

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»**

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ**

5 (19-1) 2016

Санкт-Петербург

Издательство политехнического университета

2016

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускается как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «**Teaching Methodology in Higher Education**».

В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер **ISSN 2227-8591**.

Сборник зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>.

Цифровой идентификатор данного выпуска сборника
DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.2016.5.19-1

Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного Института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Редакционная коллегия:

Алмазова Н.И. – д-р пед. наук, профессор – главный редактор;
Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор; *Борзова Е.В.* – д-р пед. наук, профессор; *Волошинова Т.Ю.* – доцент, канд. филол. наук; *Кавальери А.* – д-р филол. наук, проф. (*Университет Сан-Пауло, Бразилия*); *Коган М.С.* – канд. техн. наук, доцент; *Наймушин Б.Л.* – канд. филол. наук, доцент (*Новый Болгарский Университет, Болгария*); *Трофимова Г.С.* – д-р пед. наук, профессор; *Хохлов А.В.* – канд. филол. наук, профессор; *Чернявская Е.А.* – канд. филол. наук (*США*); *Чичерина Н.В.* – д-р пед. наук, профессор.

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики.

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

**TEACHING METHODOLOGY
IN
HIGHER EDUCATION**

5 (19-1) 2016

Saint Petersburg

Polytechnic University Publishing House

2016

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles "Teaching Methodology in Higher Education" has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education».

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications: registration certificate number is PI № FS 77 – 55263 of 04.09.2013.

Information on publications is submitted to the database "Russian Science Citation Index" (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>.

Digital Object Identifier DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.2016.5.19-1

Published by the decision of the Learned Council of the Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

EDITORIAL BOARD:

Almazova N.I. - Dr. Ped. Sciences, Professor - **Editor in Chief**;
Popova N.V. - Dr. Ped. Sciences, Professor - Executive Editor; **Borzova E.V.** - Dr. Ped. Sciences, Professor; **Voloshinova T.Yu.** - Associate Professor, Ph.D. in Philology; **Kogan M.S.** – Ph.D. in Technology; **Trofimova G.S.** - Dr. Ped. Sciences, Professor; **Khokhlov A.V.** - Ph.D. in Philology, Professor; **Chicherina N.V.** - Dr. Ped. Sciences, Professor; **Guzikova L.A.** – Dr. of Economics, Professor; **Cherniavskaya E.A.** - Ph.D. in Philology; USA; **Cavaliere A.** - Dr. of Philological Sciences, Professor, University of San-Paulo, Brazil, **Naimushin B.A.**, Associate Professor, Ph.D. in Philology, New Bulgarian University.

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The address: 195251, Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА.....	11
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Захаров К.П., Гулк Е.Б., Назаров Д.А. ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	12
Баранова Т.А. СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	21
Шакуров А.А. ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ КАК ФАКТОР ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА	34
Алмазова – Ильина А.Б. СОВРЕМЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»).....	40
Володарская Е.Б., Печинская Л.И. ВЛИЯНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	46
Алмазова Н.И., Цимерман Е.А. КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ- МЕНЕДЖЕРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	53
Гулк Е.Б., Касьяник П.М., Оленникова М.В. МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	63
Аббикова М.Ю. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ «ОЦЕНКА ТЕКУЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ» В КОНТЕКСТЕ НЕЙРОИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ.....	73
Губарева С.А. К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ КУЛЬТУРЕ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ.....	83

Гузикова Л.А. О ПОВЫШЕНИИ АКТУАЛЬНОСТИ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ АСПИРАНТОВ ..	88
Иовлева В.И. МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	96
Барабанова Н.Р. (Украина) ИНВАРИАНТНОСТЬ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОГРАММАХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ	106
Лебедева Н.А. БАЗОВАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ АВИАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АВИАЦИОННЫХ РАБОТНИКОВ .	115
Амерханова О.О. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ НА ТРЕТЬЕМ УРОВНЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	124
Мкртчян М.А. (Армения) ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНИКОВ НА ОРИЕНТИРУЮЩИХ ЛЕКЦИЯХ (с учётом национальной аудитории)	133
Хохлов А.В., Козлова М.М. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ИЗДАТЕЛЬСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ НАПРАВЛЕНИЯ «ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО»	143
Яичников И.К. СЕМАНТИКА ЗДОРОВЬЯ В АЛГОРИТМАХ ПСИХОФИЗИ- ЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА	155
Шакуров А.А. МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА.....	163
Сердюк В.Н., Котова А.В., Беляева О.Ю. (Украина) ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ОСНОВНОЙ ПРИЕМ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	169
Волкова Н.В. РОЛЬ И ФУНКЦИИ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ “ЭКОНОМИКА”	175
Попова Н.В., Рубцова А.В. ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В СОВРЕМЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	183

Гузикова Л.А.(Россия), Сомга Бичога Н.Ф. (Камерун)
ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕШЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И
СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В АФРИКАНСКИХ СТРАНАХ..... 193

Карабузис Афанасиос Д. (Греция)
ПРЕПОДАВАНИЕ БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА И
НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ В ГРЕЦИИ 209

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ..... 216

Полякова В.А., Козлов О.А.
НЕПРЕРЫВНАЯ ПОДГОТОВКА ПРОФЕССОРСКО-
ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА В ОБЛАСТИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... 216

Одинокая М.А., Погодина Н.Н.
ВЫБОР УЧЕБНИКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 228

Жук Л.Г.
ИНОЯЗЫЧНЫЕ МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ КАК
ОДИН ИЗ ВИДОВ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ..... 235

Жигadlo В.Э., Одинокая М.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПО
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... 244

Гаврилова А.В., Коган М.С.
ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ
РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ..... 251

Попова Н.В., Гришина А.С.
ВЫБОР ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА..... 258

Жигadlo В.Э., Одинокая М.А.
ЗНАЧЕНИЕ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ
ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ..... 268

CONTENTS

Chief editor's introduction.....11

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Zakharov Konstantin P., Gulk Elena B., Nazarov Denis A.
SPECIFICS OF MARK AND RATING SYSTEM OF EVALUATION IN TECHNICAL UNIVERSITY 12

Baranova Tatiana A.
SPECIFICS OF MORALE-BOOSTING AND MOTIVATION-INCREASE ACTIVITY IN MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION 21

Shakurov Andrey A.
KNOWLEDGE ECONOMY AS THE DETERMINING FACTOR OF SOCIETY DEVELOPMENT TRENDS 34

Almazova-Iliina Alexandra B.
MODERN CHARACTERISTICS OF THE LOCAL MULTIDISCIPLINARY EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER SCHOOL (WITH "FOREIGN LANGUAGE" DISCIPLINE AS AN EXAMPLE)..... 40

Volodarskaya Elena B., Pechinskaya Larisa I.
THE IMPACT OF INDEPENDENT WORK ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS 46

Almazova Nadezhda I., Tsimerman Evgenia A.
USING PROFESSIONALLY-ORIENTED TASKS AT FOREIGN LANGUAGES CLASSES AIMED AT FORMING LEADERSHIP SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN MANAGEMENT 53

Gulk Elena B., Kasyanik Pavel M., Olennikova Marina V.
STUDENTS' AND TEACHERS' OPINION CONCERNING EDUCATIONAL PROCESS IN POLYTECHNIC UNIVERSITY 63

Ababkova Marianna Y.
TECHNIQUE FOR THE ASSESSMENT OF CURRENT MENTAL STATE IN NEUROEDUCATION 73

Gubareva Svetlana A.
ON THE PROBLEM OF UNDERSTANDING SCIENTIFIC ARTICLE CONTENT IN TRAINING ORAL SCIENTIFIC SPEECH CULTURE IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS 83

Guzikova Liudmila A.
ON INCREASING THE RELEVANCE AND PRACTICAL VALUE OF ECONOMIC RESEARCH IN GRADUATE SCHOOL 88

Iovleva Veronika I.
MODULE COMPETENCE TECHNOLOGY OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY..... 96

