдет, в конце концов, из положения либо тем, что сумеет нужным образом приспособить и подогнать оба фоновых механизма друг к другу, либо, если этот путь не удастся, она скомбинирует и воспитает новый, более подходящий и гибкий автоматизм взамен прежнего. На такую выработку и замену уходит какое-то время, оно и составляет содержание переживаемой «творческой паузы», так огорчающей ученика». (Н.А. Бернштейн. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – С. 229.).

Н.А. Бернштейн предупреждает и о том, что не следует упорствовать в те моменты, когда происходит интерференционная заминка. Это может иногда принести заметный вред. «Может получиться, что центральная нервная система, если ей не дают времени разобраться в создавшемся положении и насильственно заставляют ее пускаться в ход оба противоречивых механизма коррекций, волей-неволей пойдет *на компромисс, на уступки качества*. Она уширит допуски, как по тем, так и по другим коррекциям, сделает их более терпимыми, и этой ценой их совместное существование окажется возможным. Поэтому и интерференциям и к заминкам, которые свидетельствуют об их возникновении, необходимо относиться внимательно и чутко. Педагог поможет учащемуся решить, что в данном случае лучше – сделать ли в тренировке полный перерыв и отдаться на волю «творческой паузы» центральной нервной системы или в корне изменить способ тренировки и применяемые упражнения – так, чтобы облегчить мозговым аппаратам путь к правильному выходу из создавшегося затруднения». (Там же. – С. 230.).

Сбивающим фактором, приводящим к затруднениям при выработке и практическом применении двигательных навыков (деавтоматизация), могут приводить *переключения совершаемого движения на другой, непривычный для него уровень управления*. Это встречается тогда, когда мы устремляем сознательное внимание на тот или иной из фоновых механизмов. Например, подача у теннисиста обычно производится автоматизировано, без управления со стороны сознания, за счет нижележащих уровней. Если же теннисист при срыве ее, или по другой причине, начинает ее сознательно контролировать, то это зачастую вызывает нарушения в отлаженном навыке подачи.

Отвечая на самим поставленный вопрос о том, над чем же следует фиксировать внимание занимающегося в конечных фазах работы над навыком или при его воспроизведении, Н.А. Бернштейн дает следующий совет: «...внимание следует сосредоточивать на стремлении как можно лучше и точнее решить стоящую перед ним двигательную задачу. Это стремление и наведет его на основные, решающие смысловые коррекции всего движения. Так, например, внимание упражняющегося в велосипедной езде должно быть направлено не на свои руки и ноги, а на лежащий впереди путь; внимание теннисиста – на летящий мяч, обрез сетки, движения противника, но никак не на свои собственные руки или ракетку. Такая *концентрация* (сосредоточение) *на задаче* в наибольшей мере мобилизует ведущий уровень со всеми его возможностями». (Там же. – С. 240.).

Если же человек приучается с первых шагов освоения двигательного действия анализировать свои движения, то преднамеренное привлечение внимания к

его выполнению не разрушает динамический стереотип, оно по-прежнему выполняется с высокой эффективностью (А.А. Аскназий, 1964).

Диструктивным, разрушающим фактором для двигательного навыка, так называемым «барьером», могут быть и новые условия его реализации. Показательным в этом смысле является случай, произошедший с американским гимнастом П. Корманном. Однажды при переходе к новому виду покрытия, у него нарушилось чувство времени и равновесие. Падая, он едва не сломал себе шею. Попытался повторить элемент и исправить ошибки, но обнаружил, что даже обычный толчок удается ему с трудом. Сейчас он видит, что и его ученики сталкиваются с той же проблемой. Он рекомендует в этих случаях внимательно просмотреть видеозаписи и разобраться с техникой упражнения, а также определить для каждого конкретного случая, какие факторы могли вызвать сбой. Среди этих факторов он отмечает роль психологических (эмоциональных) компонентов двигательного действия, которые могут исказить образ идеального движения, нарушить работу «внутреннего экрана» и механизмов саморегуляции. «Причины "барьеров" могут быть весьма индивидуальны. Например, у меня некоторые из них были связаны... с невестой. Мне тогда очень хотелось больше времени проводить с ней, а не быть на особом режиме в тренировочном лагере. Интересы пересеклись. И эти негативные эмоции повлияли на мой психологический настрой при выполнении упражнений». (Ангерлейдер С. В поисках успеха (уроки побед). СПб., 1999. С. 117).

В некоторых случаях возникает необходимость *разрушить* сформированный двигательный навык или его отдельный компонент. Чаще это бывает при его переделке на новый, более совершенный навык или при исправлении укоренившихся ошибок. Процесс переделки навыка бывает еще более сложным, чем его начальное формирование. На этот счет существует поговорка: «Легче несколько раз научить заново, чем один раз переучить!». Переделкой навыка рано или поздно занимается каждый спортсмен и каждый из спортсменов знает, что это настоящая, порой мучительная проблема. Старые, «вредные» движения постоянно прорываются в двигательное действие и нарушают новый навык.

Для переделки двигательного навыка можно рекомендовать процедуры, противоположные цели успешного формирования навыка. Например, делать значительные перерывы в использовании навыка для его деавтоматизации и ослабления связей между отдельными элементами упражнения, создавать условия для «расшатывания» навыка путем создания необычных условий воспроизведения (вместо занятий в зале, перейти на занятия на воздухе), применять более удобные «конкурентно способные» элементы взамен нежелательных. Хорошую помощь для переделки навыков могут оказать тренажеры, в которых максимально исключались бы ненужные движения.

Литература

1. Ангерлейдер С.В. В поисках успеха (уроки побед). СПб., 1999.
2. Аскназий А.А. К вопросу о физиологических механизмах автоматизации двигательного навыка //Материалы VII научной конф. По вопросам морфологии, физиологии и биохимии мышечной деятельности. – М., 1964.
3. Бернштейн Н.А.. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991.
4. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2008.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Касинцев С.А., Школа педагогики ДВФУ, г. Уссурийск

Сложные явления, свойственные высшему образованию в целом, не миновали и учебные заведения физической культуры. Снижение познавательной активности студентов связано с тем, что, как ни печально, работа в качестве учителя ФК, тренера не представляет сегодня интереса для многих учащихся из экономических соображений. Всем известно также, что эта профессия не дает возможности выпускнику обеспечить себе и своим близким нормальный уровень жизни. [1]

Мы должны готовить тех, кто будет жить вместе с нашими детьми и внуками в обществе завтрашнего дня, через 10-20 лет. Оттого, каким будет современное молодое поколение студенческого возраста, зависит многое. Следует исходить из того, что образование и приобщение к культуре еще никому не повредили. Ясно и другое. Помимо основной специальности, наши выпускники должны получать сопутствующие специальности, в частности массажиста, инструктора ЛФК и др., дающие им возможность дополнительного заработка. Таким образом, будет решена часть задач по обеспечению положительной мотивации студентов к учебе.

Магистральное направление работы факультетов и направлений ФК должно быть в нынешних условиях нацелено на совершенствование содержания образования, форм и методов обучения, активизирующих познавательную деятельность студентов.

Для этого необходимо в равной степени действовать в трех направлениях:

- 1)учить профессиональным умениям;
- 2)передавать знание жизни, чтобы формировать знания, способствующие интеграции общества, определению своего места в социальной группе;
- 3)формировать знание бытия, чтобы помочь в предвидении и обеспечении будущего, обрести умение вдохнуть смысл в дело.

Совместная работа преподавателей и студентов в указанных направлениях становится более эффективной в условиях применения основных форм и методов проблемного обучения (ОФМПО), стимулирующих воспитание у студентов творческой активности и самостоятельности.

Следует разработать спецкурс или экскурс в историю учения – «Учение-ведение» (как учить и как учиться). При подготовке этого курса надо опираться на серьезную науку, но такую которую могут («читать») понимать не только специалисты, но и студенты. [2]

Этот курс должен содержать современные методы обучения (развитие творческого мышления вместо непродуктивного заучивания, обучение приемов скорописи и скорочтения, эвристическим методам – мнемотехнике, «мозговому штурму»).

Надо учить студентов уметь анализировать полученные данные, сопоставлять их, делать выводы. Например, как проблема выглядела раньше: до и после революции, в 30-е годы XX века, после Великой Отечественной войны? Почему такая разница? А как выглядит эта проблема сейчас?

В процессе обучения студентов значительное место должны занимать задания исследовательского характера:

1) задания, с помощью которых студенты получают новую информацию, необходимую для изучения поставленной той или иной проблемы;

2) задания по подготовке доклада или реферата;

3) задания на применение методологических знаний.

Можно делать студентами аннотации к работам великих ученых. Можно писать рецензии - выражать свое отношение к автору книги. Лекции не должны содержать много страниц текста, много графиков, схем.

Надо ставить одну-две проблемы. Искать проблему в современной жизни, найти спортивную ситуацию. На занятиях обсуждать что-то новое, необычное, показывать фотографии и рисунки.

Проблема профессионализма стоит сегодня особенно остро. Многим «работодателям» нужен молодой, энергичный профессионал, а не просто выпускник вуза. Достичь же высокого уровня профессионализма в краткие сроки многим молодым людям не удастся. В этой связи ответственность за качество подготовки специалиста распределяется как на преподавательский состав вуза, так и на самого студента. Обучаясь в вузе, анализируя информацию, сообразуясь со своими профессиональными намерениями, студент по-иному (чем это было в 80-е и 90-е годы XX века) должен подходить к подготовке себя к будущей профессиональной деятельности. Однако следует отметить, что такое явление не стало повсеместным и заметным. Сказываются инерционность мышления и инфантильность сегодняшнего студента.

Литература

1. Виленский, М.Я. Студент как субъект физической культуры / М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1999. - № 10. – С. 2-5.
2. Лубышева, Л.И. Физическая культура и молодежь / Л.И. Лубышева, А.В. Лотоненко, А.С. Игнатъев. – М.: ПФК, 2000. – С. 37.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УСКОРЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ-НОВИЧКОВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БОРЬБЕ САМБО. МЕТОД «ОТ ПРОТИВНОГО»

Кижанкин С.В., ТОВМИ им. С.О. Макарова, г. Владивосток

Всем специалистам, работающим в области спорта, общеизвестно значение базовой подготовки в избранном виде. В борьбе, и в частности – самбо, этот вид подготовки приобретает еще большее значение, т.к. очень насыщен различными техническими действиями: бросками, болевыми приемами, приемами партера и т.д. Все это многообразие – это тысячи и более различных технических приемов и действий. Если обратиться к истории этого вида единоборств, то первые учебные пособия (такие как «Сто уроков самбо» Чумакова, «Самбо» Харлампиева и др., включали в себя относительно небольшой раздел приемов стойки и партера. Последующие публикации в этой области (например, Рудман Д.Л. «Тысяча приемов в партере: защита» и «Тысяча приемов в партере: нападение») расширяют границы изучаемого материала в несколько раз.

Конечно, не все приемы, предлагаемые более поздними авторами учебных пособий в самбо, являются базовыми. И более того, практически, большая часть предлагаемого материала является производным от базовой техники. Но это не умоляет значение всего нового, что предлагается в современном самбо, т.к. победа в каждом конкретном поединке достигается конкретным техническим действием в стойке (чистый бросок или набор успешно выполненных бросков) и партере (болевого прием или удержание). И совсем не важно, из какой области это техническое действие – базовый ли это прием, или производный от базового. Тем самым, лишний раз, доказывается значение каждого приема из всего обширного арсенала самбо – «старинного» или «вновь изобретенного», т.к. любой из них может привести к победе в соревновательной схватке.

Базовая подготовка спортсмена, будь то школьник, или совершеннолетний юноша (девушка) – новичок, составляет от 3-х до 5-ти лет, в зависимости от уровня развития личных физических качеств и уровня предыдущей подготовленности (например, в смежном виде спорта). А с учетом всего многообразия техники самбо, этот период увеличивается до 5 – 7 лет. И это еще не факт, что вся базовая техника будет успешно освоена всеми учащимися в течение данного времени. Работы таких представителей тренерских и научных кругов самбо, как Сорванов В.А. показывают нам, что в борьбе все очень индивидуально. Одному борцу что-то дается легче, что-то тяжелее, чего-то он совсем не может освоить в течение долго периода времени, исходя из своих конкретных физическо-метрических данных (пропорции рук и ног своего тела, или относительно пропорций соперника-партнера, соотношения своего веса и роста и т.д.).

Иными словами, базовая подготовка в самбо может затянуться на достаточно долгий срок. Имеет ли смысл осваивать ее в полном объеме? Ведь план спортивных состязаний требует совсем других конечных результатов?

Эту проблему можно рассмотреть и с другой стороны. По существующему законодательству набор в секции самбо должен осуществляться с 10-ти лет. А минимальный возраст участия в Первенстве России (например, по Министерству образования) – 13 лет, с допуском 12-ти летних. А с учетом предварительного отбора, проводимого в предыдущий этому сезон на краевых и зональных (окружных) первенствах, возраст участника должен составлять вообще 11 лет! Как же освоить базовую подготовку за такой короткий период?

Большинство тренеров решают этот вопрос путем, лежащим на поверхности: набирают детей с 7-и, 6-ти и даже с 4-х летнего возраста. При этом изобретают различные методики удержания набранного контингента до возраста 9-10 лет. Почему именно такой возраст? Наукой, в частности спортивной психологией и спортивной медициной доказано, что лидерские качества начинают формироваться именно в этом возрасте: чувство первенства, чувство «вожака». Таким образом, до этого момента, в основной своей массе, дети просто не понимают конечной цели своих занятий, тренируются, как бы «механически» выполняя волю тренера. Неосмысленная (или бессмысленная – как правильной?) базовая подготовка дают соответствующий результат: ее нужно усваивать заново, но немало позже, когда психика ребенка будет готова к этому.

Ну а как же результат? Его в большинстве спортивных школ требуют уже к концу первого года обучения. Пусть это 2-й или 3-й юношеский разряд, но они

без побед в поединках не даются. Как этого достичь без базовой, или «сильносокращенной» базовой подготовкой?

Ниже предлагается один из методов ускоренной подготовки самбистов, будь то школьники или студенты-новички, к успешным схваткам в соревнованиях. Можно назвать этот метод – методом от противного, т.е. метод зависит от результата уже имеемых неуспешных схваток в каких-либо соревнованиях.

Первое. Это та же самая базовая подготовка, но в очень сокращенной форме и по времени, по объему. Например – полгода занятий с освоением 3-4 бросков и ознакомлением еще с 5-6 бросками, и так же в партере: 3-4 усвоить на результат и 3-4 для ознакомления. Предлагаемые технические действия определяются в каждом конкретном случае непосредственно из результатов поединков, проходящих в данном регионе. Другими словами, для освоения и ознакомления тренер предлагает тот набор технических приемов стойки и партера, которые наиболее часто используются на соревнованиях.

Второе. Участие в соревнованиях. Через 5-6 месяцев такой подготовки спортсмен допускается к соревнованиям. Желательно, что бы это были состязания соответствующего уровня, т.е. новичковыми, или близко к ним, например: первенство секции, или района, товарищеские встречи и т.д. Нежелательно участие сразу в крупных турнирах – зональных, краевых, всероссийских, т.к. в них сложнее отследить результат испытуемого спортсмена, а с учетом возраста ребенка, это может еще и нанести психологическую травму и навсегда отвлечь его от занятий борьбой.

Третье. Анализ первых пройденных состязаний. Картина здесь следующая. Вне зависимости от результатов поединков борец предпринимал какие-либо действия – либо успешно бросал и применял болевые, либо падал от бросков соперника и проигрывал в партере. Здесь очень важно, хотя бы условно, за протоколировать тренером все действия борца во всех встречах.

Четвертое. Анализ поединков. Этим поединкам, как минимум два (исходя из правил соревнований), а возможно, и больше. Если, например, система соревнований была круговой, или у испытуемого были успешные (победные) поединки, и он продвинулся дальше в сетке соревнования. Т.е. количество анализируемого материала возрастает. Далее, из за протоколированных тренером встреч выделяем отдельно приемы стойки и приемы партера, которые, свою очередь, подразделяем на те, что сделал испытуемый борец, и те, от которых он потерпел поражение. Пример: в стойке он два раза сделал бросок через бедро и одну подсечку, а упал на приемах соперника – трижды на задней подножке и один раз на захвате ноги под бедро. Анализ вышеприведенного примера показывает, что испытуемый хорошо, или относительно хорошо, освоил область бросков с тягой на себя (бедро, подсечка), и совсем не освоил толчковых бросков (ни одного не применил). Но при этом, именно на толчковых бросках (задняя подножка и захват ноги) он и проиграл своему сопернику. Таким же путем анализируется и партер (опустим для упрощения освещения метода).

Пятое. Разработка последующего задания. Задание разрабатывается конкретному борцу на конкретный срок к конкретным очередным соревнованиям. Исходя из выше приведенного примера, план подготовки следующий: 1) развивать и дальше сильные стороны борца (броски тягой на себя), 2) разработать за-

щиту от «проигрышных» бросков (против бросков толчковых противника). Т.о.(подпункт 1-а) на тренировках необходимо продолжать отрабатывать бедро и подсечку, но с расширением области их применения. Например, с разными захватами, из различных стоек, из разных динамических ситуаций. Следующее, (подпункт 1-б) расширить диапазон тяговых «победных» бросков. Например, добавить броски через плечо, с колен, подсечку с падением, т.е. смежные броски. Далее (подпункт 2-а), надо будет углубленно ознакомить с «проигрышными» бросками (задняя подножка и захват ноги), но при этом не ставить задачу освоения их на успешный результат (хотя можно попробовать и этот путь, лишней эта подготовка не будет). Но скорее всего, проигрышные броски связаны, каким-то образом с особенностями строения тела борца или особенностями психики (некоторые дети внутренне воспринимают победу как рывок на себя и скручивание любым образом, по никак не толчок от себя, другие воспринимают это по иному, отсюда и складывается все многообразие поведения борцов на ковре). Т.о. доскональная отработка этих бросков не нужна, только ознакомительная, именно для разработки индивидуальной защиты от них. Затем (подпункт 2-б) выстраивается линия защиты от проигрышных бросков (срыв неудобного захвата, принятие неудобной стойки для проведения проигрышного приема) и отработка бросков с приставкой «контр». Пример: отработка «контр-задней подножки» от «задней подножки», которая выполняется рывком на себя (т.е. успешным действием испытуемого) и изменением положения тела - наклоном вперед (т.е. изменением центра равновесия системы «двух борцов»). Здесь же следует дополнительно отработать «подхват» против «захвата ноги», который так же является тяговым броском, т.е. успешным (предположительно в данном случае) действием испытуемого.

Таким же путем проводится анализ и разработка линии защиты и нападения в партере.

Затем проводятся очередные соревновательные старты, которые также будут проанализированы, и внесут соответствующие коррективы в обозначенную тренером подготовку данного спортсмена. Тем самым область охвата технических действий будет расширяться и, в основном, за счет «успешных» или «победных» приемов.

Однако при этом не надо забывать и об усвоении базовой программы подготовки, значение которой трудно переоценить. Вполне возможно, что какие-либо элементы базовой техники окажутся полезными для достижения побед в последующих поединках. К тому же меняется и сам спортсмен, что-то уходит из его арсенала по вполне объективным причинам (изменение массы тела и мускулатуры, изменение скоростных качеств, ловкости, опытности и т.д.), что-то вновь приобретает. Другими словами, к базовой технике, хоть и периодически, но надо возвращаться всегда.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ЮНЫМИ ПЛОВЦАМИ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ

*Костючик И.Ю., Полеский государственный университет,
г. Пинск, Республика Беларусь*

Поиски эффективных методов тренировки в связи с высоким уровнем спортивных результатов приобретают все более важное значение. Одним из прогрессивных методов тренировки является программа использования параметрических упражнений. Эффективность метода, его анализ и физиологические аспекты изучались рядом авторов.

В основу данного подхода положено предположение, что скорость роста спортивных результатов, скорость роста работоспособности и интенсивности в упражнениях взаимообусловлены. Знание этих соотношений позволит улучшить эффективность тренировки спортсменов.

Организация и методы исследования. В педагогическом эксперименте, проводившемся с 2008 по 2009 учебный год на базе СДЮШОР г. Пинска, приняли участие 12 спортсменов 13-15 лет квалификаций от 1-го разряда до КМС, которые тренировались 10 раз в неделю.

В соответствии с календарем соревнований в тренировочном году выделялось два макроцикла. В свою очередь, в макроцикле в подготовительном периоде проводилась параметрическая тренировка первого типа, в которой при заданной постоянной скорости перед спортсменом ставилась задача увеличивать количество повторений от занятия к занятию.

В соревновательном периоде два раза в недельном микроцикле проводилась параметрическая тренировка второго типа. Перед спортсменами ставилась задача при заданном количестве повторений увеличивать скорость проплывания тренировочной дистанции. Отдых между отрезками в двух типах параметрической тренировки составлял 20 с. Длина отрезков - 25, 50, 100, 200, 400, 800 м при плавании способом кроль. Общий объем нагрузки возрастал пропорционально росту объема и интенсивности в параметрической тренировке.

Результаты исследования. Динамику результатов в годичном макроцикле можно оценить по относительному приросту скорости в конце каждого макроцикла (табл. 1). За начальный отсчет принята скорость на дистанциях в начале года.

Следует обратить внимание, что на дистанциях аэробной и анаэробной зон наблюдался существенный прирост результатов - от 7,3 до 10%. Такая величина прироста у спортсменов 1-го разряда и КМС показывает высокую эффективность предлагаемой методики тренировки. Прирост результатов на дистанциях в аэробной зоне был существенно выше прироста в анаэробной зоне. Данное соотношение благоприятно для развития функциональных возможностей 13-15-летних пловцов экспериментальной группы, что соответствует пубертатному периоду развития. Статистическая обработка результатов параметрической тренировки первого типа, которая проводилась в подготовительном периоде, наилучшим образом аппроксимируется экспоненциальной функцией:

$n = n_0 e^{k t}$, где n - количество повторений, t - день, k - константа роста, день⁻¹, e - основание натурального логарифма.

Таблица 1

Относительные величины изменения скорости на дистанциях различной длины к началу 1-го года эксперимента (n=15)

Макроцикл	50 м	100 м	400 м	800 м
1-й	1.065	1.051	1.073	1.061
2-й	1.019	1.025	1.010	1.019
За год	1.073	1.083	1.098	1.10

Таблица 2

Основные параметры параметрической тренировки первого типа

Длина тренир. отрезков, м	Начальное колич. повторений	Конечное колич. повторений	Общий объем, м	Интенсивность начальная	Интенсивность конечная	Константа роста, день ⁻¹
25	8	40	1000	0,958	0,926	0,021
50	8	40	2000	0,921	0,895	0,029
100	4	20	2000	0,923	0,892	0,044
200	4	15	3000	0,962	0,939	0,029
400	2	10	4000	0,948	0,926	0,044
800	2	6	4800	0,967	0,912	0,025

Для методики тренировки и практического управления процессом подготовки важно знать начальное и конечное количество повторений, суммарный объем плавания, начальную и конечную интенсивность упражнений и константу роста работоспособности в упражнениях. Средние показатели для дистанций различной длины приведены в табл.1.

Начальную интенсивность, определяемую как отношение тренировочной скорости к максимальной на данном отрезке при заданном количестве повторений спортсмены выбирали самостоятельно. Она составила $0,946 \pm 0,01$. Статистически достоверных различий ($p=0,005$) между интенсивностью на разных отрезках не было. Конечная интенсивность составила в среднем $0,915 \pm 0,017$. Снижение интенсивности при сохранении постоянной скорости обусловлено ростом результатов за рассматриваемый тренировочный этап. Константы роста оказались близки друг к другу, их средняя величина - $0,032 \pm 0,0089$. Количество повторений в упражнениях увеличилось в 3-5 раз. Пульс в среднем снизился на 10 уд/мин, что говорит о повышении аэробных возможностей.

Параметрическая тренировка второго типа состояла в увеличении интенсивности при заданном количестве повторений.

Статистическая обработка результатов выполнения упражнений показала, что динамику увеличения скорости по дням можно аппроксимировать экспоненциальной функцией с предельным значением.

$V = V_{пр} (1 - e^{-ht})$, где V - скорость, м/с, $V_{пр}$ - предельная скорость на данном этапе тренировки, h - константа роста, день⁻¹, t - день, e - основание натурального логарифма.

Реализация параметрической тренировки второго типа связана с выбором количества повторений на дистанциях различной длины и определением интен-

сивности и констант роста работоспособности. В табл. 2 приведены экспериментальные данные после выполнения параметрической тренировки второго типа.

Обычно второй тип параметрической тренировки целесообразно использовать в соревновательном периоде. В эксперименте перед спортсменами стояла задача при заданном количестве повторений увеличить скорость, что характерно для непосредственной подготовки к соревнованиям. Оказалось, что константы на дистанциях различной длины близки по своему значению и в среднем составили $0,143 \pm 0,0146$. Величина константы статистически достоверно коррелировала с приростом спортивных результатов, как на длинных, так и на коротких дистанциях ($r = 0,7-0,8$; $p = 0,05$). Относительная средняя величина прироста в тренировочных упражнениях составила $1,034 \pm 0,0069$ (2,5-4,6%). Величина прироста в параметрической тренировке второго типа зависит от многих факторов, таких как реализация адаптационных возможностей спортсмена, методика построения предыдущего этапа тренировки, календарь соревнований и др.

В результате проведенного эксперимента можно сделать вывод, что предлагаемая методика параметрической тренировки открывает возможность планирования подготовки спортсменов с расчетом основных тренировочных упражнений и высокоэффективна в приросте результатов. Относительно большой прирост результатов на дистанциях аэробной зоны является хорошей базой для дальнейшего повышения спортивного мастерства.

Литература:

1. Абрамова Т.Ф. Макроморфологические проявления адаптации организма человека к напряженной мышечной деятельности: Автореф. канд. дис. М., 1989. - 24 с.
2. Вовк С.И. Особенности долговременной динамики тренированности // Теор. и практ. физ. культ. 2001, № 2, с. 28 - 31.
3. Волков Н.И., Несен З.Н., Осиленко А.А. и др. Биохимия мышечной деятельности. - Киев: Олимпийская литература, 2000. - 503 с.
4. Голубев Г.Ю. Нормирование тренировочных нагрузок в годовой подготовке высококвалифицированных пловцов: Автореф. канд. дис. М., 2000. - 23 с.
5. Жданова А.Г. Состав массы тела спортсменов различных соматотипов в контроле за состоянием тренированности//Критерии анатомо-антропологического контроля в спорте: Тез. докл. Всес. конф. М., 1982, с. 60-61.

ОБЗОР РАЗВИТИЯ АКВАФИТНЕСА В СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Кудра Т.А., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

В течение 30 лет одним из популярных направлений оздоровительной физической культуры является аквафитнес - занятия в воде. Термин «аквафитнес» (от *aqua* – вода и *fitness* – физическая подготовка, подготовленность) служит для обозначения семейства программ физических упражнений в водной среде. Аквафитнес появился в США в середине 1980-х годов: вначале гимнастика в воде предназначалась в основном для подготовки спортсменов к соревнованиям в различных видах спорта. В 1983 году преподавателем университета в Калифорнии (США) Линдой Хьюэй в рекреативных целях был разработан комплекс упражнений в воде под названием «Water Power Workout»® специально для легко-

атлетов, участников Олимпийских игр, и других профессиональных спортсменов. В 1989 году, адаптированная к контингенту непрофессиональных участников, фитнес-программа «Water Power Workout»® была впервые представлена на международной конференции WFI (World Fitness IDEA) Международной ассоциации фитнес-профессионалов IDEA (International Dance Exercise Association). С 90-х годов XX века оздоровительные групповые занятия в воде стали появляться в расписании водно-спортивных комплексов повсеместно в мире, и за два десятилетия аквафитнес превратился в один из самых востребованных оздоровительных направлений, обретя очертания самостоятельного явления в физической культуре. Одним из средств поддержания к нему общественного интереса является постоянное обновление водных фитнес-программ путем поиска новых форм проведения занятий, применения нового оборудования и инвентаря, а также соединения различных стилей и направлений.

В США семинары по водному фитнесу проводятся с 1997 года в рамках международных конференций ассоциации фитнес-профессионалов IDEA и как самостоятельные мероприятия. Содержание представленных на них лекционных, методических и практических занятий охватывает широкий спектр профессиональных проблем в данном направлении фитнеса на современном этапе.

Для изучения динамики развития аквафитнеса были использованы методы исследования: анализ документов (качественный и контент-анализ), математическая обработка составленных временных рядов динамики с вычислением параметров динамики изучаемого явления.

Для проведения контент-анализа была выделена значимая для анализа тема: фитнес-программа в воде. Количественная операция контент-анализа документов начиналась с выделения единицы счета (фитнес-программа, представленная в программе конференции). Составлялся бланк кодировки, который содержал единицы анализа, над которыми проводились вычислительные операции. Контент-анализ в данном случае служил предпосылкой к качественному анализу, который в свою очередь как самостоятельный метод имел особое значение при изучении отобранных источников и состоял в углубленном логическом исследовании содержания, в прослеживании тенденций, акцентов, темы и применяемой методики.

Параметры развития аквафитнеса мы определили с помощью временных моментных рядов динамики, характеризующих его изменение во времени. Значение рядов динамики состояло в том, что они дали возможность выявить закономерности изучаемого явления, облегчили их анализ. Каждый ряд состоял из 2-х граф: в одной указывались годы проведения международных мероприятий, во второй – числовая характеристика изучаемого явления в эти периоды, или уровень ряда в относительных величинах. Моментный ряд динамики состоял из показателей, характеризующих состояние явления на определенные моменты времени. Графическое изображение динамики предложений по тематике аквафитнеса в программах международных мероприятий WFI в период с 1997 – 2011 г.г. (в % к общему числу представленных фитнес-программ) представлено на рис. 1.

Общее снижение популярности за период 1997-2011 гг. составило 5,6 пунктов (9,0 – 3,4), где пункт определяется как разность в 1 процент. Уровень интенсивности этого снижения равен 63%. Однако показанное на графике (рис.1) снижение популярности фитнеса не является абсолютным, так как оно происходило на фоне проведения в Европе и США специализированных конфе-

ренций по аквафитнесу. Последнее означает переход аквафитнеса в разряд самостоятельных направлений оздоровительной физической культуры наряду с таким признанным феноменом как «разум-тело»(Mind-Body Fitness, MBF).