Barabanova Natalia R. (Ukraine)
THE INVARIANCE OF THE COMPONENTS OF SOCIAL AND BUSINESS COMPETENCE IN TRAINING PROGRAMS 106

Lebedeva Natalia A.	
BASIC DOCUMENTS OF AVIATION INDUSTRY AS A MEANS OF BUILDING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN AVIATION WORKERS.	115
Amerkhanova Olga O.	
TEACHING WRITING DISCOURSE ON THE THIRD LEVEL OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA.....	124
Mkrtchyan Marianna A. (Armenia)	
STUDYING LITERATURE IN A CHANGING WORLD: PRESENTATION OF TEXTBOOKS AT ORIENTATION LECTURES (WITH AN ADDITIONAL FOCUS ON A NON-NATIVE AUDIENCE).....	133
Khokhlov Alexander V., Kozlova Maria M.	
THE FEATURES OF TEACHING SPECIAL DISCIPLINES TO STUDENTS-PUBLISHERS	143
Yaitchnikov Igor K.	
SEMANTICS OF HEALTH IN THE ALGORITHMS OF STUDENT'S PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT.....	155
Shakurov Andrey A.	
METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS OF MODERN UNIVERSITY ...	163
Serdiuk Victoria N., Kotova Anna V., Beliyeva Oksana Yu. (Ukraine)	
PROBLEM SOLVING AS THE MAIN METHOD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING ACTIVATION FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC MAJORS	169
Volkova Nadezhda V.	
ROLE AND FUNCTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH METHODOLOGY IN THE TRAINING OF MASTERS OF ECONOMY	175
Popova Nina V., Rubtsova Anna V.	
HUMANITARIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MODERN TECHNICAL UNIVERSITY	183
Guzikova Liudmila A. (Russia), N.F. Somga Bitchoga (Cameroon)	
CONTRIBUTION OF EDUCATION TO THE SOLUTION OF ECONOMIC AND SOCIAL PROBLEMS OF AFRICAN COUNTRIES	193
Athanasios D. Karampouzis (Greece)	
TEACHING ACCOUNTING AND TAXATION IN GREECE	209
 INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Polyakova Victoria A., Kozlov Oleg A.	
CONTINUOUS TRAINING OF THE UNIVERSITY TEACHING STAFF FOR USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	216
Odinokaya Maria A., Pogodina Nadezhda N.	
SELECTION ISSUE OF FOREIGN LANGUAGE E-TEXTBOOK OF NEW GENERATION AT TECHNICAL UNIVERSITY	228

Zhuk Liudmila G. FOREIGN MASSIVE OPEN ONLINE COURSES AS A TYPE OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK	235
Zhigadlo Valentin E., Odinokaya Maria A. THE USAGE OF MOBILE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL HIGHER SCHOOL	244
Gavrilova Anna V. Kogan Marina S. DIDACTIC POSSIBILITIES OF USING INTERNET RESOURCES IN ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT WORK	254
Popova Nina V., Grishina Anna S. SELECTION OF FREE ELECTRONIC RESOURCES FOR BUILDING FOREIGN LANGUAGE READING SKILLS IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS	258
Zhigadlo Valentin E., Odinokaya Maria A. THE ROLE OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES THROUGH ORGANIZATION OF INTERACTIVE EDUCATION IN MODERN UNIVERSITY	268

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Сфера высшего образования – это одна из наиболее перспективных, интенсивно развивающихся областей современного мира, в которой всегда есть место педагогическим инновациям. Ежегодный сборник Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) отражает самые актуальные тенденции и направления учебной деятельности, интересные черты и особенности методики преподавания различных дисциплин в высшей школе.

Все рубрики нашего издания сохраняются, поэтому анализ их содержания может дать достаточно полное представление о произошедших за последний год изменениях. Первая рубрика «Теория и методика профессионального образования» стала более представительной по количеству статей и более разнообразной по тематике. Рубрика «Информатизация образования» сохранилась примерно в том же объеме, но ее проблематика включает аналитическое описание массовых открытых онлайн курсов как одного из видов внеаудиторной самостоятельной работы студентов, что, на наш взгляд, является инновацией.

В связи с возросшей публикационной активностью и появлением новых авторов, в 2016 году сборник «Вопросы методики преподавания в вузе» впервые за свою почти двадцатилетнюю историю издается в двух частях: в первую часть включены рубрики «Теория и методика профессионального образования» и «Информатизация образования», а во вторую часть – «Вопросы межкультурной и межъязыковой коммуникации», «Лингводидактический форум» и «Международные конференции».

Приведем некоторые статистические показатели нашего сборника 2016 года: свои статьи у нас опубликовали 46 авторов СПбПУ, 11 авторов из других вузов Санкт-Петербурга, 14 из российских городов (Владимир, Ижевск, Москва, Севастополь, Тамбов и др.). В сборнике представлены также научные статьи исследователей из Армении, Болгарии, Германии, Греции, Камеруна, Польши, Украины, что свидетельствует о значительном расширении нашей географии. Отрадно отметить, что в сборнике публикуются не только опытные исследователи, но и начинающие ученые, аспиранты и магистранты. Традиционно количество русскоязычных статей преобладает, пять статей опубликованы на английском языке.

Благодарим всех участвующих в сборнике авторов, которые пристально следят за развитием высшего образования и стремятся поделиться своими наблюдениями. Помните, что Ваше участие для нас очень важно, мы ценим и уважаем Ваше мнение.

*Главный редактор,
доктор педагогических наук, профессор,
директор Гуманитарного института СПбПУ Н.И.Алмазова*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.146

К. П. Захаров, Е. Б. Гулк, Д. А. Назаров

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности введения балльно-рейтинговой системы (БРС) оценивания в техническом вузе при преподавании дисциплины гуманитарного цикла «Педагогика и психология». Описывается опыт использования накопительной системы оценивания, весовых коэффициентов, применения веб-сайта для размещения материалов курса и индивидуальных результатов обучения, взаимопроверки самостоятельных работ студентов, использования интерактивных методов обучения. Введение БРС в учебном процессе создает положительную мотивацию и предоставляет возможность большинству студентов равномерно заниматься в течение семестра.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ; ВРЕМЕННЫЕ ТРУДОВЫЕ ЗАТРАТЫ; АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ; САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА; ВЕСОВОЙ КОЭФФИЦИЕНТ; НАКОПИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА.

Актуальность данного исследования связана с изменениями требований к оценке качества образовательного процесса в высшей школе. Закон об образовании Российской Федерации, новые образовательные стандарты (ФГОС ВО), построенные на принципах компетентного подхода, предполагают использование новой системы контроля успеваемости студентов – балльно-рейтинговой системы (БРС). БРС является одним из основных инструментов текущего и итогового контроля качества обучения [1]. При переходе высшей школы на новые образовательные стандарты особое внимание, также, уделяется свободной внутримотивированной учебной деятельности студентов. Ведущим принципом современного подхода к образованию становится принцип сотрудничества [2], который подразумевает, что студент должен быть максимально активен, а педагог больше выполняет консультирующую и координирующую функцию. Использование в процессе обучения разнообразных форм самостоятельной работы, в том числе и творческо-исследовательского характера, позволяет создать условия для активной познавательной деятельности студентов.

Однако готовы ли педагоги соответствовать этому вызову? Ведь научить учиться других людей может только тот, кто сам постоянно учится, неслучайно в профессиональном стандарте педагога указано[3] – «педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам... умение учиться».

Кроме того, считается априори, что студенты уже мотивированы к активности и самостоятельности, что далеко не всегда соответствует действительности. Традиционная система контроля, в которой преобладает «устная форма экзаменов, четырехбалльная шкала оценки, экзаменационный итоговый контроль, в то время как за рубежом – письменная, многобалльная и сумма рубежных и экзаменационных контролей» [4], выработала у студентов устойчивый стереотип, что учиться нужно начинать перед сессией.