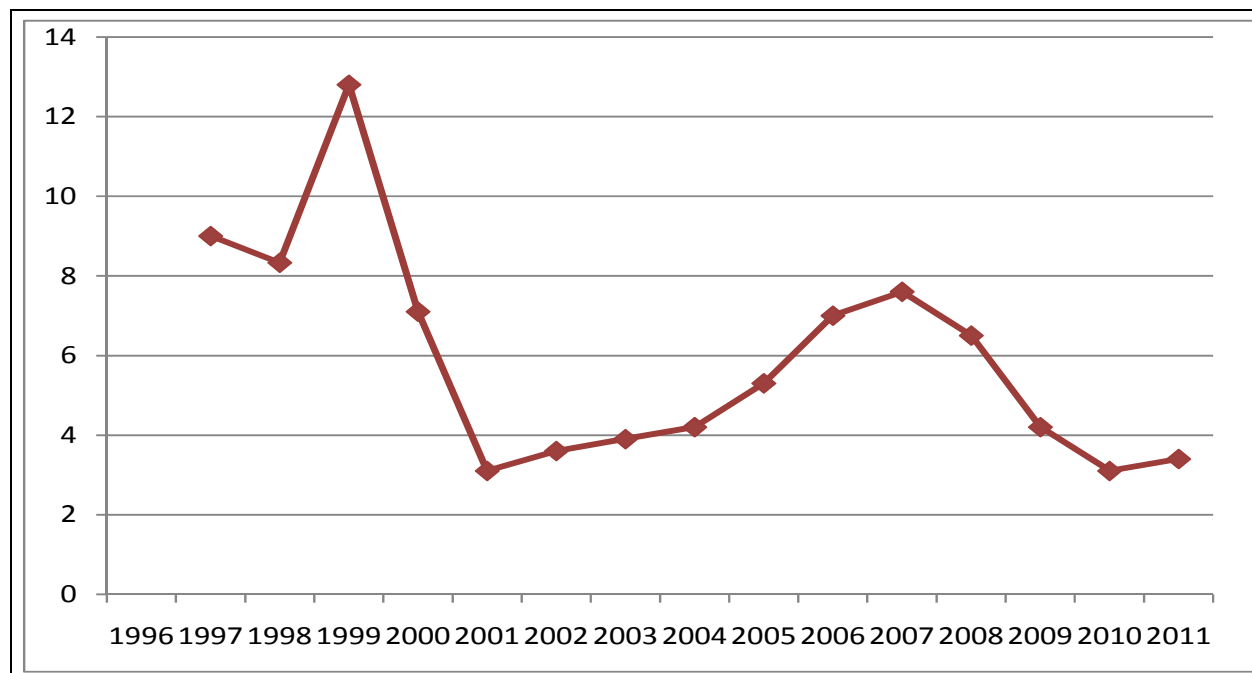


Рис. 1. Динамика популярности аквафитнеса в программах международных мероприятий по фитнесу Международной ассоциации фитнес-профессионалов IDEA в период с 1997 – 2011 г.г. (в % к общему числу представленных фитнес-программ)

Тематический обзор представленных на международных конференциях за рубежом и в России лекционных, методических и практических занятий позволил проследить развитие педагогической технологии аквафитнеса. Так, в 90-е годы XX века ключевыми вопросами были совершенствование методики обучения водным упражнениям, особенности применения круговой и интервальной тренировки в воде, использование различных конструктивных особенностей бассейна для создания эффективных комплексов упражнений. Обсуждались вопросы экстремальной компетентности инструкторов групповых водных упражнений: проведение занятий в особых условиях (слишком высокая или низкая температура или низкое качество воды в бассейне, превышение численности посетителей, плохая погода при проведении занятий в открытом бассейне).

С середины 90-х годов прошлого столетия проводились активные научные исследования по вопросам воздействия воды на организм человека при физических нагрузках, что нашло отражение в многочисленных научных и популярных статьях и способствовало развитию водных видов рекреации. Получив научное обоснование, аквафитнес положительно зарекомендовал себя средством адаптивной двигательной реабилитации при различных формах артрита, ожирении, заболеваниях опорно-двигательного аппарата.

В Европе и в нашей стране из всех видов аквафитнеса наиболее широкое распространение получила аквааэробика (гидроаэробика, водная аэробика). С начала 90-х годов аквааэробика прочно заняла место в ряду художественно-музыкальных видов двигательной активности как в водно-спортивных комплексах, так и в реабилитационных центрах, лечебно-профилактических и санатор-

ных учреждениях. Акваэробика продолжает развиваться в направлении совершенствования хореографии, использования различных танцевальных стилей и направлений.

К началу 2000-х годов были окончательно определены основные методические аспекты аквафитнеса, а внимание спортивных специалистов переключилось на поиск новых форм проведения занятий в водной среде, а также насыщение новым содержанием уже имеющихся. Инструкторы пробовали «приводнить» модные «сухопутные» оздоровительные направления: пилатес, йогу, танец, единоборства и др. Возросло внимание к детским программам физических упражнений, цели и задачи которых выходили за рамки просто оздоровления, а включали также приобретение жизненно важного навыка – умения плавать. В этой связи актуальным для инструкторов детских программ по аквафитнесу явился поиск новых игровых форм занятий детей в воде, творческое использование специального инвентаря, сказочных персонажей, образов подводных животных и надводных птиц для создания увлекательной атмосферы на занятии.

События 11 сентября 2001 года в США и сложившаяся во многих странах напряженная социальная обстановка, вызванная террористическими актами, не могла не сказаться на содержании занятий аквафитнесом, как и фитнесом целом. Потребность людей в расслаблении, избавлении от психо-эмоционального напряжения сместила акценты в аквафитнесе 2000-х годов на модальности MBF, которые гармонично совмещают физические ощущения с эмоциями и психическим настроением. В «водном» MBF безусловно лидируют йога, пилатес, Core-Training и авторские методики релаксации в воде.

В содержании программ аквафитнеса 2010-2011 гг. заметно активное стремление к встраиванию водных упражнений в ежедневную двигательную активность различных возрастных и социальных групп, превращение аквафитнеса в неперенный атрибут жизненного стиля и образа жизни.

В работе с людьми, имеющими ограниченные возможности по здоровью заметны поиски средств аквафитнеса не только для решения реабилитационных и рекреационных, но и лечебных задач. В течение более чем 30 лет, как и в начале развития аквафитнеса, укрепляются его связи со спортом: спортивные дисциплины переходят в разряд оздоровительных, а программы аквафитнеса используются для повышения результативности в спорте, например, в триатлоне и легкой атлетике.

Как социокультурный феномен аквафитнес прошел стадии становления, развития, прочно заняв свое место в современной физической культуре. Активно развивались его экономический и социальный аспекты. Особое место имеет педагогическое обеспечение аквафитнеса. За рубежом подготовкой инструкторов по аквафитнесу занимаются такие образовательные организации как Ассоциация водных упражнений (Aquatic Exercise Association, AEA), AFPA, AAI в США, Союз канадских руководителей по аквафитнесу (Canadian Aqua Fitness Leaders Alliance, CALA) и Институт аэробики Купера (CIAR). Факультет водных видов спорта Морского государственного университета имени адмирала Г. И. Невельского в г. Владивостоке также имеет материально-техническую базу и педагогический потенциал для подготовки специалистов по аквафитнесу.

Совершенствование педагогических приемов и методов работы специалистов по водным оздоровительным программам, расширение ассортимента программ аквафитнеса позволят целесообразно использовать имеющиеся бассейны

в целях массового оздоровления. Применение в образовательных учреждениях при наличии бассейна элементов аквафитнеса вносит разнообразие в занятия по физической культуре со школьниками, студентами, курсантами, спортсменами, повышает интерес к физическим упражнениям, совершенствует силу, гибкость, ловкость, приучает к воде и решает важную социальную задачу приобщения к физической культуре.

Литература

1. World Fitness IDEA Convention Guide, Anaheim, California, USA, 1997 -2011
2. Loftshult D. Group Fitness Trendwatch–2002 // IDEA Source. 2002. – № 4. – P. 69–76.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ МОНИТОРИНГА ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ

*Лигута В.Ф., Серебрянников В.А.,
Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск*

Профессиональная деятельность сотрудников ОВД предъявляет повышенные требования к уровню развития двигательных и функциональных способностей. Особая роль в формировании профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД принадлежит учебным заведениям МВД России, на которые возложена ответственная задача – готовить высококвалифицированные кадры. В этой связи существует необходимость непрерывного совершенствования существующих средств и методов обучения, поиска новых подходов к организации, проведению и методике физической подготовки курсантов (слушателей) вузов силовых ведомств.

Мониторинг физического состояния курсантов (слушателей) представляет собой систему мероприятий по наблюдению, анализу, оценке и прогнозу их уровня физического здоровья, физического развития, физической подготовленности, здорового образа жизни и является основой для совершенствования их физической подготовки, которая является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки будущего специалиста ОВД.

Правовой основой проведения мониторинга является Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» 2008 года. В статье 28 «Физическая культура и спорт в системе образования» данного закона предусмотрено проведение ежегодного мониторинга физической подготовленности и физического развития обучающихся.

Основная цель работы заключалась в том, чтобы на основе внедрения мониторинга получить информацию, необходимую для принятия обоснованных управленческих решений по дальнейшему совершенствованию системы физической подготовки курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД России.

Для достижения поставленной цели перед работой были поставлены следующие задачи:

1. Разработать компьютерную программу для вычисления индивидуально-группового и общеузовского уровня физической подготовленности курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД России.
2. Формировать в образовательном учреждении на основе компьютерных технологий информационного банка данных об индивидуальном и групповом

физическом состоянии курсантов (слушателей), в том числе показателей их физического развития, функциональной и двигательной подготовленности.

3. Осуществить на основе полученных данных направленной коррекции выявленных отклонений в развитии физических качеств у курсантов (слушателей) с помощью разработки тренажерных устройств и личностно-ориентированных программ по физической подготовке, в том числе программ по лечебной физической культуре для лиц временно не имеющих возможность заниматься физической подготовкой по состоянию здоровья.

4. Определить спортивной пригодности курсантов (слушателей) и ориентирование их на занятия в спортивных секциях.

5. Разработать паспорт здоровья и физической подготовленности курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД России.

Решение поставленных задач осуществлялось с помощью следующих методов исследования: анализ и обобщение литературных материалов, педагогические наблюдения и контроль за процессом физической подготовки, врачебно-медицинский контроль, социологические методы, тестирование физической подготовленности, методы математической статистики с помощью компьютерных программ.

Анализ многолетних результатов физической подготовленности курсантов и слушателей (1873 – юношей и 1234 – девушек) ДВЮИ МВД России свидетельствует о том, что у юношей от первого до пятого курса отмечается положительная динамика. Так, например, средний результат выполнения контрольного упражнения в челночном беге 10x10 м у первокурсников равен 27,2 с, у пятикурсников – 25,9 с; подтягивание на перекладине в среднем соответственно 12 и 14 раз. Однако средняя оценка результатов, с учетом таблицы прогрессирующего от 1 до 5 курса, имеет тенденцию к снижению. Так, средняя арифметическая оценка за выполнение анализируемых упражнений составляет на 1 курсе – 3,6 балла, на 2 курсе – 4,4 балла, на 3 курсе – 3,6 балла, на 4 курсе – 3,1 балла, на 5 курсе – 3,0 балла.

За время обучения у юношей и девушек проявляется определенная закономерность в уровне физической подготовленности, которая характеризуется повышением на 2–3 курсах, затем наблюдается замедление темпов прироста исследуемых физических качеств к выпускному курсу.

Анализ показателей физического развития курсантов и слушателей 1–5 курсов (490 юношей и 521 – девушек) показал, что средний рост юношей составляет 175,5 см, девушек 168,5 см. Средний показатель веса тела соответственно равен у юношей 76,6 кг и у девушек 65,3 кг, наибольшие величины веса тела зафиксированы у юношей 2 и 5 курсов, у девушек 3 курса.

Показатели окружности грудной клетки выше у девушек, чем у юношей, независимо от курса обучения. Средняя величина частоты сердечных сокращений в покое у юношей (73,5 уд/мин) в целом выше, чем у девушек (72,5 уд/мин). Показатель жизненной ёмкости легких у юношей первого курса составил 4,6 л у пятого курса – 5,1 л, и соответственно у девушек 3,2 и 3,5 л.

Рассматривая показатели величины кистевой динамометрии правой руки, следует отметить определенную закономерность: сила кисти, как у юношей, так

и у девушек увеличивается к 5 курсу. Прирост данного показателя за время обучения составил 21,8% у юношей и 12,6% у девушек.

Показатели весоростового индекса у юношей и девушек независимо от курса в основном соответствуют норме и выше нормы. Анализ результатов жизненного индекса свидетельствует о низком уровне дыхательных возможностей курсантов и слушателей. Если на первом курсе у юношей показатель жизненного индекса ниже нормы зафиксирован у 77,2% , то на последнем году обучения таких курсантов 82,9%. Подобная закономерность наблюдается и у девушек. Так, показатель ниже нормы у 74,1% первокурсниц и 86,0% пятикурсниц, что свидетельствует о недостаточном развитии общей аэробной выносливости.

Слабо развиты и силовые способности курсантов и слушателей. Так, у 50,8% юношей показатель силового индекса ниже нормы. На 3 курсе таких курсантов 39,0%, к 5-му курсу обучения число курсантов с низким показателем силового индекса увеличивается до 79,3%. У девушек (95,5%) показатель силового индекса ниже нормы на протяжении всего периода обучения в вузе, что свидетельствует об их довольно низких силовых возможностях.

Анализ показателей индекса пропорциональности между окружностью грудной клетки и ростом стоя показал, что значения, соответствующие норме, снижаются к 5-му курсу и составляют у юношей 19,8%, у девушек 16,7%.

Анализ данных индекса Брока, характеризующий норму массы тела в зависимости от длины тела, свидетельствует о том, что большинство девушек (95,8%) и юношей (85,7%) имеют нормальный вес. Увеличенный вес к 5 курсу имеют 2,9% юношей и 3,3% девушек, ожирение наблюдается у 11,8% юношей и 3,4% девушек.

Таким образом, проведение мониторинга физического состояния позволяет выявить особенности и динамику двигательной подготовленности и физического развития курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России, наметить определенные пути оптимизации процесса физической подготовки в вузе.

О СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ГРЕБНОГО И ПАРУСНОГО СПОРТА ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ В ПРИМОРСКОМ КРАЕ

Лысенко Л.К., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Высшим достижением в спорте является золотая медаль чемпиона олимпийских игр. На счету приморских спортсменов две таких медали. В 1960 году Мария Шубина в гребле на байдарке-двойке в Риме выиграла олимпийское золото. На следующих олимпийских играх в Токио в 1964 году Степан Ощепков в гребле на каноэ-двойке на дистанции 1000 м был первым на финише. Эти выдающиеся успехи приморских гребцов были не случайными.

С 1950 по 1964 год главным тренером сборной команды Приморского края по гребле работал выдающийся спортсмен и талантливый организатор Юрий Константинович Шубин. Именно с ним связаны главные победы приморских гребцов на мировом уровне. В 1954 г. на первом чемпионате РСФСР по гребле на байдарках и каноэ приморские гребцы заняли общее первое место. С этого события за Приморским краем на десятилетие закрепилась слава гребного центра страны. Гребцы из Приморья становились неоднократно чемпионами ми-

ра и Европы. А двое из них завоевали золотые медали Олимпийских чемпионов. Но в 1964 г. Юрий Шубин переехал из Владивостока в Волгоград. Его отъезд сказался на динамике достижений наших гребцов.

Амурский залив и незамерзающее озеро близ поселка Лозового – места, где ковалось олимпийское золото Приморья Ю. Шубиным и его учениками, остались на месте, а золотых олимпийских медалей больше не стало. С отъездом из Владивостока Ю. Шубина ушло «нечто». Были позже, есть и сегодня достижения мирового уровня, но не олимпийское золото. Нынешний лидер приморских гребцов, чемпион Европы и чемпион Мира Иван Штыль в сентябре 2011 года впервые в истории российской гребли стал обладателем Кубка мира. Формально у Ивана Штыля и его наставников есть реальные шансы найти это «нечто» и выиграть олимпийское золото в Англии в 2012 году. Ему нужна особая поддержка Приморья. Возможно, администрации края следует создать группу экспертов, не имеющих отношения к гребному спорту, и поручить ей изучить ситуацию в гребле с целью оказания квалифицированного сопровождения кандидата на олимпийское золото к заветному пьедесталу.