Для разрушения этого стереотипа мы попробовали ввести в преподавание дисциплины «Педагогика и психология» для студентов 4 курса института энергетики и транспортных систем Политехнического университета балльно-рейтинговую систему оценивания (БРС) с выставлением еженедельного рейтинга. Многие исследователи считают, что переходу в технологиях обучения от репродукции к продуктивному мышлению поможет использование рейтинга в обучении (С.М. Усманов, А.А. Петишев, П.А. Юцявичине, М.А. Чошанов и мн. др.). Рейтинг переводится как «оценка», но в нашем исследовании он рассматривается как сумма оценок. Для нас это был принципиальным момент накопления студентом своих оценок. Поэтому правильнее было бы назвать нашу систему оценивания и учета учебных достижений студентов балльно-рейтинговой накопительной системой (БРНС).

Гипотеза исследования состояла в том, что 30-40% студентов должны воспринять такую систему оценивания положительно и к зачётной неделе подойти фактически с зачётом, то есть выполнить все предъявленные преподавателем требования и набрать необходимое число баллов. Ранее обучение по дисциплине «Педагогика и психология» на данном факультете заканчивалось зачетом для 80% студентов, который длился от 4 до 8 часов.

В эксперименте приняло участие 83 студента. При этом, 90% из них о БРС не слышали ничего, а опыта обучения с ее использованием не имели все студенты. 10% слышали о такой системе от своих друзей из других вузов Санкт-Петербурга (ИТМО, Горного, «Большого» Университета) и лишь единицы имели опыт работы по БРС за рубежом, и отзывались о нем положительно, но подчеркивали, что такая система хороша для тех, кто хочет учиться.

На первом этапе исследования эффективности использования БРС, нами была определена единица измерения студенческой активности, временных затрат студентов на изучение разделов дисциплины. Раньше мы пробовали выставлять баллы так, как это делают практически все авторы, которые описывают свой опыт по использованию БРС [5, 6, 7] – 100 баллов за курс. Но для этого требовалась система перевода в привычные для студентов формы оценивания (2-3-4-5). Это занимало у преподавателя много времени, и не всегда было понятно студентам. В конце концов, мы

остановились на простом и очевидном – на временных трудовых затратах (ВТЗ), которые учитывают любую активность студента во времени, затраченном на изучение данной дисциплины.

Курс рассчитан на 72 ВТЗ (48 часов аудиторной работы, 12 часов самостоятельной работы и 12 часов на подготовку и сдачу зачета). Таким образом, студент, затратив на изучение курса 72 часа своего времени, может получить зачёт. Нами была выбрана пороговая цифра для допуска к зачёту 60 ВТЗ, которая и была объявлена в самом начале изучения дисциплины.

Далее была составлена технологическая карта курса, содержащая задания на весь семестр. Задания состояли из обязательных и по выбору студентов. При этом мы пользовались методическими рекомендациями В.П. Трухачева [8]. Технологическая карта, вместе с необходимыми пояснениями была представлена на сайте. Создавая веб-сайт, мы использовали учебно-методическое пособие Т.Я. Андреевой [9]

При составлении технологической карты дисциплины мы исходили из трёх видов активности студентов: 1) посещение – 32 часа лекции и 16 часов практика (48 ВТЗ); 2) активность на аудиторных занятиях (вопросы по лекции, работа в малых группах, в парах сменного состава, сообщения, доклады и др.); 3) самостоятельная работа – работа с терминами, персоналиями, чтение первоисточников, просмотр фильмов, написание эссе, проведение профессиональных и предпрофессиональных проб (и их анализ), взаимопроверка выполненных работ (не менее 3), подготовка рефератов, сообщений, докладов и пр.

Мы считаем важным условием – четкость, ясность и гласность критериев оценки любой активности студентов (как аудиторной, так и самостоятельной), поэтому в технологической карте каждый вид самостоятельной работы описан более подробно. Преподаватель оставляет за собой право проверки работ студентов с выставлением весового коэффициента (0,5-2,0), благодаря которому ВТЗ, затраченные студентами, могут быть как уменьшены в 2 раза (0,5), так и увеличены в 2 раза (2,0), если преподаватель считает эту работу соответствующей заявленным критериям. Это экспертная оценка преподавателя.

Каждые две недели (ближе к концу семестра каждую неделю) выставлялся рейтинг, набранных студентами ВТЗ на сайт. В этом нам помогали сами студенты – старосты, которые следили за правильностью выставленных их товарищами ВТЗ, выполняя в основном координаторскую, а не контролирующую функцию, и общий координатор-администратор сайта, который поддерживал его работоспособность. Нужно отметить, что посещение студентами сайта, особенно после выставления рейтинга, была очень высока, а в декабре (к концу семестра) достигала 100 посещений в день (при общей численности в 83 человека).

На сайте выставлялся не только рейтинг, но была представлена и технологическая карта курса с пояснениями, а также тексты основных тем курса, вопросы двух рубежных контролей, чтобы студенты, которые пропустили это занятие, могли восполнить соответствующий пробел. При

этом сдать темы пропущенных занятий, тестовые задания рубежных контролей они могли не только преподавателю, но и тем студентам, которые успешно справились с заданиями и были назначены, специально для этой цели, преподавателем. Относительно делегирования права принимать работы своих товарищей лучшим студентам следует отметить, что не всем студентам нравится такая педагогическая позиция и не все студенты делают это правильно, не обижая своих товарищей. Поэтому преподавателю следует внимательно подходить к этому вопросу.

Когда наши занятия приблизились к зачётной неделе и был выставлен последний рейтинг, то оказалось, что выше 60 ВТЗ набрали 36 студентов (44%) и 12 студентов набрали от 54 до 59 (15%). Таким образом, наша гипотеза (30-40%) не только подтвердилась, но и превысила наши ожидания (почти 50% студентов готовы получить зачёт автоматически, то есть успешно освоили курс).

После окончания семестра перед зачетной неделей мы выделили из общего рейтинга три выборки студентов (по 10 человек), которые имели высший, низший и средний рейтинги, чтобы показать активность студентов в течение семестра. Результаты представлены на Рисунке 1. Выборка-1 – 10 студентов, которые набрали высший рейтинг (76-86 ВТЗ), выборка-2 – 10 студентов – средний рейтинг (55-60 ВТЗ) и выборка-3 – 10 студентов, которые на конец семестра имели низший рейтинг (12-37 ВТЗ).

Многие авторы, которые уже давно используют БРС при преподавании гуманитарных дисциплин [10], отмечают, что рейтинговая система дает лучший результат в «сильных» потоках, а у слабых студентов встречает меньшую поддержку. Мы согласны с этим утверждением, наша практика тоже это подтверждает. На нашем потоке группы не равномерны, есть «сильные», а есть «слабые». Последние и составляют в основном выборку-3.

Представив, для наглядности, все три выборки на одном графике, мы можем сделать следующие выводы. Группа высшего и среднего рейтинга отличаются друг от друга в основном самостоятельной работой, а не посещением аудиторных занятий. При этом вся средняя группа почти набрала необходимое число ВТЗ для зачета (60), то есть практически все студенты этой выборки теоретически могут получить зачёт.

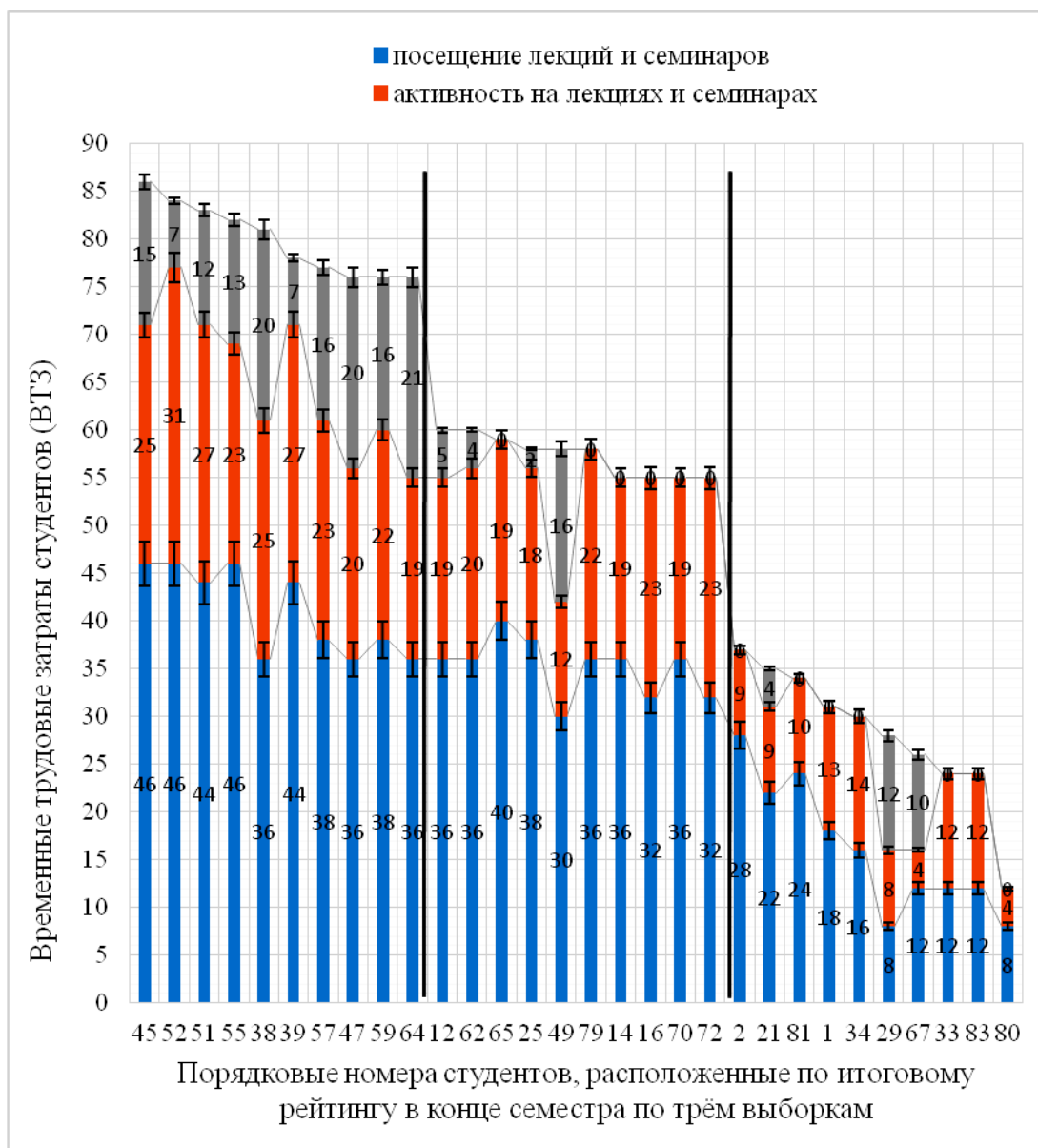


Рис. 1. Распределение набранных студентами ВТЗ по видам деятельности для трех групп с высшим, средним и низким рейтингом.

Наличие самостоятельной работы является обязательной в курсе, также как и активность студентов на аудиторных занятиях. Курс изначально устроен так, что только одним посещением аудиторных занятий нельзя набрать необходимое число ВТЗ. В нашем случае, если студент посещал все занятия (включая 2 рубежных контроля) и не проявлял активности, не выполнял самостоятельную работу, то он может набрать лишь 48 ВТЗ. Но это идеальная ситуация. Практика показывает, что 100% посещаемости нет даже у мотивированных на изучение дисциплины студентов. В среднем посещаемость колеблется в пределах 60-80% (28-38 ВТЗ).

Таким образом, студент вынужден ориентироваться как на проявление своей активности на лекционных и практических занятиях, так и на выполнение самостоятельной работы. Это и есть одна из задач введения накопительной БРС – создание условий для проявления различных видов

активности студентов, то есть для соблюдения принципа индивидуализации. И мы считаем, что БРС с этим справляется. Особенно, если применяться она будет с первых курсов.

Наиболее показательна выборка-3, где представлены студенты с низшим рейтингом. Среднее значение ВТЗ для этой группы составляет 28. И получается, что эти студенты могут добрать необходимое число ВТЗ только через самостоятельную работу. Что они и делают на зачётной неделе и на самом зачёте, который мы проводим в интерактивной форме. Это хорошо видно на диаграмме, представленной на Рисунке 2. Подавляющее большинство студентов (это в основном студенты третьей группы) начинают выполнять самостоятельные задания лишь в декабре (конце семестра) и перед зачётом.

Этот стереотип нужно разрушать и одним из вариантов его снятия и есть введение накопительной БРС.

Еще одним вариантом решения этой проблемы может служить введение краткосрочных курсов (от 3 недель до 2 месяцев), которые оканчиваются зачётом, но не в зачётную неделю. Это можно сделать и в рамках курса, разбив его на подкурсы (модули).

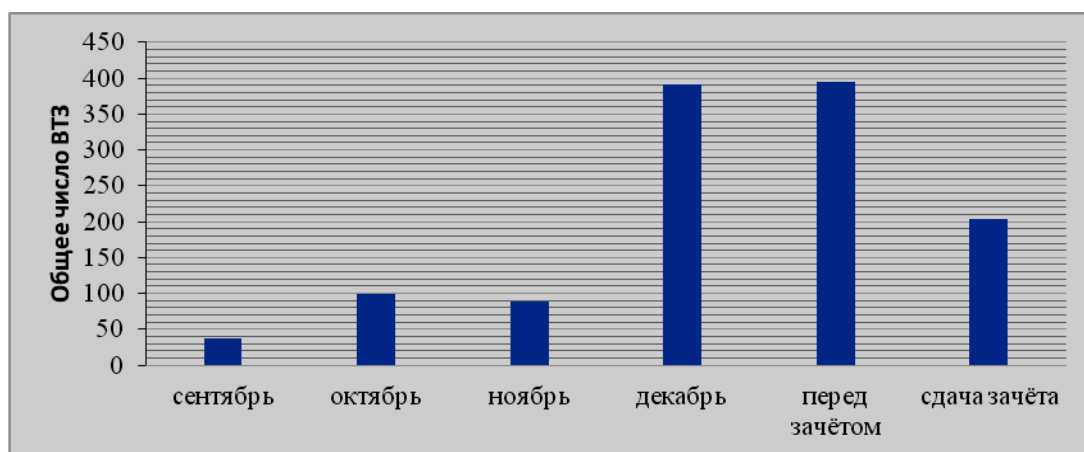


Рис. 2. Распределение общего числа ВТЗ за семестр (по месяцам) и на зачётной неделе, набранных студентами за выполнение самостоятельных работ.

Общее число ВТЗ, полученных студентами распределяется в основном равномерно, что видно из представленной на Рисунке 3 диаграммы. Среднее число ВТЗ по всей дисциплине (общее 5195) на одного студента (83) составляет 62,5 ВТЗ, то есть превышает требуемый уровень для получения зачёта (60 втз). Это говорит о том, что студенты быстро адаптируются к этой системе.