В октябре 2010 г. Администрация Приморского края утвердила долгосрочную целевую программу «Развитие физической культуры и спорта в Приморском крае» на 2011-2015 годы. Среди задач, решаемых «Программой» есть и такая: «- участие шести спортсменов Приморского края в Олимпийских играх 2012 года и завоевание ими двух олимпийских медалей». Имея в виду, что приморскими спортсменами за всю историю участия в олимпийском движении завоевано всего две медали, о которых упомянуто выше, сегодняшние планы можно считать весьма амбициозными. В «Программе» есть раздел «Развитие спорта высших достижений» и подпрограмма «Обеспечение подготовки спортсменов Приморского



края к Играм XXX Олимпиады 2012 года в г. Лондоне и Всемирной Универсиаде 2013 года в г. Казани». В ходе выполнения «Программы» во Владивостоке будет построен международный центр водных видов спорта в бухте Федорова. Строительство начнется в 2012 году и планируется к завершению в 2013 году. Этот Центр будет служить делу оздоровления приморцев и подготовки гребцов и яхтсменов для высших спортивных достижений в будущих спортивных баталиях.

К южной части бухты Федорова примыкает Учебно-тренировочный центр (УТЦ) МГУ им. Г.И. Невельского, который с весны 2011 года находится на реконструкции по федеральной программе «Морской фасад г. Владивостока», подпрограмма МГУ-3». Университет также включен в Федеральную целевую программу «Развитие транспортной системы России», подпрограмма «Морской транспорт», которая предусматривает расши-

рение существующей гавани университета. Реализация программы запланирована на 2016-2018 гг.

Водно-спортивный центр МГУ им. Г.И. Невельского в 2018 году.

Если упомянутые объекты будут построены в намеченные сроки, то в районе бухты Федорова окажется сосредоточена инфраструктура (яхт-клуб «Семь футов», УТЦ МГУ им. Г.И. Невельского и Международный центр водных видов спорта), достаточная для организации и проведения международных соревнований по парусному спорту самого высокого уровня. Это обстоятельство позволяет по-новому посмотреть на стратегию развития гребли и парусного спорта высших достижений в Приморском крае. Традиционно, приморские спортсмены, выезжая на международные соревнования, оказываются в заведомо худших условиях, нежели спортсмены европейских стран. Помимо неудобств, присущих на выезде всем другим видам спорта, гребцы и яхтсмены приморья должны на месте изучить гидро-метеорологическую обстановку на дистанции предстоящих гонок. Кроме того, они зачастую везут с собой лодки, весла, паруса и прочее снаряжение.

Отдаленность Приморского края от Европы, где проводится 80 процентов всех всероссийских и 95 процентов международных соревнований, высокие цены на авиабилеты и перевозку спортивного инвентаря не позволяют спортсменам Приморского края в достаточном количестве и достаточно продолжительное время участвовать в них. Это отрицательным образом отражается на повышении спортивного мастерства и на знакомстве с акваторией предстоящих соревнований. Более 50 процентов всех выделяемых финансовых средств затрачивается на переезды. Преодоление указанных трудностей достигается за счет истощения психического, физического и финансового. На борьбу с соперниками на дистанции гонок теоретически не должно остаться сил.

Страны азиатско-тихоокеанского региона в настоящее время в состоянии проводить свои чемпионаты, подобные чемпионату Европы с правом выдачи квоты на олимпийские игры. Для подобного демарша есть предпосылки. В азиатско-тихоокеанском регионе сформировались к настоящему времени центры, способные к проведению соревнований международного уровня по водным видам спорта. Олимпийские игры уже проводились на Тихоокеанском побережье в Корее, Китае, Японии, Австралии и США. В ближайшие годы Владивосток будет готов к проведению международных соревнований по водным видам спорта. К азиатско-тихоокеанскому региону тяготеет половина человечества (около 3, 5 млрд. человек) и более 50 процентов финансов планеты. Назрела необходимость создавать Азиатско-тихоокеанскую федерацию парусного спорта и Федерацию гребного спорта со своим календарем соревнований. Естественно, вопрос должен решаться международными федерациями соответствующих видов спорта. Положительное решение вопроса будет иметь больше шансов на успех, если создание азиатско-тихоокеанского спортивного сообщества будет предварительно озвучено на предстоящем в 2012 году саммите стран АТЭС во Владивостоке.

Литература

1. «Развитие физической культуры и спорта в Приморском крае» на 2011-2015 годы. Краевая долгосрочная целевая программа. Утверждена администрацией Приморского края 26.10.10, № 345-па
2. Перспективный план развития МГУ им. адм. Г.И. Невельского

АНАЛИЗ УРОВНЯ СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ВОДНЫХ ВИДОВ СПОРТА МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. АДМ. Г.И. НЕВЕЛЬСКОГО

Лядов С.С., Деревянко Ю.С., МГУ им. адм. Невельского

Факультет (институт) водных видов спорта был открыт в МГУ им. адм. Г.И. Невельского в начале XXI века с целью пополнения рядов специалистов в области физической культуры и спорта в нашей стране. Наша профессия уникальна, так как ее действия направлены на оздоровление людей.

К профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту предъявляются высокие требования: хорошая теоретическая, практическая и физическая подготовленность. Как правило, выпускник должен иметь I спортивный разряд по избранному виду физкультурно-спортивного совершенствования и несколько (минимум III спортивный разряд) по различным видам спорта. Настоящий специалист по физической культуре и спорту должен иметь достаточно высокую мотивацию к здоровому образу жизни в широком смысле этого слова. Поэтому от будущего работника этой сферы требуется быть теоретически и практически грамотным, здоровым, стройным и физически подготовленным.

Набор студентов на первый курс обучения осуществляется с учетом критериев не только имеющих высокие спортивные показатели, но и всех желающих стать профессионалом в физической культуре.

С целью выявления динамики показателей студентов факультета водных видов спорта в октябре 2010 г. организован мониторинг уровня физического состояния в процессе обучения.

Задачи исследования:

1. Проведение тестирования показателей студентов по методике Апанащенко-Науменко.
2. Анализ уровня соматического здоровья студентов и выявление отстающих сторон физического развития, функциональной подготовленности студентов.
3. Разработать предложения по улучшению качества учебного и учебно-тренировочного процесса на факультете водных видов спорта.

Повторное тестирование антропометрических и функциональных параметров в октябре-ноябре 2011 г. прошли студенты факультета с первого по пятый курс (всего 59 человек).

Проведенное испытание дало следующие результаты: более 90% контингента имеют хорошие показатели в соотношении веса к росту (весо-ростовой индекс). У студентов факультета водных видов спорта более высокие функциональные показатели сердечно-сосудистой системы (соотношение ЧСС к систолическому АД), чем в среднем у курсантов Морской академии. Выявлены достаточно высокие силовые показатели у студентов регулярно занимающихся спортом, в первую очередь, плаванием и греблей.

Наиболее проблемной стороной подготовленности является такой показатель как жизненная емкость легких (соотношение ЖЕЛ к весу тела). Это можно объяснить недостатком физических нагрузок на выносливость.

Среди студентов спортивного факультета не выявлено показателей с низким уровнем соматического здоровья. Основная масса испытуемых показывает

результаты средний и выше среднего – около 50%. С высоким уровнем – 20% обследованных, а с ниже среднего – около 15%.

Большинство студентов с высоким уровнем соматического здоровья являются членами сборных команд университета и края по гребному спорту, плаванию, различным видам единоборств и др.

Среди имеющих уровень ниже среднего, как правило, студенты, вынужденные работать в вечернее и ночное время, что ведет к нарушению спортивного режима, который оказывает влияние на ухудшение показателей здоровья и физической подготовленности (студенты, обучающиеся на коммерческой основе).

Таким образом, физкультурно-оздоровительные мероприятия, предусмотренные как графиком учебного, учебно-тренировочного процесса оказывают в целом положительное влияние на физическое состояние студентов, но при условии соблюдения режима труда и отдыха и соблюдения принципов здорового образа жизни.

ПОДГОТОВКА ГЛУХИХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ: ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ КОНТРОЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

Морозов А.П., Чесноков Н.Н., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва

Практика современного спорта заставляет тренеров и ученых постоянно искать более эффективные способы, методики, схемы построения тренировочного процесса. Это естественное стремление, обусловленное желанием добиться спортивной победы, установить рекорд, вдохновляет тренеров на творческие поиски, а ученых – на разработку и обоснование новых технических, медико-биологических, психологических средств повышения спортивных достижений.

Многочисленные разработки в теории спортивной тренировки в своей основе сводятся к одному: достижение максимально возможного результата. Это предполагает во многих случаях форсирование тренировочного процесса. Но такое увеличение подготовки крайне неблагоприятно сказывается на здоровье спортсмена, что является справедливым не только для спортсменов, не имеющих отклонений в состоянии здоровья, но и для спортсменов-инвалидов.

По некоторым параметрам глухие и слабослышащие спортсмены не уступают слышащим, что предопределило применение в данной группе одинаковых со слышащими средств, методик, всей системы подготовки в целом. Нарушение функций вестибулярного аппарата оказывает влияние на сохранение статического и динамического равновесия и, как следствие, сказывается в какой-то мере на координации движений. Также необходимо учитывать снижение объема второй сигнальной информации, которая участвует в формировании всех видов деятельности человека, в том числе каждого двигательного навыка, а ведь двигательный анализатор в совокупности с другими может в некоторой степени возместить недостаточную функцию вестибулярного аппарата. И это требует детального учета на каждом тренировочном занятии, высокой квалификации тренера и обширности его знаний в этой области. Поэтому организация и планирование тренировочного процесса глухих легкоатлетов постоянно претерпевает изменения с учетом появления новых исследований в данной области и развития

представления о структуре движений глухого спортсмена, формировании двигательных стереотипов в результате постоянной тренировочной работы.

Разработка комплексного научно-методического обеспечения, которое позволяло бы проследить изменение максимального числа физиологических, нейропсихологических и других параметров спортсмена, имеющего отклонения в состоянии здоровья при подготовке его к спортивным соревнованиям является предметом научных изысканий для многих специалистов и научно-исследовательских институтов. Построение определенного цикла исследований комплексного характера в течение годового тренировочного цикла, дающего возможность максимально использовать современные технические средства, предоставит возможность достичь выдающихся результатов. Ввиду того, что абсолютно каждый спортсмен индивидуален, данный комплекс обследований должен учитывать как общие закономерности течения функциональных изменений, так и частные случаи.

Даже при самом тщательном составлении оперативных, текущих и особенно перспективных планов тренировки не удастся абсолютно точно предсказать изменение состояния спортсмена под воздействием выполняемой работы. Спортсмен может неожиданно легко справляться с большой нагрузкой, но медленно осваивать технику и т. д. В этих случаях для получения максимального эффекта тренировки необходима своевременная и обоснованная коррекция используемых средств. Поэтому тренер должен постоянно получать сведения о характере деятельности и состоянии спортсмена, т. е. о результатах управления его подготовкой. Постоянный мониторинг функциональных таких показателей как ЧСС, АД, МПК и др., компонентного состава тела, антропометрических параметров, анализ кинематических характеристик бега, позволяет получить объективную информацию по состоянию здоровья и физической подготовленности для каждого спортсмена, учитывающую индивидуальные особенности и факторы внешней среды.

Применение специальных компьютерных программ (например Dartfish), позволяющих обрабатывать и выводить данные о динамических характеристиках, линейной и угловой кинематике движений спортсменов, временных характеристиках, внутрицикловой скорости в различных фазах движения, позволит оценить временные показатели преодоления отдельных отрезков дистанции, частоты движений и темпа. Контроль и корректирование различных фаз движения у высококвалифицированных спортсменов позволяет добиться еще более выдающихся результатов, не увеличивая объем и интенсивность тренировочной нагрузки.

Значимость проведения данных процедур в сурдлимпийском спорте неоспорима, поскольку возможность проследить малейшие отклонения физического состояния, ухудшение каких-либо показателей, в конечном счете определяет результат многолетнего тренировочного процесса. Научно-методическое обеспечение, обеспечивая комплексность всех мероприятий, дает прекрасную возможность не только получить представление о текущем состоянии спортсменов, а также опробовать сочетания различных методик, для выявления наиболее оптимального варианта.

Эффект управления уровнем физического состояния спортсмена, психологической готовности к предстоящей работе существенно зависит не только от используемых средств и методов, но и от очередности выполнения заданий, построенных в определенном алгоритме, для чего необходимо знать, на каком этапе подготовки, в каком конкретно периоде могут произойти те или иные функциональные изменения.

Данные, полученные во время проведения всех процедур, результаты тестов, фиксируемые в индивидуальной карте обследования, могут позволить проследить изменение функциональных показателей в течении определенного периода или этапа подготовки и выявить закономерности воздействия того или иного упражнения на организм. Полученный массив данных будет способствовать дальнейшему комплексному контролю состояния спортсменов на последующих этапах спортивной карьеры, помогая подбирать оптимальные вариации средств и методов подготовки в годичном тренировочном цикле.

КОНСТРУКТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ – КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Судоргина В.П., Лядов С.С., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

В настоящее время ценностные ориентации становятся объектом особого внимания педагогической науки, так как меняются взгляды на критерии эффективности образования, на сущность образовательного процесса и на роль педагога в формировании современного образования.

Главным показателем эффективности качества специалиста является его профессиональная культура, которая органично соединяет в себе педагогическую, психологическую, методическую культуру. Овладение в полной мере этими составляющими профессиональной культуры позволяет педагогу добиваться значимых результатов. В первую очередь таким результатом деятельности является качество образования.

Таким образом, основным результатом деятельности педагога должна стать не система знаний, умений, навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной сферах.

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической сфере преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Н.В. Кузьмина (2009) выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. Для успешного осуществления этих функциональных видов педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях.

Конструктивная деятельность, в свою очередь, распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование

и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Конструирование содержания учебного материала, поиск необходимых для его обеспечения средств, форм, методов, соотношение всех элементов разрабатываемой модели предстоящей деятельности (учителя и учащихся) должно осуществляться с учетом требований, предъявляемых, с одной стороны, наукой, а с другой - реальной школьной практикой. Это позволит осуществить учебно-воспитательный процесс с учетом требований оптимизации. Все это реализуется учителем на подготовительном этапе, то есть при осуществлении им конструктивно-педагогической деятельности. Эта деятельность является одной из основополагающих, поскольку именно на этапе конструирования происходит теоретически обоснованное построение педагогического процесса. При проектировании учебного процесса и композиционном построении каждого урока учителю физической культуры необходимо определить: целостную систему образовательных, воспитательных, развивающих и оздоровительных задач для учащихся; наилучший, или оптимальный, для конкретных условий, вариант содержания учебного материала; подобрать наиболее целесообразные методы и методические приемы; определить систему педагогических средств (дидактических материалов, средств наглядности, технические средства обучения и т.п.); уметь использовать в учебном процессе современные дидактические идеи (проблемного обучения, программированного, индивидуального и др.).

В результате проведенной нами работы по детальному изучению деятельности специалистов физкультурно-спортивного направления в период с 2005-2010 гг. при прохождении ими курсов повышения квалификации в Приморском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования: анализа документации, бесед, анкетирования, наблюдения за деятельностью учителя физической культуры и студентов очной и заочной форм обучения, установлено, что отдельные умения конструктивного характера остаются недостаточно сформированными даже у специалистов со значительным стажем работы. К таким умениям относятся: умение проектировать всестороннюю подготовку учащихся на учебный год и более длительный срок (в условиях многолетней подготовки), умение комплексировать (сочетать) в уроке различные средства физического воспитания (внедрение вариативных программ), при планировании учитывать индивидуальные особенности учащихся (уровень физической и функциональной подготовленности, уровень соматического здоровья), планировать последовательное формирование знаний у учащихся, уметь разработать систему учебно-познавательных задач для учащихся (планирование самостоятельной работы).

Можно также отметить, что опытных учителей отличает умение планировать перспективно, а затем уже на менее длительный период. Конструктивная деятельность у них направлена на проектирование познавательной и двигательной активности учащихся, а планирование учебного материала подчинено этой задаче.

Менее опытные учителя и студенты-практиканты больше внимания уделяют планированию содержания учебного материала и методов своей работы, а не деятельности учащихся.

Таким образом, недостаточная сформированность конструктивных умений в период обучения в вузе проявляется в последующей практической деятельности учителя. Это отмечают и учителя физической культуры и студенты факультетов физического воспитания.

Эффективность уроков во многом будет определяться тем, в какой мере учитель физической культуры будет осуществлять свою деятельность в реализации трех взаимосвязанных операций учебно-воспитательного процесса: планирование, реализация и контроль. Эти три условно разграниченные операции, в единстве представляют собой неотъемлемые слагаемые целостного построения, рациональной организации и управления результативностью процесса физического воспитания.

Исследование конструктивно-педагогической деятельности учителя физической культуры показало, что планирование учебно-воспитательного процесса зачастую носит формальный характер, осуществляется без реального учета условий проведения занятий, подготовленности учащихся, имеющихся средств и т.п. А ведь в конструировании процесса обучения будут учитываться, и сливаться воедино нормы, регулирующие как процессы моделирования, так и непосредственная деятельность учителя и учащихся. О рационально избранной преподавателем структуры урока судят по соответствию подобранных упражнений, закономерностям динамики работоспособности, соотношению между скудностью в реализации отдельных задач и временем, выделенным на их решение, по логике взаимосвязи частей урока. В целом же, проверить, правильно ли проведено занятие, возможно лишь по конечному результату.

Новые технологии обучения, развития и воспитания требуют переориентации педагога из информатора в специалиста, дающего способы понимания картины, мира, перехода от объяснительно-иллюстрированных методов к активным, диалоговым, деятельностным формам организации учебного процесса. Новые знания не передаются и не присваиваются, а открываются – в этом и состоит смысл новых технологий, которыми должен овладеть будущий учитель.

ПОКАЗАТЕЛИ ИНДЕКСОВ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОПЕРАТИВНЫХ СОТРУДНИКОВ ФСКН РОССИИ

*Шаповалов С.В., Дальневосточного института повышения квалификации
Федеральной службы Российской Федерации по контролю
за оборотом наркотиков, г. Хабаровск*

Физическое развитие может быть оценено с помощью трех методов: антропометрических стандартов, корреляции и индексов. Индексы, или показатели физического развития представляют собой соотношение отдельных антропометрических признаков, выраженных в математических формулах. Многие авторы (И.М. Воронцов, 1985; С.Г. Гвоздев, 1987; О.В. Ендропов, 1996 и др.) утверждают, что индексы физического развития обладают наибольшей информативностью, чем отдельно взятые антропометрические показатели.

Задачей нашего исследования было определение и оценка индексов физического развития оперативных сотрудников ФСКН России. В исследованиях приняли участие 340 оперативных сотрудников, прибывших на обучение в ДВИПК ФСКН России из Сибирского и Дальневосточного федеральных округов, в том числе I возрастной группы (до 30 лет) – 140 чел., II возрастной группы (30–35 лет) – 103 чел., и III возрастная группа (35–40 лет) – 97 чел..

В таблице 1 представлены некоторые индексы физического развития всех обследуемых оперативных сотрудников ФСКН России.

Таблица 1

Показатели индексов физического развития у оперативных сотрудников ФСКН России

Показатели	Весоростовой индекс (кг/см)		Жизненный индекс (мл/кг)		Силовой индекс (%)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Норма	72	21,2	2	0,6	38	18,3
Выше нормы	263	77,4	15	4,4	13	6,3
Ниже нормы	5	1,4	323	95,0	157	75,4

Как видно из таблицы 1 у большинства оперативных сотрудников (77,4%) показатель весоростового индекса выше нормы. Однако показатели жизненного индекса (95,0%) и силового индекса (75,4%) у большинства исследуемых сотрудников ниже нормы, что свидетельствует о недостаточности развития дыхательной системы и силовых возможностей для данного контингента.

Учитывая то, что в наших исследованиях принимали участие сотрудники I, II, III возрастных групп перед нами была поставлена задача определить и сравнить их индексы физического развития.

Показатели весоростового индекса оперативных сотрудников в большей степени соответствуют выше нормы (табл. 2).

Таблица 2

Показатели весоростового индекса у оперативных сотрудников ФСКН России

Показатели	I возрастная группа		II возрастная группа		III возрастная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Норма	31	22,2	19	18,4	28	28,9
Выше нормы	107	76,4	82	79,6	69	71,1
Ниже нормы	2	1,4	2	2	-	-

Результаты жизненного индекса представлены в таблице 3, дают основания утверждать, что с возрастом процентный показатель нормы и выше нормы у сотрудников уменьшается.

Таблица 3

Показатели жизненного индекса у оперативных сотрудников ФСКН России

Показатели	I возрастная группа		II возрастная группа		III возрастная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Норма	20	14,3	6	5,8	3	3,1
Выше нормы	4	2,9	2	2,0	1	1,0
Ниже нормы	116	82,8	95	92,2	93	95,9

Анализ результатов жизненного индекса дает основание утверждать, что у большинства оперативных сотрудников отмечаются низкие показатели жизненной емкости легких относительно веса тела. Это свидетельствует о том, что в процессе физической подготовки недостаточно используются циклические виды упражнений, которые в большей степени способствуют развитию дыхательной системы, которая обеспечивает аэробные возможности организма, обуславливающие проявление выносливости.

Показатели силового индекса оперативных сотрудников ФСКН России представлены в таблице 4. Из таблицы 4 видно, что с возрастом у оперативных сотрудников снижается процент показателей нормы и выше нормы силового индекса, пропорционально увеличивается процент сотрудников с показателем ниже нормы.

Таблица 4

Показатели силового индекса у оперативных сотрудников ФСКН России

Показатели	I возрастная группа		II возрастная группа		III возрастная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Норма	33	23,6	18	17,5	14	14,4
Выше нормы	12	8,6	7	6,8	3	3,1
Ниже нормы	95	67,8	78	75,7	80	82,5

Известно, что избыточный вес увеличивает нагрузку на сердечно-сосудистую и двигательную системы организма человека, способствует заболеванию опорно-двигательного аппарата. Степень жировоголожения может быть определена по индексу Брока (С.Н. Кучкин, 1994).

Анализ показателей индекса Брока оперативных сотрудников (табл. 5) показал, что с возрастом процент сотрудников, имеющих увеличенный вес, возрастает. Так, если у оперативных сотрудников I возрастной группы он составляет 18,6%, то в III возрастной группе – 23,7%. Во всех возрастных группах обследуемых сотрудников имеется определенный процент лиц, имеющих ожирение (2,8%; 6,8%; 4,1% соответственно).

Таблица 5

Показатели индекса Брока у оперативных сотрудников ФСКН России

Показатели	I возрастная группа		II возрастная группа		III возрастная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Нормальный вес	110	78,6	73	70,9	70	72,2
Увеличенный вес	26	18,6	23	22,3	23	23,7
Ожирение	4	2,8	7	6,8	4	4,1

Индекс пропорциональности между окружностью грудной клетки и ростом дает возможность судить о развитии грудной клетки человека. Полученные нами показатели индекса пропорциональности между окружностью грудной клетки и ростом стоя у оперативных сотрудников ФСКН России представлены в таблице 6. Как видно из таблицы 6 характерной особенностью для всех возрастных групп оперативных сотрудников ФСКН является наличие хорошо развитой грудной клетки.

Таблица 6

Показатели индекса пропорциональности между окружностью грудной клетки и ростом стоя у оперативных сотрудников ФСКН России

Показатели	I возрастная группа		II возрастная группа		III возрастная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Норма	25	17,9	10	9,7	12	12,4
Узкогрудые	3	2,1	-	-	-	-
Широкогрудые	112	80,0	93	90,3	85	87,6

Как видно из таблицы 6 характерной особенностью для всех возрастных групп оперативных сотрудников ФСКН является наличие хорошо развитой грудной клетки. Процент широкогрудых оперативных сотрудников первой возрастной группы составляет 80%, второй группы – 90,3% и третьей – 87,6%. Сотрудники с узкой грудью (2%) отмечены лишь в первой возрастной группе.

На наш взгляд, это объясняется тем, что у большинства сотрудников исследуемого подразделения хорошо развиты грудные мышцы за счет использования силовых упражнений в процессе физической подготовки.

Таким образом, результаты исследования физического развития свидетельствуют о высоких весоростовых показателях оперативных сотрудников ФСКН России. Большинство оперативных сотрудников (77,4%) имеют показатели роста и веса выше нормы для определенной возрастной группы.

В то же время показатели жизненного индекса свидетельствуют о недостаточной жизненной емкости легких у оперативных сотрудников. Можно предположить, что в процессе физической подготовки сотрудники исследуемого подразделения недостаточно используют нагрузки аэробного характера для развития дыхательной системы, а в большей степени используют нагрузки скоростно-силового характера, которые обеспечивают развитие грудных мышц. Этим самым можно объяснить наличие широкой груди (широкогрудые) у большинства исследуемых сотрудников по индексу пропорциональности развития грудной клетки.

Показатель процентного отношения мышечной силы (сильнейшей руки) к массе тела (силовой индекс) у оперативных сотрудников (75,4%) находится ниже нормы. Существуют особенности проявления показателей физического развития в возрастных группах.

ТЕОРИЯ СЕНСОРНОГО КОНФЛИКТА В ТРЕНИРОВКЕ ВЕСТИБУЛЯРНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МОРСКИХ КУРСАНТОВ

Шарина Е.П., Пузин П.П., МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Физическая подготовка курсантов морских вузов в первую очередь должна быть ориентирована на специфическую прикладность, свойственную их профессиональной деятельности. Морская профессиональная деятельность предъявляет повышенные требования к возможностям вестибулярного анализатора, которые не обеспечиваются ежедневной постоянной нагрузкой на вестибулярный аппарат, их надо развивать и совершенствовать специализированными упражнениями с учетом вестибулярных реакций [1, 4, 5, 6].

Понять механизм «болезни укачивания» до конца пока не удалось, но ближе всего к этому подошла теория сенсорного конфликта. Ее суть заключается в том, что состояние укачивания возникает в тех случаях, когда сигналы, идущие от глаз, вестибулярного аппарата и других органов чувств, воспринимающих движение, отличаются от ожидаемого организмом. В соответствии с этим, в центральной нервной системе существует своеобразный банк информации, или блок нервной модели раздражителя, который связан с блоком сравнения информации. В последнем сопоставляются сигналы, поступающие от органов чувств и из блока нервной модели [3].

Теоретический анализ внутривестибулярного конфликта важно начать с взаимодействия различных отделов вестибулярного анализатора. Полукружные каналы реагируют на угловое перемещение, при этом раздражаются все каналы, а не только тот, который находится в плоскости вращения. В.М. Гусев (1978) показали тесную взаимосвязь полукружных каналов и отолитового прибора (табл. 1) [2].

Результаты проведенного нами педагогического наблюдения за работой курсантов и членов экипажа на парусном судне и анкетного опроса морских специалистов парусных судов показали, что из перечня физических качеств, необходимых курсантам для успешного прохождения плавательной практики, наиболее значимыми являются координационные (вестибулярная устойчивость и динамическое равновесие) способности. На наш взгляд, традиционное программно-методическое обеспечение профессионально-прикладной физической подготовки курсантов морских вузов не решает задачу специальной психофизической подготовленности к прохождению практики, даже если эта практическая деятельность обусловлена экстремальными условиями. Поэтому одной из задач исследования было выявление наиболее эффективного подбора средств развития вестибулярной устойчивости и статодинамического равновесия морских курсантов применительно к условиям практики на парусном судне.

Таблица 1

Характеристика внутривестибулярного конфликта

Тип	Пример
1. Полукружные каналы и отолиты одновременно дают противоречивую информацию	а) повороты головы в стороны при вращении на карусели; б) совершение движений головы в среде с аномальными силами, которые могут быть постоянными (т. е. гипер- и гипогравитация) или флюктуирующими (т.е. линейные осцилляции): в невесомости; при развороте сверхзвукового самолета; во время шторма на корабле; в) космическая болезнь
2. Сигналы от полукружных каналов изменяются, а сигналы от отолитов продолжают быть неизменными	а) калорическая вестибулярная стимуляция (орошение теплой водой наружного слухового прохода); б) космическая болезнь; в) позиционный алкогольный нистагм
3. Сигналы от отолитов изменяются, а сигналы от полукружных каналов остаются неизменными	а) тряска в автомобиле, изменение скорости при движении корабля или самолета, пролетающего в турбулентном потоке; б) вращение самолета вокруг горизонтальной оси при выполнении фигур высшего пилотажа

Оценка эффективности подбора средств развития вестибулярной устойчивости осуществлялась в предварительном эксперименте по показателям 2-х

групп курсантов судомеханического факультета МГУ Невельского: 1-ая (23 чел.) – экспериментальная группа (ЭГ), занимающаяся по методике, ориентированной на развитие динамического равновесия и вестибулярной устойчивости, 2-ая (24 чел.) – контрольная (КГ), которая работала по методике, основанной на использовании программных средств, решающих подобные задачи. Исходно ЭГ и КГ не имели различий по изучаемым показателям.

Для проведения эксперимента необходимо было подобрать тесты, позволяющие наиболее объективно оценить уровень развития вестибулярной устойчивости, динамического равновесия и специальных координационных способностей курсантов.

Для оценки **вестибулярной устойчивости** нами были использованы широко применяемые в научной деятельности следующие тесты:

- *Проба Бондаревского* использовалась для оценки статической вестибулярной устойчивости. Упражнение выполнялось стоя на одной ноге, другая нога согнута в колене и пяткой опирается на колено опорной ноги, руки на поясе, глаза закрыты. Фиксировалось максимальное время устойчивого положения. Из двух выполненных попыток в протокол измерения вносили лучший результат.

- *Проба Яроцкого* использовалась для оценки динамической вестибулярной устойчивости. В положении стоя, глаза закрыты, непрерывное вращение головы в одну сторону в темпе – два оборота в секунду. Измерялось максимальное время от начала движения головы до момента потери равновесия. Из двух выполненных попыток в протокол измерения вносили лучший результат.

Динамическое равновесие определялась по тесту «Центрифуга». Суть тестирования состояла в ходьбе по прямой линии длиной 10 м. Исходное положение – основная стойка, руки в стороны. На глаза одевалась повязка. По сигналу нужно было пройти точно по прямой линии. После остановки измерялось величина отклонения от линии до внутренней стороны стопы ближайшей к линии ноги. Из двух выполненных попыток в протокол измерения вносили лучший результат.

Координационные качества курсантов измерялись нами с помощью теста «Бумеранг», позволяющим определить комплексную ловкость испытуемых в нестандартных условиях. В тесте учитывалось время выполнения двигательного задания (кувырок, обегание набивного мяча, перепрыгивание через деревянную раму (барьер) и затем обратное пролезание в ее (его) створ). Перед началом испытания каждый курсант получал право на две пробные попытки. Затем после 10-15 минутного перерыва для отдыха начиналась зачетная попытка.

В данном случае мы столкнулись с проблемой отсутствия тестов, позволяющих комплексно оценить умение будущих моряков работать в условиях перемещения парусного судна по морю и позволяющих достаточно точно моделировать действия курсантов при подъеме по вантам на мачты, передвижении по реям и работе на высоте. Поэтому для оценки специальной прикладной ловкости применительно условиям работы на парусном судне нами был разработан авторский *тест «Штормтрап»*, который достаточно точно моделировал данные действия. Фиксировалось минимальное время выполнения двигательного задания: три кувырка вперед подряд на гимнастических матах, подъем по штормтрапу на высоту 10 м и спуск с этой высоты по канату.