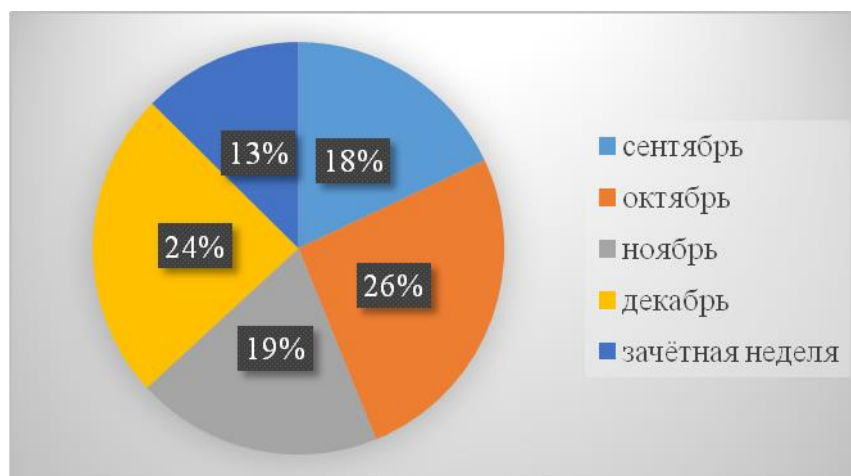


Рис. 3. Распределение общего числа набранных ВТЗ за семестр (по месяцам) и на зачётной неделе (общее число 5195 ВТЗ на 83 студента)

Подводя итоги нашей практики использования БРС, хотелось бы обратить внимание на четыре важных момента, которые нам видятся принципиальными. Первое – система должна быть *накопительной*, причем, если студент уходит в академический отпуск, то его ВТЗ сохраняются (они могут быть действительны 3 года). Второе – использование преподавателем *весового коэффициента*, который позволяет влиять на изучение дисциплины и показывает студентам определенный образец. Третье – применение *веб-сайта*, который регулярно (раз в неделю) обновляется и является открытым образовательным ресурсом. Четвертое – использование *взаимного обучения* не только при взаимопроверке работ, сдаче зачета в интерактивной форме, но и применение интерактивных методик ассоциативного диалога (коллективного взаимного обучения) на практических занятиях.

Дидактика высшей школы претерпевает трансформацию, что отмечают многие авторы [11] и применение БРС важный инструмент в умелых руках педагогов высшей школы. Но нельзя все идеализировать и подходить с одинаковыми критериями к применению БРС при изучении гуманитарных и технических дисциплин. Любое новшество имеет как свои плюсы, преимущества, так и свои минусы, риски при его внедрении, которые представлены в работах Е.В. Домаренко, А.Ю. Домбровской [12].

В заключение хотелось бы сделать некоторые общие выводы:

1. Переход на БРС оценивания нужно осуществлять в рамках институтов Политехнического университета, а не отдельных кафедр.

2. Необходимо создать центр независимого тестирования (рубежного контроля). Преподаватель создает тестовые задания (ТЗ). Студенты самостоятельно записываются на тестирование, проходят его в указанные преподавателем сроки. Проверка осуществляется независимо от преподавателя, ведущего курс (возможно компьютерное тестирование). Подобные центры уже успешно работают во многих вузах Санкт-Петербурга (Горный, ИТМО и др.).

3. В связи с сокращением аудиторной (в первую очередь лекционной) нагрузки, переход к интерактивным практическим занятиям, когда активность студентов увеличивает их общее число ВТЗ, будет способствовать, с одной стороны, интересу преподавателей высшей школы к освоению интерактивных форм обучения, а, с другой стороны, будет создавать ситуацию внутримотивированной деятельности для студентов, которые будут приходить на интерактивные занятия подготовленными и зная, что от их активности зависит численность их ВТЗ (их успешность).

4. Необходимо организовать подготовку преподавателей для перехода на БРС, в рамках 72 – часовой программы повышения квалификации.

5. Мы считаем, что в современной дидактике высшей школы давно назрела необходимость легитимизации вероятности студентом не сдать ту или иную дисциплину, но с возможностью сделать это в дальнейшем (на условиях, которые специально оговорены в контракте) с сохранением всех заработанных ВТЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Линник Е.В.** Методические рекомендации по применению балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов высших учебных заведений в соответствии с ФГОС в рамках системы ECTS: метод. пос. – Автоном. некоммерч. орг. высш. проф. образов. "Евразийский открытый институт", Азовский фил. – Азов : Азовский филиал ЕАОИ, 2013. – 107 с.
- 2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б.** Слагаемые технологии модульного обучения: учеб.-метод. пособие. – Барнаул, 1994. – 148 с. ISBN: 5-230-29756-5
- 3.** Профессиональный стандарт педагога. Министерство труда и социальной защиты РФ. Эл. рес. <http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл1734/12.02.15> (дата обрац 12.09.2016)
- 4. Солодяников В.А.** Балльно-рейтинговые технологии в оценке деятельности участников педагогического процесса: моногр. – Минобрнауки РФ, С.-Петерб. гос. ун-т сервиса и экономики. – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2010. – 118 с. ISBN: 978-5-228-00376-7
- 5.** Оценивание образовательных достижений студентов в рамках балльно-рейтинговой системы в ФГБОУ ВПО "ТГТУ" [Электронный ресурс]: метод. указания: учебное электронное издание комплексного распространения / Минобрнауки РФ, Тамб. гос. техн. ун-т; сост.: Е.А. Ракитина, Г.В. Мозгова. – Тамбов : ТГТУ, 2014.
- 6. Андриянова Т.В.,** О реализации балльно-рейтинговой системы на направлении подготовки "Социология": из опыта работы [Электронный ресурс] : учебное электронное пособие / Татьяна Владимировна Андриянова; Минобрнауки РФ, ФГБОУ ВПО "Кур. гос. ун-т". – Курск : КГУ, 2015.
- 7. Карамзина А.Г., Сильнова С.В.** Балльно-рейтинговая система по дисциплине [Электронный ресурс]: учебное электронное издание локального доступа; Минобрнауки РФ, Уфим. гос. авиац. техн. ун-т. – Уфа : УГАТУ, 2014.
- 8. Балльно-рейтинговая система** оценки успеваемости студентов для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе: методические рекомендации / ФГБОУ ВПО Ставропол. гос. аграр. ун-т; [В.П. Трухачев и др.]. – Ставрополь : АГРУС, 2011. – 66 с.
- 9. Балльно-рейтинговая система** оценки учебных достижений студентов : методическое обеспечение процесса обучения / Минобрнауки РФ, Ур. федер. ун-т им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, [Ин-т социал. и полит. наук; Т.Я. Андреева и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2013. – 77 с.

- 10. Кудинов В.А., Ильина И.В., Белова С.В.** Балльно-рейтинговая система оценки качества освоения основной образовательной программы высшего образования [Электронный ресурс] : учебное электронное пособие / Минобрнауки РФ, Кур. гос. ун-т. – Курск : КГУ, 2014.
- 11. Макарова Н. С.** Трансформация дидактики высшей школы : учебное пособие. – 2-е изд., стереотип.. – М. : изд-во "Флинта", 2012. – 180 с. ISBN: 978-5-9765-1399-0
- 12. Домбровская А.Ю., Домаренко Е.В.** Реализация балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов в российских вузах // Концепт. 2013. № 11 (ноябрь). С. 61-65. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13225.htm>. ISSN2304-120X (дата обращения 12.09.2016).
-

Гулк Елена Борисовна – старший преподаватель Высшей школы общественных наук Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: super.pedagog2012@yandex.ru

Gulk Elena Borisovna – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: super.pedagog2012@yandex.ru,

Захаров Константин Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Инженерная педагогика и психология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. e-mail: sladogor@gmail.com

Zakharov Konstantin Pavlovich – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: sladogor@gmail.com

Назаров Денис Александрович – старший преподаватель кафедры «Инженерная педагогика и психология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. e-mail: nazarov.dan@gmail.com

Nazarov Denis A. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: nazarov.dan@gmail.com

SPECIFICS OF MARK AND RATING SYSTEM OF EVALUATION IN TECHNICAL UNIVERSITY

The introduction of the rating system (RS) of performance appraisal in technical universities for academic staff teaching the disciplines of the humanitarian cycle "Pedagogics and Psychology" is considered. The implementation of the accumulative evaluation system, weight coefficients, use of the website for downloading course materials and individual training results, cross-testing of students' works and use of interactive training methods are described. The introduction of the rating system in the educational process creates positive motivation and gives an opportunity for the students to work effectively during the semester.