Доказательством добротности данного теста послужил анализ сравнения его результатов с результатами ретеста и теста-критерия, которым послужил тест «Бумеранг». Надежность и информативность авторского теста «Штормтрап» опре-

делялась с помощью расчета рангового коэффициента корреляции Спирмена между результатами теста и ретеста. Полученные ранговые коэффициенты надежности (0,92) и информативности (0,96) с уверенностью $\beta=99\%$ позволяют говорить о надежности и информативности авторского теста «Штормтрап».

Экспериментальная методика развития вестибулярной устойчивости курсантов включала выполнение физических упражнений из различных видов спорта и занятия на тренажерах. Данная методика проводилась за 2 месяца до начала плавательной практики, этот временной интервал научно обоснован и рекомендован для тренировки вестибулярной устойчивости [1].

В зависимости от вида сенсорного конфликта были подобраны физические упражнения для профилактики и тренировки вестибулярного аппарата. Для развития вестибулярной устойчивости в состоянии, когда полукружные каналы и отолиты одновременно дают противоречивую информацию (при шторме), использовались движения головой стоя с поворотами на 180° и 360° , с наклонами в стороны, вперед-назад, вращениями; движения головой (вращения, наклоны, повороты) во время вращений на тренажерах, прыжках в воду с вышки; движения головой при перемещениях (ходьба, бег, прыжки на месте, приседания), качании на качелях.

Для развития вестибулярной устойчивости в состоянии организма, когда сигналы от полукружных каналов изменяются (при плавании), а сигналы от отолитов продолжают быть неизменными, применялись упражнения плавания в теплой и холодной воде с поворотами головы и без. Для тренировки вестибулярной устойчивости в состоянии, когда сигналы от отолитов изменяются, а сигналы от полукружных каналов остаются неизменными (на корабле, идущем по волнам), практиковались прыжки на месте на скакалке в быстром темпе; равномерное вращение вокруг неперпендикулярной оси (используются специальные тренажеры: «Качающаяся палуба», «4-штанговые качели»), прыжки на батуте; балансирование на подвижной опоре; перемещения по качающемуся бревну или по штормтрапу.

Тестирование проводилось до, после 2 месяцев занятий и после 2 месяцев плавательной практики на парусном судне (табл. 2).

За период проведения эксперимента по изучаемым показателям, характеризующим повышение адаптированности курсантов к условиям морской качки на учебном парусном судне, все результаты испытуемых ЭГ достоверно улучшились. Так, сравнительный анализ полученных в ходе эксперимента данных говорит о достоверном улучшении статической (27,7%, $p<0,05$) и динамической (23,2%, $p<0,05$) вестибулярной устойчивости курсантов ЭГ после 4-х месячных занятий. В КГ, за исключением динамической вестибулярной устойчивости (7,9%, $p<0,05$), данные показатели достоверно не улучшились.

К концу исследования в обеих опытных группах произошло достоверное улучшение динамического равновесия, но в экспериментальной группе прирост данных показателей гораздо выше (23,6%, $p<0,05$), чем в контрольной (7,5%, $p<0,05$).

Улучшение в контрольной группе показателей динамической вестибулярной устойчивости и динамического равновесия произошло, скорее всего, за счет пребывания курсантов в условиях парусного судна, особенности которого уже сами по себе являются тренировкой вестибулярной устойчивости испытуемых. Но необходимо отметить, что прирост данных показателей намного выше у курсантов ЭГ по сравнению с КГ.

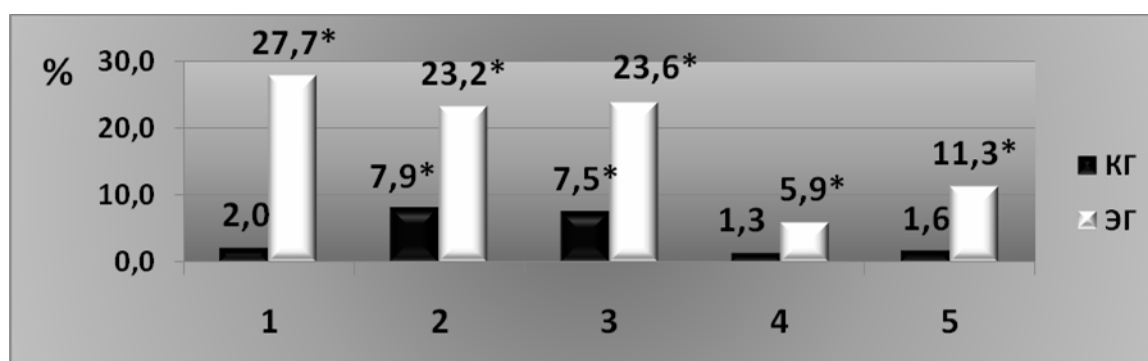
Таблица 2

Динамика параметров психических, координационных качеств и вестибулярной устойчивости курсантов ЭГ и КГ в ходе исследования

Показатели	Сроки тестирования	КГ	P	ЭГ	P	P _{КГ-ЭГ}
		(M±δ)		(M±δ)		
Вестибулярная устойчивость						
1. Статическая устойчивость (проба Бондаревского), с	До	14,9±0,2		14,8±0,3		>0,05
	После	15,2±0,4	>0,05	18,9±0,2	<0,05	<0,05
2. Динамическая устойчивость (проба Яроцкого), с	До	24,1±0,5		23,7±0,4		>0,05
	После	26,0±0,3	<0,05	29,2±0,6	<0,05	<0,05
Динамическое равновесие						
3. Динамическое равновесие (тест Центрифуга), см	До	25,3±0,4		25,9±0,5		>0,05
	После	23,4±0,6	<0,05	19,8±0,3	<0,05	<0,05
Координационные качества						
4. Комплексная ловкость (тест Бумеранг), с	До	15,1±0,1		15,3±0,2		>0,05
	После	14,9±0,2	>0,05	14,4±0,2	>0,05	>0,05
5. Специальная прикладная ловкость (тест Штормтрап), с	До	25,8±0,2		25,6±0,1		>0,05
	После	25,4±0,2	>0,05	22,7±0,3	<0,05	<0,05

Сравнивая средние значения координационных показателей у курсантов ЭГ к концу эксперимента после проведения целенаправленных занятий, необходимо отметить достоверное улучшение средних значений показателей комплексной ловкости по тесту «Бумеранг» с 15,3±0,3 до 14,4±0,2 с (5,9%, p<0,05) и специальной прикладной ловкости по тесту «Штормтрап» с 25,6±0,4 до 22,7±0,3 с (11,3%, p<0,05). У испытуемых КГ среднегрупповые значения этих показателей достоверно не изменились.

Межгрупповое сравнение в ходе предварительного исследования показало явное преимущество по всем сравниваемым показателям курсантов ЭГ над курсантами КГ (рис. 1).



Примечание: 1. Проба Бондаревского. 2. Проба Яроцкого. 3. Тест Центрифуга. 4. Тест Бумеранг. 5. Тест Штормтрап. * – (P<0,05).

Рис. 1. Прирост показателей, отражающих проявление координационных способностей, у курсантов КГ и ЭГ за время I предварительного исследования

Таким образом, данные, полученные в ходе эксперимента, позволяют говорить о достаточно высокой эффективности подбора физических упражнений, обеспечивающей повышение уровня адаптированности курсантов к условиям морской качки на судне. Для повышения вестибулярной устойчивости и динамического равновесия необходимо включение данных упражнений в методику прикладной психофизической подготовки курсантов морских вузов к плавательной практике на судах парусного типа. Тест «Штормтрап» может быть рекомендован для определения специальной ловкости курсантов морских вузов применительно условиям плавательной практики на парусном судне.

Литература

1. Вовк С. И. Динамика ряда показателей координационных способностей при тренировке и при прекращении тренировочного процесса [Текст]: /С.И Вовк //Теория и практика физической культуры. – № 9. – 2006. – С. 75-79.
2. Гусев, В.М. О механизмах взаимодействия рецепторов вестибулярного аппарата [Текст]: /В.М. Гусев, В.А. Кисляков и др. - Л.: Наука, 1978 - 116с.
3. Мацнев, Э.И. Болезнь движения [Текст]: /Э.И. Мацнев //Фармацевтический вестник. - 2002. - № 19. - С. 15–20.
4. Смирнов В. В. Концептуальные основы и технология специальной физической тренировки для повышения вестибулярной устойчивости военных летчиков [Текст]: автореф. дисс...канд.пед.наук 13.00.04 /В.В. Смирнов. – Малаховка: ВИФК, 2007. – 25 с.
5. Стрелец В.Г. Теория и практика управления вестибуломоторикой человека в спорте и профессиональной деятельности. [Текст]: /В.Г. Стрелец, А.А. Горелов //Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 5. – С. 11-13.
6. Oman С. М., Space motion sickness and Vestibular experiments in Spacelab, Paper № 820833 [Text]: /С.М. Oman. – Soc. Automotive Eng. – 12th Intersoc. – Conf. on Environmental Systems, 1982.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ И В СИСТЕМЕ ТАМОЖЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Якубовский Я.К., Владивостокский филиал
Российской таможенной академии*

Охрана и укрепление здоровья подрастающего поколения является одной из основных задач социальных программных документов России. Главным условием ее решения является формирование у подрастающего поколения ориентации на здоровый образ жизни, на сохранение самого дорогого для человека – здоровья. Физическая культура – это часть общей культуры человека, это одна из фундаментальных моделей человеческой природы, связанная с системой исторических и социальных процессов и стремящаяся к красоте, здоровью и творчеству.

В 2011 году вузы перешли на 2-х уровневую систему обучения по стандартам третьего поколения (ФГОС ВПО 3 поколения). Новый стандарт целенаправлен на интегрирование в Болонский процесс и на заказ рынка труда к соответствующей физической подготовленности выпускников вузов России. Сверхзадачей обновления декларирована «творческая перестройка учебного процесса, формирующая резервы здоровья студентов, и обеспечивающая достижение общекультурных компетенций». Для этого разделу «Физическая культура» определяется трудоемкость 2 зачетные единицы (при том, что 1 зачетная единица =

36 часов), которые реализуется при очной форме обучения, как правило, в объеме 400 часов (при этом объем практической, в том числе игровых видов подготовки, должен составлять не менее 360 часов).

Однако все перечисленное еще не является модернизацией и рывком в будущее. Анализ предыдущих стандартов, дискуссии по вопросам существования физической культуры как дисциплины показали следующее.

Принятый в 1995 г. ФГОС ВПО по предмету «Физическая культура» возник как реакция на негативные тенденции развития. Стандарт стал сигналом для всех руководящих структур (ректоров вузов), что нужно поддержать деятельность кафедр физического воспитания, поднять престиж дисциплины «Физическая культура». В документе сфокусирован государственный заказ на развитие физической культуры в вузах.

Выполняя функции регламентирующего документа, стандарт ответил на поставленный вопрос: «Быть или не быть физической культуре в вузах?». В нём сфокусированы требования к содержанию и качеству учебного процесса, установлены нормы физического развития студентов, виды контроля.

В 2001 г. был принят ФГОС ВПО второго поколения. Он был нацелен на преодоление катастрофических последствий 90-х годов. В нём физическая культура представлена как компонент общекультурной подготовки специалиста, которая входит в число обязательных дисциплин цикла «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины».

Следуя этим постулатам, студент в процессе обучения во Владивостокском филиале Академии, должен овладеть системой научно-практических и специальных знаний, необходимых для понимания природных и социальных процессов функционирования физической культуры общества и личности. Эти знания необходимы ему для творческого использования в личностном и профессиональном развитии, самосовершенствовании, организации здорового образа жизни, профессиональной и социокультурной деятельности личности.

Стало ясно, что физическая культура - это по-новому осмысленная в материалах стандарта, жизнеобеспечивающая государственная система, связанная с подготовкой различного рода специалистов, с укреплением обороноспособности и формированием здоровья нации. При лицензировании деятельности вузов стали учитываться критерии развития физической культуры, наличие материальной базы. Но главным достижением этого документа все же стало выделение на физическую культуру 408 час для проведения в рамках расписания академических занятий с 1-го по 4-й курсы.

Важной особенностью государственных образовательных стандартов первого поколения являлось то, что наряду с требованиями к уровню подготовки выпускников в профессиональной области они содержали также общие требования к развитию личности, что, по сути, опережало сегодняшнюю европейскую тенденцию к формированию национальных квалификационных рамок.

Во Владивостокском филиале РТА дополнительно к этим часам деканатами выделялись факультативы на 3 и 4 курсах от 30 до 34 часов в семестр (суммарно от 120 до 136 часов за 5-8 семестры). Это увеличивало объем нагрузки на преподавателей кафедры до 528-544 часов в каждой учебной группе. Анализируя опыт работы за последние годы, можно с уверенностью сказать, что стандарт 2—

го поколения соответствовал современным требованиям к физической подготовленности специалистов таможенных органов.

На наш взгляд, введение ФГОС ВПО 3-го поколения, рассчитанное на «ускорение» развития на самом деле ведет к стремительному разрушению хорошо отлаженной системы физической культуры и необходимости кафедр физического воспитания в ВУЗах. Так уменьшение часов на факультативы, уменьшило количество часов на спецфизподготовку, которая была на протяжении последних 10 лет (от 120 до 136 часов за курс). А физическая культура у юристов вообще выведена за рамки расписания.

Для того чтобы переломить ситуацию, должно быть выполнено несколько условий:

- ответить на наиболее спорные вопросы: «Какой мы хотим видеть физическую культуру?», «Что нужно сделать, чтобы привлечь студентов к систематическим занятиям физическими упражнениями?»;

- в силу того, что «Физическая культура» перешла из обязательных дисциплин в раздел ОК-4, то в первую очередь, необходимо изменить философию физкультурного образования в плане воспитания ответственного, компетентного специалиста, осознающего ответственность перед обществом за уровень своего физического развития, работоспособности и здоровья;

- необходимо добиваться того, чтобы физическая культура в высшем учебном заведении оставалась неотъемлемой частью формирования общей и профессиональной культуры личности современного специалиста, системы гуманитарного воспитания студентов;

- учитывая то, что основным этапом воспитания физических качеств является образовательный период в жизни человека (7-25 лет), в течение которого происходит закрепление нужного учебного материала для его дальнейшего применения в жизни, добиваться систематического проведения учебных занятий по физической культуре обязательно в рамках расписания (у юристов);

- стремиться к устранению негативного влияния условий современной жизни и существующей педагогической системы, которая может дать молодежи достаточный объем знаний, но не способна выполнить социальный заказ общества - сохранить их здоровье;

- направить усилия на поиск путей привития студентам устойчивой мотивации сохранения своего здоровья и внедрения принципов здорового образа жизни в массовую практику образовательных учреждений;

- в подготовке специалистов должны опираться в основном на собственные методические наработки и собственную материальную базу, а от западного образования брать передовые наработки, преломляя к реалиям современной жизни.

ВОЕННО-МОРСКАЯ ПОДГОТОВКА

ПУТИ И МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Григоренко Ф.А., Жевагин А.А., военная кафедра,
МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого курсанта (студента). Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

Появление методов активного обучения связано со стремлением преподавателей активизировать познавательную деятельность обучающихся или способствовать её повышению. В образовательном процессе в явном виде проявляется три вида активности: мышление, действие и речь. Ещё один в неявном — эмоционально — личностное восприятие информации. В зависимости от типа используемых методов активного обучения на занятии может реализовываться либо один из видов, либо их сочетание. Степень активизации учащихся рассматривается в зависимости от того, какие и сколько видов активности обучающихся на занятии проявляется. Например, на лекции используется мышление (в первую очередь память), на практическом занятии — мышление и действие, в дискуссии — мышление, речь и иногда эмоционально-личностное восприятие, в деловой игре — все виды активности, на экскурсии — только эмоционально-личностное восприятие. Этот подход согласуется с экспериментальными данными, которые свидетельствуют: что

- при лекционной подаче материала усваивается не более 20-30 % информации;

- при самостоятельной работе с литературой — до 50 %;
- при проговаривании — до 70 %;
- при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) — до 90 %;

Методы могут использоваться как самостоятельные педагогические разработки, так и в сочетании с традиционными.

Признаки методов и их классификация. Чаще всего, выделяют следующие признаки:

1. **Проблемности.** Основная задача при этом состоит в том, чтобы ввести обучаемого в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других слушателей, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном опыте, логике и здравом смысле. Оптимальный вариант проблемной задачи — та задача, решение которой неоднозначно даже для специалиста, преподавателя.

2. **Адекватности учебно-познавательной деятельности** характеру будущих практических (должностных) задач и функций обучаемого. Особенно это касается вопросов личного общения, служебных и должностных взаимоотношений. Благодаря его реализации возможно формирование эмоционально-личностного восприятия обучающимися профессиональной деятельности. Наиболее полно подходы к реализации этого признака изложены в теории контекстного обучения. Поэтому этот признак трактуется также как осуществление контекстного обучения.

3. **Взаимообучения.** Стержневым моментом многих форм проведения занятий с применением методов активного обучения является коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения. Этот признак не отрицает индивидуализацию обучения, но требует его разумного сочетания и умелого использования.

4. **Индивидуализации.** Требование организации учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучающегося. Признак также подразумевает развитие у обучающихся механизмов самоконтроля, саморегулирования, самообучения.

5. **Исследования изучаемых проблем и явлений.** Реализация признака позволяет обеспечить формирование отправных начальных моментов навыков, необходимых для успешного самообразования, основанного на умении анализировать, обобщать, творчески подходить к использованию знаний и опыта.

6. **Непосредственности, самостоятельности взаимодействия обучающихся с учебной информацией.** (М. В. Кларин, 1995). При традиционном обучении педагог (равно как и весь используемый им комплекс дидактических средств) исполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию. При активизации обучения — педагог отходит на уровень обучающихся и в роли помощника участвует в процессе их взаимодействии с учебным материалом, в идеале преподаватель становится руководителем их самостоятельной работы, реализуя принципы педагогики сотрудничества.

7. **Мотивации.** Активность, как индивидуальной, так и коллективной, как самостоятельной, так и регламентируемой учебно-познавательной деятельности обучающихся, развивается и поддерживается системой мотивации. При этом к числу используемых преподавателем мотивов обучающихся выступают:

- профессиональный интерес;
- творческий характер учебно-познавательной деятельности;
- состязательность, игровой характер проведения занятий;
- эмоциональное воздействие.

В условиях проблемности содержания, творческого характера и состязательности деятельности происходит быстрый, резкий ввод в действие резервов организма. Возникающие при этом эмоции активизируют, побуждают человека, иницируют его направленность на совершение деятельности.

Классификация «активных методов обучения». Сегодня существуют различные подходы к классификации МАО. В качестве отличительных признаков, используются: степень активизации слушателей, характер учебно-познавательной и игровой деятельности, способ организации игрового взаимодействия, место проведения занятий, их целевое назначение, тип используемой имитационной модели и многие другие.

По характеру учебно-познавательной деятельности (чаще всего используют именно эту классификацию) методы активного обучения подразделяют на: имитационные методы, базирующиеся на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные. Имитационные, в свою очередь, подразделяют на игровые и неигровые. При этом к неигровым относят анализ конкретных ситуаций (АКС), разбор деловой почты руководителя, действия по инструкции и т. д. Игровые методы подразделяют на:

- деловые игры;
- дидактические или учебные игры;
- игровые ситуации и игровые приемы и процедуры;
- тренинги в активном режиме;

При этом к *игровым процедурам и приемам* относят средства реализации отдельных, единичных принципов. В первую очередь, различные формы активизации лекций и других традиционных форм обучения, игровые педагогические приемы, отдельные средства активизации. Например, лекцию с использованием метода анализа конкретных ситуаций в виде иллюстрации осуществляемой преподавателем, лекцию с запланированными ошибками, лекцию вдвоем, проблемную лекцию, творческую задачу — реализующие принцип проблемности; лекцию пресс-конференцию, лекцию-дискуссию, лекцию-беседу — принцип диалогового общения.

Игровые ситуации представляются средством реализации двух и более принципов, не совпадающим с деловой игрой (по количеству) составом элементов и не имеющим формализованной структуры, правил поведения на игровой площадке, регламента. Примером игровой ситуации можно считать дискуссионные занятия, проводимые в развернутом виде, с незапланированными выступлениями и оппонированием, когда заранее неизвестно кто и в каком качестве (докладчика, критика, провокатора) будет участвовать в обсуждении. А также ситуа-

ции, используемые для ролевых игр, театрализованных игр, упрощенных управленческих тренингов и т. п.

Если же игровая ситуация используется в качестве основы, но деятельность участников формализована, то есть имеются правила, жесткая система оценивания, предусмотрен порядок действий, регламент, то можно считать, что мы имеем дело с *дидактической игрой*.

К *деловым играм* соответственно относятся методы, реализующие всю совокупность элементов, а, следовательно, и весь комплекс принципов активизации, характерных для методов активного обучения.

Под не *имитационными методами* понимают — стажировку на рабочем месте, программированное обучение, проблемную лекцию, выпускную работу. По назначению выделяют: мотивацию познавательной деятельности, сообщение учебной информации; формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков; освоение передового опыта, контроль результатов обучения.

По типу деятельности участников при поиске решения задач выделяют методы, построенные на: ранжировании по различным признакам предметов или действий; оптимизации процессов и структур; проектировании и конструировании объектов; выборе тактики действий в управлении, общении и конфликтных ситуациях; решении инженерно-конструкторской, исследовательской, управленческой или социально-психологической задачи; демонстрации и тренинг навыков внимания, выдумки, оригинальности, быстроты мышления и другие.

По численности участвующих выделяют: индивидуальные, групповые, коллективные методы, а также методы, предполагающие работу участников в диадах и триадах.

По месту проведения различают: аудиторные и внеаудиторные, выездные, экскурсионные.

По принципу использования вычислительной техники: использование ПК.

Семинар как метод активного обучения. Семинар — это разновидность активной формы практического занятия, в ходе которого курсанты имеют возможность методом обсуждения всесторонне рассмотреть основополагающие вопросы учебной дисциплины, закрепит в памяти, полученные на лекциях теоретические положения, расширить рамки изучения предмета за счет привлечения при подготовке к семинару дополнительных источников информации.

Семинар помогает привить курсантам умения и навыки в подготовке сообщения, выступления (доклада), реферата, навыки и умения выступать перед аудиторией, высказывать свои мысли и суждения, полемизировать, дискутировать, анализировать, аргументировать, доказывать.

Игровое моделирование как метод активного обучения. Игровое моделирование как метод активного обучения получило в настоящее время достаточно широкое применение.

Анализ основных признаков и структурных свойств игрового моделирования позволили установить, что при подготовке специалистов морского транспорта могут успешно применяться два типа игр — это «Деловые игры», «Организационно-деятельностные игры».

Деловая игра — средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

Главное достоинство деловой игры — это возможность формирования в сознании ее участников целостного образа воспроизводимой в ней реальности. Это позволяет максимально использовать её педагогический потенциал в известной триаде учебного процесса «знание – умение — навык».

Рассмотрим «Деловую игру» как метод для активизации обучения курсантов морского учебного заведения. Широкий спектр ДИ может быть применен при подготовке курсантов в различных типовых ситуациях. Для создания имитационной модели в них могут использоваться: тренажеры, дисплеи, пакеты служебных документов оформляемых в конкретных ситуациях. Большие возможности по имитации ситуаций дает применение ПК с заранее разработанными версиями игровых программ в сочетании со средствами связи, магнитофоном и другими техническими средствами.

Курсанты могут играть разные роли — капитана судна, вахтенного помощника (вахтенного офицера), вахтенного механика, лоцмана, диспетчера порта, грузоотправителя и грузополучателя и других должностных лиц, участвующих в типовых ситуациях, возникающих на морском транспорте.

«Деловая игра» как особый вид занятий требует тщательной методической подготовки.

Дидактический материал «деловых игр» делится на две части: руководство для преподавателей и руководство для курсантов. В первое руководство включаются цели и задачи игры, а также рекомендацию по их проведению. Во втором руководстве формируется задание для курсантов по подготовке к игре, распределению и характеристике ролей. Здесь же могут быть даны краткие практические советы, включая советы по саморегуляции и самоанализу.

Процесс обучения при такой «деловой игре», без сомнения, носит творческий характер. В ходе игры у курсантов вырабатываются стереотипы профессионального поведения в различных условиях.

Имитация динамики реальной обстановки позволяет формировать у курсантов навыки к действиям в экстремальных условиях, выявить не только их профессиональные знания и умения, но эмоционально-волевые возможности.

РАЗВИТИЕ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОЙ ГОТОВНОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА, ПОДГОТОВКА К СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ, КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Татаринцев А.В., Черновалов А.В., военная кафедра,
МГУ им. адм. Г.И. Невельского*

Социально-экономические преобразования в России обострили недостатки в подготовке специалистов в вузах, что сказывается на их уровне восприятия жизненной действительности, смене приоритетов с общественных на общечеловеческие, возможности реально оценивать свои силы, видеть социальные цели, выбирать средства и способы их достижения.

Одним из главных направлений деятельности вуза становится воспитание и развитие личностных качеств гражданина и специалиста, способного успешно реализовывать свои профессиональные знания и умения в современном социуме. В настоящее время, окружающая действительность (природные, техногенные катаклизмы), рынок труда ужесточили требования к профессиональным качествам морских специалистов. На первый план выдвигаются социально-профессиональная компетентность, самостоятельность в выборе решения, способность быстро и правильно реагировать в экстремальных ситуациях, умение противостоять различным стрессам, способность управлять техническими системами и людьми. Необходимо, чтобы выпускник морского технического вуза имел прочные теоретические знания и надежные практические навыки, понимал сущность и социальную значимость своей будущей профессии, знал цену полученным знаниям и умениям, твердо знал где, как и до какой степени можно углубить свои знания и усовершенствовать практические навыки, относящиеся к компетентности своей специальности, умел поставить цель и сформировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, имел психологическую устойчивость и волевые качества, умело противостоял опасным факторам, вызванным военными, экологическими, социальными, экономическими, природными и иными неблагоприятными условиями.

В настоящее время в профессиональной практике идет формирование нового работоспособного и конкурентоспособного специалиста на интуитивном, практико-эмпирическом уровне, то есть его формирует жизнь и новые социально-экономические условия. Социальный заказ на специалистов, как прежде, не является плановым. Процесс обучения в техническом вузе построен на реализации целей, формирующих отдельные свойства личности. Эти цели отражены в директивных документах, в образовательных стандартах, учебных программах, планах, реализация которых часто осуществляется не достаточно эффективно. Кроме того, невозможно реализовать поставленные цели в стенах вуза, из-за отсутствия необходимого материально-технического обеспечения. В реальной вузовской практике в цели образовательного процесса не включено развитие волевых качеств, чувства высокой ответственности, психологической устойчивости, самоотверженности. Развитие же творческих навыков умственной деятельности и привитие практических умений чаще всего происходит спонтанно и не задается в целях каждой учебной дисциплины и плавающих практик. Кроме того,

целепологание учебного процесса происходит без учета влияния основных тенденций развития современного общества, таких как сохранение человеческих жизней на море, безопасности жизнедеятельности, выживанию в условиях различных катаклизмов, интеграции образования, в том числе проходящей в военном образовательном пространстве, прикладное применение полученных знаний не только в профессиональной, но и в личной сфере деятельности.

Деятельность выпускников морских технических вузов, в том числе и военных кафедр, свидетельствует об относительно высоком уровне профессиональных знаний и умений, однако слабой психологической устойчивости в усложненной обстановке, отсутствии твердых навыков по борьбе за живучесть судна и корабля, незнании основ личной выживаемости, слабой адаптивности к динамичным изменениям современного социума.

Статистика аварийных случаев на кораблях военно-морского флота России показывает, что на долю аварий энергетических установок кораблей и систем, обеспечивающих их работу, приходится около 20% от всех аварийных происшествий. Исследования причин аварий технических средств, гибели кораблей и судов показали, что человеческие ошибки встречаются намного чаще (80%), чем конструктивные недостатки механизмов, систем, оборудования корабля (10%). Кроме того, расследования аварийных происшествий, связанных с деятельностью военно-морских инженеров-механиков позволяют сделать выводы о том, что 20% виновников аварий проявляли халатность, беспечность, недисциплинированность; 60% - растерянность, замедленную реакцию с принятием правильного решения, неспособность предвидеть возникновение опасных факторов, приводящих к экстремальным ситуациям. Резкое увеличение энерговооруженности кораблей, усложнение техники, автоматизация и компьютеризация процессов профессиональной деятельности морских специалистов, изменение социальных условий труда выявило несоответствие психологических и психофизиологических качеств военно-морского инженера-механика возросшим современным требованиям организации управления безопасного мореплавания. Многие выпускники в своей профессиональной деятельности испытывают затруднения, вызванные некоторыми недостатками вузовского обучения, в частности, они указывают на недостаточное внимание вопросам безаварийной эксплуатации технических средств, которые сводились, в основном, к усвоению техники безопасности без всестороннего анализа, включающего прогнозирование, предупреждение и минимизацию последствий аварий, отсутствие необходимой тренажерной базы, способствующей развитию профессионально важных качеств, необходимых военно-морскому инженеру-механику ибо важным средством в системе педагогического воздействия на личность с целью развития военно-инженерной готовности является тренажерная подготовка. Практические занятия на тренажерах позволяют закрепить теоретические знания, полученные курсантами в процессе обучения военно-морским дисциплинам на военных кафедрах, привить навыки по использованию корабельных аварийно-спасательных средств, выработать у обучаемых методических и командных навыков по борьбе за живучесть корабля и спасению экипажа, развить психологическую устойчивость путем превращения некоторых опасных факторов экстремальной ситуации в ожидаемые, знакомые, привычные.

Это определяет необходимость повышения качественного уровня профессиональной и психологической подготовленности инженеров-механиков, развития личностных свойств и профессионально важных качеств, обеспечивающих готовность военных инженеров к социально-профессиональной деятельности в любых условиях современного социума.

В этой связи установлено противоречие между потребностью современной практики в подготовке военных инженеров, способных к эффективной деятельности в экстремальных объективно возникающих социально-профессиональных ситуациях, поиском путей совершенствования военно-инженерной подготовки для деятельности в современном социуме, с одной стороны, а с другой - неразработанностью научного знания о процессе обучения военных специалистов в единстве с развитием их социально и личностно значимых свойств, способствующих деятельности в любых экстремальных ситуациях.

Известно, что деятельность, связанная с морем, относится к сфере с повышенной степенью риска и ответственностью. С первых дней корабельный инженер-механик исполняет свои должностные обязанности, руководит подчиненными в сложной морской обстановке, в основном рассчитывая только на свои знания и умения. Анализ проблем, связанных с транспортным, экономическим, стратегическим освоением океана, выделяет на одно из первых мест адаптацию моряка к возможному воздействию опасных факторов (сложные погодные условия, авария механизмов, возникновение пожара, поступление воды, психолого-физиологический дискомфорт и другие). Ибо, как ни совершенны мореходные и эксплуатационные качества современных кораблей и судов, море с его суровыми гидрометеорологическими условиями способно резко осложнить социально-профессиональную деятельность моряков. Следовательно, морской инженер-механик наряду с профессиональной компетентностью должен учитывать в своей деятельности социальные, экономические и экологические последствия принимаемых решений, владеть навыками воспитания и управления подчиненным персоналом, уметь использовать методологическую базу интеллектуального труда, с творческой способностью учитывать в своей работе межпредметные блоки знаний и их связи.