MARK AND RATING SYSTEM OF EVALUATION; TIME LABOR EXPENDITURE; ACTIVITY OF STUDENTS; INDEPENDENT WORK; WEIGHT COEFFICIENT; ACCUMULATIVE SYSTEM.

УДК 378.14.013:316.48

Т.А. Баранова

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Рассматривается понятие «воспитание» в системе высшего образования. Сформулирована авторская интерпретация понятий «воспитание» и «социально-полезная личность». Представлена сравнительная характеристика советской и современной систем воспитания. Проведен анализ государственных стратегических документов, а также авторских концепций воспитания за период с 1999 по 2015 годы. Определены цели воспитательного процесса в современном высшем учебном заведении и рассмотрены особенности личности современного студента как субъекта воспитательной деятельности.

ВОСПИТАНИЕ; ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; СТУДЕНТ;
МОЛОДЕЖЬ; СОЦИАЛЬНО-ПОЛЕЗНАЯ ЛИЧНОСТЬ; СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ;
СОВЕТСКАЯ СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ; КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ;
СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ.

Современными учеными проблема воспитания человека в системе российского образования определяется как первостепенная (П.И. Бабочкин, В.А. Березина, Б.Н. Боденко, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.А. Караковский, С.В. Кульневич, Н.А. Морозова, В.Т. Лисовский, В.А. Сластенин, М.И. Рожков и др.). Воспитание является одним из центральных понятий в педагогике и важнейшей функцией общества с древнейших времен. Однако на сегодняшний момент общепринятого определения воспитания, его сущности, целей и направленности, особенно в вузе, не существует.

Под воспитанием в узком смысле понимается система воздействий на личность с целью формирования, развития ее в заданном направлении. Такое представление о воспитании является упрощенным и подвергается на сегодняшний день интенсивному переосмыслению. Широкое же толкование понятия «воспитание», помимо вышеназванного, предполагает обучение, приобретение новых знаний, умений, навыков и способностей [1: 11].

Как воспитание, так и обучение, направлены на развитие личности. Развитие личности – это развитие ее мировоззрения, самосознания, отношения к действительности, характера, способностей, психических процессов, накопление опыта [2: 495]. В процессе обучения человек приобретает опыт в научной, предметной и профессиональных сферах. Воспитание, в свою очередь, формирует знания, умения, навыки в сферах межличностного и профессионального общения, дает представление о тактиках и стратегиях поведения в различных жизненных ситуациях, создает основу для решения внутренних и межличностных конфликтов и т.д.

Исследователи И.М. Ильинский и П.И. Бабочкин определяют воспитание вузовской молодежи как систему идей, которая одновременно отвечает коренным, актуальным интересам общества и личности. При этом общество задает парадигму воспитания новых поколений, создает условия для ее реализации, а молодые люди самоопределяются, самоутверждаются, самореализуются и воспитываются в предложенных условиях, изменяя их и себя посредством активной деятельности [3: 10-15]. В.Т. Лисовский рассматривает воспитание студентов как процесс приобщения молодежи к высокой культуре социальной самореализации, а также как целенаправленную духовно-практическую совместную деятельность преподавателей и студентов по формированию у студентов определенной системы взглядов и качеств личности для адаптации их в жизни общества [4: 168-170].

М.И. Рожков считает, что воспитание в вузе – это педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека, а также регулятор основных отношений в обществе [5: 26]. С точки зрения Ю.Г. Фокина, воспитание в вузе – это специальная работа сотрудников вуза, направленная на становление у студентов систем убеждений, нравственных норм и общекультурных качеств, предусмотренных получаемым образованием [6: 28].

Э.Ф. Зеер определяет воспитание как часть образования, направленное на становление личности, понимая под становлением «формообразование» личности, адекватное требованиям общества и потребностям личности в развитии и реализации себя [7: 13-16]. Авторский коллектив (Ю.С. Васильев, В.Н. Козлов, М.П. Федоров) полагает, что в настоящее время воспитание студентов должно рассматриваться как создание оптимальных условий для всестороннего воздействия на личность и помощь студенту в формировании его государственного отношения к учебе, работе, к самому себе, другим людям и, в целом, к окружающему миру [8: 7].

В положении о воспитательной работе со студентами Санкт-Петербургского государственного политехнического университета воспитание студентов интерпретируется как планомерное воздействие на умственное и физическое развитие студентов, формирование их морального облика привитием им необходимых правил поведения [9: 3].

Согласно Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» основными задачами высшего учебного заведения являются: удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества; формирование у студентов гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного общества. Соответственно, можно сделать вывод о том, что профессиональное образование не сводится к овладению узкопрофессиональными навыками и знаниями, а выполняет воспитательную функцию, и каждый преподаватель должен быть воспитателем.

В Педагогическом словаре воспитание определяется как целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая

максимальному развитию личности студента, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей [10: 22]. Также воспитание интерпретируют как процесс и результат целенаправленного влияния на развитие общественно значимых качеств личности, мировоззрения, отношений, взглядов, способов поведения в обществе, убеждений учащихся [11: 16].

Обобщая все вышеизложенное, нам видится необходимым предложить более широкое определение понятию «воспитание», которое будет включать такие аспекты, как формирование нравственных, духовных, культурных ценностей (В.Т. Лисовский, Ю.Г. Фокин), умений, навыков и способностей гармоничному общению в социальной и профессиональной сферах (К.К. Гомоюнов, М.И. Рожков, С.Д. Смирнов), а также создание условий для реализации творческих способностей, саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования (П.И. Бабочкин, Э.Ф. Зеер, И.М. Ильинский). Таким образом, **воспитание (воспитательная деятельность)** – это целенаправленная деятельность всех структур университета и педагогического состава по созданию условий для самоутверждения, саморазвития личности в ходе вузовского обучения, создания наиболее благоприятных условий для реализации творческих возможностей, развития социально-значимых качеств личности и приобретения опыта в социальной сфере. При этом сам студент должен осознать необходимость и целесообразность саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования, то есть стать субъектом воспитательного процесса.

Субъектом воспитания является студент. Определяя специфику этой социальной группы, вслед за В.Т. Лисовским будем считать, что студенчество – это часть взрослого населения, которая включает целенаправленных, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями людей и объединяется понятием «молодежь», воспитание которых является долгом педагогов высшей школы. Молодежь – важный субъект социальных перемен, огромная инновационная сила, и необходимо разумно использовать эту силу. В силу возрастных и социально-педагогических особенностей именно молодежь тяготеет к новым видам деятельности, сравнительно легко овладевает сложными профессиями [12: 57-60].

Опыт предыдущих поколений свидетельствует о том, что недостаточное внимание к молодому поколению превращает молодежь в мощный фактор дестабилизации общества, что особенно актуально в нашем нестабильном современном мире. Высшая школа России всегда выступала не только как институт подготовки кадров специалистов высшей квалификации, но и как институт воспитания, формирования личностных и гражданских качеств индивидуума.

Отметим, что современная высшая школа является, без сомнений, наследницей системы высшего образования советского периода, которая имела значительные достижения в области формирования патриотизма и высокой степени гражданственности, что на сегодняшний момент практически нивелировано. Формирование, развитие и совершенствование

данных личностных качеств, несомненно, достигалось путем мощной идеологолизации (коммунистическая направленность и партийность) учебно-воспитательного процесса. При этом сам процесс воспитания понимался как «целенаправленное и систематическое, педагогическое и социально-психологическое воздействие на будущих специалистов с целью формирования у них коммунистического мировоззрения и марксистско-ленинских убеждений, развития идейно-политических, профессиональных, нравственных, эстетических и других качеств личности» [13: 55].

Таким образом, такой необходимый и важный компонент процесса воспитания как способность к гармоничному межличностному социальному общению замещался в советской высшей школе созданием идейно-политической системы ценностей.

Главной задачей высшей школы в тот исторический период была подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих марксистско-ленинской теорией, воспитание у студентов высоких моральных качеств, коммунистической сознательности. Идеологический диктат имел для советской высшей школы огромные негативные последствия [14]. Громкие лозунги о коммунистическом воспитании, подкрепленные многостраничными «Комплексными планами коммунистического воспитания», приучили к формализму и безответственности в сфере воспитания, сформировали множество штампов, произнесение которых успокаивало руководителей, но не реализовывались в жизни. Традиционное воспитание в вузе, установившаяся десятилетиями практика проведения комсомольских, партийных и прочих собраний в своем подавляющем большинстве приводила к «унификации человека, формированию комфортной личности» [15: 89]. Такое положение в существовавшей системе передавалось от поколения к поколению, что неминуемо породило социальную пассивность, убежденность в том, что от действий индивида ничего не изменится [6: 78].

В работах П.И. Бабочкина, В.К. Криворученко, В.Т. Лисовского отмечается, что воспитательная работа велась без учета специфики различных возрастных групп студенчества, профессиональной ориентации высших учебных заведений с преобладанием идеологических требований [16:65].

Обобщая вышесказанное, перечислим негативные, на наш взгляд, черты системы воспитания советского периода:

- тоталитарность (или повсеместной одинаковости);
- моноидеологичность;
- формирование личности в качестве средства исполнения государственных планов;
- безусловное превалирование коллективности над индивидуальностью;
- редуционизм – сведение сложного процесса воспитания к более простым его составляющим: политическому или моральному просвещению, приобщению к нормам поведения и другим составляющим, что ведет к утрате его сущности;

- формализм в исполнении социальных и педагогических канонов (показные мероприятия, формальные отчеты и т.п.);
- обыденность, неотрефлексированность массовой воспитательной практики [17: 43-52].

Однако в советское время сложилось немало ценных традиций и форм воспитательной работы, направленных на развитие таких общечеловеческих нравственных ориентиров, как гражданственность, сопричастность общественным интересам и потребностям, уважение к труду, то что, к сожалению, в большей степени утрачено на сегодняшний момент. У студентов 80-х гг. возросла значимость качеств, ориентированных на личные интересы и семью, на профессионализм и престижность [18].

Рассмотрим достижения советской системы воспитания:

- формирование патриотизма, гражданской сознательности;
- профессионально-трудовая подготовка, являющаяся основой дальнейшей профессиональной деятельности (стройотряды, уборка урожая, участие в воспитании младшего подрастающего поколения и т.д.);
- приоритет семейных ценностей (поддержка студенческих семей, забота о сохранении брака и т.д.);
- поддержка спортивных, творческих интересов (спортивные клубы, КВНы, тематические вечера и т.д.);
- наличие института кураторов, оказавшего сильное влияние на воспитание студенческой молодежи, особенно на младших курсах.

Отметим, что, к сожалению, в 90-е годы со сменой социально-политического строя в стране произошел полный и, зачастую, необоснованный отказ от наследия советского периода, в том числе, и всей системы воспитания в высшей школе. На длительный период в сфере воспитательной деятельности вузов образовался вакуум, заполнить который в определенном отношении не удается до сих пор. Причин такой неблагоприятной ситуации множество. Среди них могут быть названы и социально-экономический кризис в стране, и сложное материально-финансовое положение как системы образования в целом, так и высшей школы в частности, и исключительно низкий уровень жизни значительной части россиян, общее падение нравов, преступность, наркомания, пьянство. В молодежной среде активизировались такие негативные социальные явления, как эгоцентризм, групповой эгоизм, комплекс социальной неполноценности, резкое падение шкалы нравственных ценностей.

Вслед за большинством ученых (А.Г. Асмолов, П.И. Бабочкин, Б.Т. Лихачев, А.И. Солженицын, Ю.Г. Фокин и др.) мы полагаем, что одной из серьезных ошибок при проведении реформ в России было объявление так называемой «деидеологизации общества», что привело к созданию идеологической пустоты, заполняемой случайными, а порой и вредными для нашей страны идеалами, тормозящими развитие общества и неспособными стать основой для воспитательной работы в сфере образования. Система

коммунистического воспитания была разрушена, но ничего подобного ей по социальной значимости пока не создано на текущий момент.

Кроме того, помимо вышеперечисленных изменений, случившихся в стране, произошли и существенные перемены в сознании современного человека. В частности, сегодняшний студент, в отличие от его сверстников советского периода, обладает другим мышлением, системой ценностных ориентаций, мировоззрением. При этом, зачастую сохраняя и используя достижения системы воспитания в вузе советской эпохи (студенческий профсоюз, КВНы, различные конкурсы и т.д.), современный подход к воспитательному процессу не учитывает специфику современного студенчества. Например, вышеназванные мероприятия для современной молодежи выполняют, скорее, лишь развлекательную функцию, а не воспитательную. Также необходимо отметить, что данные приемы и виды деятельности стоят особняком от учебного процесса в целом, являясь внеучебным компонентом образовательного процесса. В свете тяжелой экономической ситуации в стране резко обострилась проблема качественного и рационального использования внеучебного времени в интересах культурного развития личности, так как для значительной части студентов именно внеучебное время становится рабочим временем и основным способом выживания.

Последствием всех этих негативных процессов стал почти полный распад сложившейся в предшествующие годы традиционной системы воспитания. Формирование новых систем протекало стихийно, недостаточно научно обоснованно и, зачастую, не отвечало новым потребностям общества и личности [19: 12].

Уже к середине 1990-х гг. появилось осознание необходимости разработки и реализации новой парадигмы воспитания в вузе, хотя Всероссийская научно-практическая конференция «Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе», прошедшая в Пермском государственном технологическом институте еще в 1992 г., уделила организации воспитательной работы со студентами особое внимание. В исследовании А.А. Бартоломея, М.Б. Немировского, В.Н. Стогния обосновывалась «важность и необходимость возвращения вузовских коллективов к организации и осуществлению в вузах воспитательной деятельности» [20: 15].

На конференции заострилось внимание на том, что формирование гуманитарной среды в вузе, создание в его стенах атмосферы доверия, сотрудничества, совместного творческого поиска преподавателей и студентов являются необходимым условием организации эффективной воспитательной работы. Воспитание студента, формирование и развитие его личностных качеств относятся к основным задачам высшего учебного заведения. Необходимость воспитания молодежи определяется и Законом РФ «Об образовании».

Значимость проблемы воспитания в обществе настолько возросла, что Министерством образования в 1999 г. была утверждена «Программа развития

воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы», в которой поставлены задачи реализации в каждом образовательном учреждении комплексной системы воспитания как органического компонента образовательного процесса. Профессиональное образование не сводится к овладению узкопрофессиональными знаниями и навыками. Необходимо считать вуз воспитательной системой, осуществляющей профессиональное обучение и становление личности студентов.

В программе формулируются основные тенденции и проблемы воспитания молодежи России, заостряется внимание на недостаточной изученности таких проблем, связанных с их воспитательной функцией, как оценка качества воспитания, стихийной социализации молодежи, отсутствие заинтересованности работодателей в подготовке для предприятий и организаций квалифицированных специалистов, возникновение социальных конфликтов.