Сложные условия мореплавания и Международная конвенция по спасению жизней на море требует от всех моряков высокого уровня профессиональной готовности к деятельности в экстремальных ситуациях. Однако, анализ статистики морских происшествий и катастроф свидетельствует о том, что более 80% причин относится к неквалифицированным и несвоевременным действиям экипажа судов и кораблей. Проведенные обследования старшеклассников, желающих поступить в морские вузы, показали, что они осознают сложность морской профессии, но не представляют, в чем она выражается. Подавляющее большинство выпускников, закончивших в разное время морские технические вузы, подтверждают необходимость усилить теоретическую и практическую подготовку специалистов по вопросам живучести судна и личной выживаемости на море.

В настоящее время, окружающая действительность (природные, техногенные катаклизмы), рынок труда ужесточили требования к профессиональным качествам морских специалистов, в том числе и военно-морским инженерам-механикам. На первый план выдвигаются самостоятельность в выборе решения,

способность быстро и правильно реагировать в экстремальных ситуациях, умение противостоять различным стрессам, способность умело управлять техническими системами и людьми. Отсюда одним из главных направлений деятельности вуза, в частности военно-морских кафедр, становится воспитание и развитие личностных качеств гражданина и специалиста, способного успешно реализовывать свои профессиональные знания и умения в современном социуме, оперативно адаптироваться к изменяющимся условиям социально-профессиональной деятельности. Этому будет способствовать развитие у будущих военно-морских специалистов военно-инженерной готовности к социально-профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях.

Под "военно-инженерной готовностью" подразумевается целостное свойство личности, включающую профессиональную и социальную активность, способность быстро адаптироваться в сложных морских условиях, умело руководить экипажем корабля, безаварийно эксплуатировать механизмы и системы своего заведования, а также принимать правильные решения и оперативно действовать в любых экстремальных ситуациях.

Многообразие общевоенных дисциплин, изучаемых на военных кафедрах, вызывает трудности в актуализации, систематизации и усвоении новой теоретической информации в систему знаний полученных до обучения военно-морским дисциплинам. Курсанты, не имея навыков, испытывают трудности в работе с грифовой литературой (секретной и для служебного пользования). На первом этапе процесса обучения военно-морским дисциплинам реализуются задачи, направленные на усвоение базовых военно-инженерных знаний и приобретение практических навыков действия на корабле в нештатной ситуации. Курсанты осознают сложность и опасность военно-морской деятельности, однако, в чем это проявляется, имеют смутное представление.

Курсанты считают необходимым знать средства и методы воспитания личности, но специфику воинского коллектива и значимость командных качеств и навыков не представляют. Убеждены в том, что одним из важнейших элементов подготовки военно-морских инженеров-механиков являются практические занятия на тренажерах, имитирующих реальную экстремальную ситуацию, однако свои психологические и физиологические возможности еще не испытывали. Приобретенные знания и умения по общевоенным дисциплинам формируют не только морскую культуру и компетентность, но и закладывают фундамент для успешного решения военно-механических задач; развития профессионально важных качеств, необходимых военно-морскому инженеру-механику в различных условиях социально-профессиональной деятельности.

Курсанты выделяют в руководящих документах основные положения, касающиеся использования технических средств в аварийных ситуациях, стараются систематизировать полученные ранее знания, однако выстроить алгоритмы действия военно-морского инженера-механика в экстремальных ситуациях самостоятельно не могут. Курсанты, осознанно на основе сформированного системного подхода, учитывая последствия неправильных действий, в том числе экологических, решают сложные военно-механические задачи, например, расчет магнитного поля корабля, расчет нагрузки корабельной энергетической установки и винтовых характеристик в особых условиях морского плавания (во

льдах, в шторм, при буксировке, при парциальной работе главных двигателей), активизируют интерес к возможности прикладного применения военно-инженерных знаний, актуализируют осознание практического значения полученных знаний и умений в профессиональной деятельности корабельного инженера-механика.

Наиболее высокое качественное состояние военно-инженерной готовности характеризуется осознанием роли тренажерной подготовки, плавательных практик и военных сборов на кораблях военно-морского флота России, в воспитании и развитии профессионально важных качеств (ответственность, умение оценить обстановку и правильно выбрать первоочередные меры, командные качества, взаимопомощь, воля, решительность), необходимостью совершенствования полученных знаний и умений, используя новые обучающие технологии и методики проведения занятий на тренажерах, необходимостью овладения методами прогностического, аналитического, творческого мышления. Ведущую роль в становлении военно-инженерной готовности имеет овладение курсантами практических навыков на занятиях по военной подготовке в безаварийной эксплуатации технических средств электромеханической боевой части корабля, в борьбе за живучесть, личной и коллективной выживаемости в экстремальных ситуациях. Курсанты, выполняя учебные задания, самостоятельно выстраивают свои алгоритмы действия по борьбе за живучесть корабля, используют компьютерные технологии, осознают необходимость в получении дополнительных знаний, в результате разрабатывают автоматизированные процессы борьбы за живучесть технических средств корабля. Курсанты владеют методом логического мышления и особой наблюдательностью, увлеченно решают тестовые задачи по инженерной психологии, активно участвуют в составлении тестов программированного контроля знаний по судомеханическим дисциплинам.

Таким образом, развитию военно-инженерной готовности инженеров-механиков будет способствовать скорректированный в целях и методах процесс обучения военно-морским дисциплинам в морском техническом вузе.

На основе выше изложенного, процесс обучения военно-морским дисциплинам в морском техническом вузе будет способствовать социально-профессиональному становлению и развитию личностных свойств будущих военных инженеров-механиков к деятельности в экстремальных ситуациях, если:

- в цели обучения военно-морским дисциплинам включить "военно-инженерную готовность к социально-профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях" как компонент процесса и как критерий его эффективности;

- основу структурирования содержания военно-морских знаний составит их прикладная направленность в области обеспечения безопасной жизнедеятельности человека;

- главным методом будет проблемно-поисковый с моделированием экстремальных ситуаций, возникающих при решении задач специальных дисциплин с выполнением их на тренажерах, имитирующих реальную борьбу за живучесть технических средств и корабля в целом;

- процесс обучения в своем развитии будет проходить этапы: общевойсковой, ориентировочно-профессиональный, профессиональный.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	3
ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ФЕДЕРАЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕНА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Алексеев В.И., Горбунов М.К.</i>	3
БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ <i>Борисенко А.К., Борис Коган</i>	20
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО- ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА <i>Ворохобин С.В.</i>	28
РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА <i>Ворохобин С.В.</i>	32
К ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ СУБЪЕКТОВ НОВАЦИИ И ИННОВАЦИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ <i>Пузько В.И.</i>	35
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	40
ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИИ В ПРЕДМЕТАХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА <i>Бородина Е.В.</i>	40
РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ <i>Бочарина А.В., Удовикина А.А.</i>	42
ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (на примере ФГБОУ ВПО «Дальрыбвтуз») <i>Бут И.В., Лисиенко С.В.</i>	43
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Дешнер А.И.</i>	46
РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ <i>Жданова Т.В.</i>	47
ОБЛАЧНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ЭГАЛИТАРНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ <i>Иванова А.П., Малахов А.В.</i>	50
СТРУКТУРА И СОСТАВ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА <i>Кислова И.И.</i>	52
ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Кротенко Л.П.</i>	54
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПОМОЩЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПОРТФОЛИО» <i>Кузьмина О.В.</i>	56

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ПОСТРОЕННАЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ <i>Левченко Н.Г., Почесуева Ю.Ю.</i>	58
ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУРСАНТАМИ И СТУДЕНТАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИХ ОЦЕНИВАНИИ ПО БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ <i>Лёвин А.Е.</i>	66
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ ПРОФЕССИЙ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ САХАЛИНСКОГО РЕГИОНА <i>Лёвин А.Е.</i>	68
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ИННОВАЦИОННОГО ЭТАПА МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО АВТООБРАЗОВАНИЯ: УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ВЗГЛЯД (ОПЫТ ПОЛЕВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ) <i>Литошенко Д.А.</i>	71
ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТСТНОГО ПОДХОДА <i>Лобанова Л.В.</i>	76
ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ <i>Лунёва Л.Р.</i>	78
РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ <i>Непейвода В.Г.</i>	79
СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗОВ <i>Новикова Н.В.</i>	81
МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАФЕДРЫ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН <i>Ожигова Н.М.</i>	92
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НЕПРОФИЛЬНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОТРАСЛЕВОГО ВУЗА <i>Омельченко Л.Ш.</i>	95
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ <i>Осокина Е. Б.</i>	98
СПОСОБНОСТЬ К ЛИЧНОСТНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ <i>Павлова Н.В.</i>	100
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Путинцева Л.В.</i>	102
ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ <i>Рубан Е.В.</i>	105
АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ <i>Серов А.М.</i>	108

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ <i>Стегостенко Ю.Б.</i>	110
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МИНТРАНСА РФ <i>Фисенко А.И.</i>	112
РОЛЬ ИНТЕГРАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ СОЗНАТЕЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ <i>Щербакова Е.В.</i>	116
ТЕХНОЛОГИИ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ <i>Юрова Т.В.</i>	118
ИЗМЕРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ШКАЛАМИ БОЛЬШОЙ РАЗМЕРНОСТИ <i>Ярмак Ю.Г.</i>	120
ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	123
ИТОГИ АНКЕТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО УЧЕБНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ <i>Горчакова С.А., Малышко С.Б.</i>	123
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ, КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Коваленко Ю.В., Удовикина А.А.</i>	124
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СУДОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Пекарь Е.В.</i>	126
ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНАМ КАФЕДРЫ ТЕХНОЛОГИИ МАТЕРИАЛОВ <i>Тарасов В.В., Герасимов А.П.</i>	128
К ВЕЛИКОМУ ЮБИЛЕЮ ВЕЛИКОГО М.В. ЛОМОНОСОВА <i>Щеголихина С.В.</i>	130
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	133
РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ <i>Гук С.В.</i>	133
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ <i>Жаткина О.М.</i>	134
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ <i>Крылова Г.Н.</i>	136
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «МИКРОЭКОНОМИКА» <i>Романова Г.Г.</i>	137
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОГОВОРА МОРСКОЙ ПЕРЕВОЗКИ РЫБОПРОДУКЦИИ <i>Хамаза Е.В.</i>	140

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	142
Я - ФУНКЦИИ ЛИЧНОСТИ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ <i>Артюшевская Н.А., Кудрякова Е.В., Кравцова А.Ю.</i>	142
ОБРАЗОВАНИЕ СЕБЯ КАК УМЕНИЕ БЫТЬ СЧАСТЛИВЫМ <i>Бойко М.М.</i>	145
ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕХАНИЗМЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПОСТОВРЕМЕННОГО АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА <i>Залунин В.И.</i>	147
ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА <i>Казмирук М.В.</i>	151
ИМИТАЦИОННЫЕ ЛОВУШКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ <i>Каменев С.В.</i>	154
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ СЕМЬИ <i>Ковтун Г.С.</i>	156
ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ <i>Крупа Т.А.</i>	158
ГРАЖДАНСКИЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ МОРЯКОВ КАК ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧА МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Марин Е.Б.</i>	161
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АБИТУРИЕНТОВ ГОРОДА ВЛАДИВОСТОКА <i>Оконовенко Д.В.</i>	163
НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» <i>Прокопчук А.В.</i>	167
САМОПОНИМАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА <i>Пузько В.И.</i>	169
СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ И ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ <i>Ржевская М.А.</i>	172
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ <i>Скрыльникова О.В.</i>	175
ОСОБЕННОСТЬ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ <i>Смольчук А.Ю.</i>	178
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ <i>Суворова Е.А.</i>	179

ВОСТОКОВЕДЕНИЕ, ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ, ТРАДИЦИИ.....	184
О "БЕДНОЙ" ГРАММАТИКЕ ЗАМОЛВИТЕ СЛОВО ... <i>Ануфриева Л.Н.</i>	184
БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – НОВОЕ ВЕЯНИЕ ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ? <i>Василенко П.А.</i>	185
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАЛОГА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ <i>Ефанова Л.П.</i>	187
TEST-TEACH-TEST – ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Ефанова Л.П.</i>	194
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОДНОГО ИЗ АСПЕКТОВ АНГЛИЙСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ <i>Ефанова Л.П.</i>	197
ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ <i>Зарубина М.В.</i>	200
НОВОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 1 КУРСА НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МОРСКИМ ПРОФЕССИЯМ <i>Колмакова С.А.</i>	204
ОККАЗИОНАЛЬНОЕ СЛОВОПРОИЗВОДСТВО – ИСТОЧНИК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗНОСТИ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ <i>Краснова И.Д.</i>	207
СЕМАНТИКО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ КИНОФИЛЬМОВ КАК ФРАЗЕМ И ПАРЕМИЕМ <i>Скуртова Л.И.</i>	209
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ <i>Чубченко Я.О.</i>	211
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АББРЕВИАТУРНОГО ЗНАКООБРАЗОВАНИЯ В МОРСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ <i>Ямченко Л.М.</i>	213
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.....	217
СПОРТИВНЫЙ ВЕЧЕР КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ <i>Андреев Е.Э., Шаповалов С.В.</i>	217
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ГОДИЧНОГО ЦИКЛА ТРЕНИРОВКИ СПРИНТЕРОВ 15-17 ЛЕТ <i>Антилогов И.Е., Врублевский Е.П., Антилогова О.В.</i>	219
ПРЕОДОЛЕНИЕ ТИПИЧНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И ПРАКТИЧЕСКОМ ПРИМЕНЕНИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ <i>Гончаров В.И.</i>	221
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ <i>Касинцев С.А.</i>	224

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УСКОРЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ-НОВИЧКОВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БОРЬБЕ САМБО. МЕТОД «ОТ ПРОТИВНОГО» <i>Кижапкин С.В.</i>	225
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ЮНЫМИ ПЛОВЦАМИ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ <i>Костючик И.Ю.</i>	229
ОБЗОР РАЗВИТИЯ АКВАФИТНЕСА В СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ <i>Кудра Т.А.</i>	231
ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ МОНИТОРИНГА ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ <i>Лигута В.Ф., Серебрянников В.А.</i>	235
О СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ГРЕБНОГО И ПАРУСНОГО СПОРТА ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ В ПРИМОРСКОМ КРАЕ <i>Лысенко Л.К.</i>	237
АНАЛИЗ УРОВНЯ СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ВОДНЫХ ВИДОВ СПОРТА МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. АДМ. Г.И. НЕВЕЛЬСКОГО <i>Лядов С.С., Дервянко Ю.С.</i>	240
ПОДГОТОВКА ГЛУХИХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ: ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ КОНТРОЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ <i>Морозов А.П., Чесноков Н.Н.</i>	241
КОНСТРУКТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ – КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА <i>Судоргина В.П., Лядов С.С.</i>	243
ПОКАЗАТЕЛИ ИНДЕКСОВ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОПЕРАТИВНЫХ СОТРУДНИКОВ ФСКН РОССИИ <i>Шаповалов С.В.</i>	245
ТЕОРИЯ СЕНСОРНОГО КОНФЛИКТА В РЕНИРОВКЕВЕСТИБУЛЯРНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МОРСКИХ КУРСАНТОВ <i>Шарина Е.П., Пузин П.П.</i>	248
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ И В СИСТЕМЕ ТАМОЖЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Якубовский Я.К.</i>	253
ВОЕННО-МОРСКАЯ ПОДГОТОВКА	256
ПУТИ И МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Григоренко Ф.А., Жевагин А.А.</i>	256
РАЗВИТИЕ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОЙ ГОТОВНОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА, ПОДГОТОВКА К СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ, КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА <i>Татаринцев А.В., Черновалов А.В.</i>	261

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы XXXV международной научно-методической конференции
МГУ им. адм. Г.И. Невельского

Публикуются в авторской редакции

16,4 уч.-изд. л.

Формат 60×84 1/16

Тираж 100 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии ИПК МГУ им. адм. Г.И. Невельского
Владивосток, 59, ул. Верхнепортовая, 50а