Один из самых важных моментов в программе – отказ от доктрины воспитательной работы. В программе существует четко сформулированный принцип вариативности воспитательных систем, организаций, форм и методов. Воспитательная работа преподносится как относительно самостоятельная деятельность образовательного учреждения. Особым образом подчеркивается создание и реализация «оптимальных условий для развития личности учащегося, оказания ему помощи в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении широкого круга социального опыта» [21: 22]. Один из принципов программы – свобода самоопределения, самоактуализация учащихся, приоритет личности. Программа подробно рассматривает пути взаимодействия с общественностью, например, создание межведомственных общественно-государственных комиссий по проблемам воспитания. Также обстоятельно проработаны вопросы социальной адаптации и социальной защиты. И, наконец, очень важным моментом в программе является введение в образовательных учреждениях должностей организаторов воспитательной работы, ответственных за воспитательный процесс: «Важнейшим направлением развития воспитательной деятельности образования должно стать создание многоуровневой системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров организаторов воспитательной работы с обучающимися, включая разработку ее содержания и информационно-методическое обеспечение» [21: 24].

В итоге, основное, что характеризует данную программу и отличает ее от программы коммунистического воспитания – это деидеологизация воспитания, в частности, освобождение от политической доктрины, идеологии и политического давления на личность учащегося; императив личностной ориентации воспитания (определение целей, содержания, методов в зависимости от потребностей студентов и их интересов; демократизм и гуманизм системы отношений между преподавателями и студентами) (см. таблицу №1):

Таблица 1

Сравнительная характеристика советской и современной систем воспитания

Коммунистическое воспитание	Гуманистическое воспитание
Доктрина коммунистического воспитания	Отказ от доктрины воспитательной работы
Формирует удобный тип личности	Создает условие для развития и саморазвития личности
Идеологическая обработка, навязывание единых официальных взглядов	Свобода выбора, слова
Цель и содержание формулируется надличностно, с позиций государства	Цель, содержание формулируются в интересах студентов
Объектность студента	Субъектность студента
Авторитарные методы воспитания	Личностно-ориентированные методы воспитания
Ориентир на коллективизм	Ориентир на индивидуальность, на личность

Коллегией Минобразования России 25 декабря 2001 г. были рассмотрены «Итоги реализации Программы развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы и об основных направлениях развития воспитания в системе образования на 2002-2004 годы» [22]. В документе отмечается, что в течение двух лет заложена основа для развития воспитания в образовательных учреждениях через обновление нормативно-правовой базы по вопросам воспитания, научно-методического обеспечения, обеспечение готовности педагогических и руководящих кадров к решению современных задач воспитания, разработку конкретных программ и моделей развития воспитательных систем. В ходе реализации Программы проведено более 20 всероссийских научно-практических конференций и семинаров по проблемам воспитания, в том числе: «Культура мира и ненасилие в воспитании учащихся: опыт регионов России» (сентябрь 1999); «Воспитание личности в условиях современного вуза» (март 2000); «Состояние и перспективы развития досуговой и внеучебной деятельности в учреждениях профессионального образования» (апрель 2000). В целях расширения информационного пространства по проблемам воспитания в высшей школе учрежден информационно-методический журнал «Студенчество. Диалоги о воспитании».

Однако, несмотря на то, что в ходе реализации Программы были предъявлены высокие требования к развитию воспитания, не всегда создавались адекватные условия, а именно: повсеместное введение в штаты образовательных учреждений необходимого количества руководящих и педагогических кадров, в том числе методистов, обеспечивающих организацию воспитательной деятельности; создание материально-технических и финансовых условий для организации воспитательной деятельности; введение критериев оценки уровня воспитанности обучающихся при аттестации образовательных учреждений всех типов. Воспитание, по-прежнему, не является органичной составляющей педагогической деятельности: разрыв системы обучения и воспитания сохраняется.

Подводя итоги реализации Программы, можно сделать вывод о том, что реальная эффективность воспитательной работы возможна лишь при повышении требований к развитию воспитания со стороны образовательного учреждения и активной государственной поддержке на всех уровнях. Такой подход нашел отражение в следующих государственных документах, которые сформулировали теоретические положения о задачах и условиях воспитания: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», а также в ряде документов последних лет. Выдвинут комплекс идей, определяющих тенденцию государственной политики в области воспитания на ближайшее время: «Молодежь России» (2001-2005 гг.), «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2003-2005 гг.», «Программа развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 гг.», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (2015 г.).

Названные выше документы носят стратегический характер. Но наряду с этим используются и авторские концепции воспитания. По своей форме концепция воспитания представляет научную разработку, которая является результатом специального изучения, анализа и размышления о современном воспитании. Следовательно, концепцию воспитания можно охарактеризовать как системное изложение идей, теоретических оснований, принципов, которые позволяют сформировать целостную картину процесса (системы) воспитания и наметить пути их развития и (или) преобразования [23: 159].

Так, концепция Е.В. Бондаревской представляет собой теорию личностно-ориентированного воспитания, принципа культуросообразности и ценностно-смысловой направленности образования [4: 192-193]. Несомненно, данное концептуальное положение носит стратегический характер, так как автор концепции концентрирует внимание на необходимости учитывать половозрастные и индивидуально-психологические, статусные особенности учащихся, то есть личность находится в центре обучения, образования и реализуется основная цель – воспитание человека. Концепция М.И. Рожкова выстроена на базе позиционирования личности [4: 216-217]. Исследователь правомерно полагает, что субъектом воспитательного процесса в вузе является сам студент, а сущность формирования личности заключается в единстве развития, социализации и воспитания при этом процесс становления индивидуума происходит через деятельность, общение, самопознание. Цель авторской концепции И.М. Ильинского и П.И. Бабочкина – формирование жизнеспособного поколения посредством их активной деятельности [4: 196].

Основной механизм воспитания – социализация молодежи в различных сферах жизнедеятельности общества, где формируется ее соответствующие навыки, способности и личностные качества. Ключевая задача концепции воспитательной работы со студентами В.Т. Лисовского – повышение качества воспитания студенческой молодежи путем создания условий для формирования конкурентоспособного специалиста, обладающего социальной активностью и гражданской ответственностью [4: 168-183].

Примером разработки концепции в масштабе Северо-Западного региона России стала Петербургская концепция воспитания, которая появилась в 1994 году и явилась своеобразным ответом профессионалов на резкое сворачивание практики воспитательной работы в учебных учреждениях.

На определенный период эта концепция задала стратегию развития систем воспитания в Санкт-Петербурге и области. «Содержательная сторона процесса воспитания по отдельным сферам социализации и самореализации личности представляется следующим образом. В очерченном пространстве социализации для каждого воспитанника складывается индивидуальный маршрут освоения социальных сфер и ролей, поэтому следует отказаться от привычного желания сформировать заданный перечень личностных качеств» [24: 23]. Нельзя не согласиться с авторами данного подхода к воспитанию, так как они акцентировали свое внимание на индивидуальности студента, отказавшись от заранее обозначенной социальным заказом личности специалиста.

Анализ концепций, разработанных различными исследователями, выявил, что воспитание рассматривается большинством авторов как общественный процесс и как управление процессом развития личности через воспитательную среду, мотивацию обучающегося, личность преподавателя.

Наиболее актуальными положениями в вышеперечисленных концепциях являются:

- реализация идей гуманизации и гуманитаризации;
- создание условий для раскрытия творческих способностей человека;
- всестороннее и гармоничное развитие личности;
- социализация личности гражданина России;
- формирование жизнеспособной индивидуальности, гуманистически ориентированной по отношению к обществу и самому себе;
- становление социально-активной жизнестойкой личности;
- формирование личности, способной жить в новом демократическом обществе;
- формирование гармонически развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей;
- возрождение интеллектуального, духовного и творческого потенциала нации, воспитание свободных граждан с развитым творческим отношением к миру, способных к продуктивной преобразовательной деятельности и жизнестворчеству;
- сознательное участие человека в разностороннем саморазвитии и в высшей форме саморазвития – самовоспитании;
- актуализация проблемы социально-психологической защищенности человека.

В качестве доминирующих понятий авторы выделяют:

- человека, личность, формирование определенных личностных качеств в системе непрерывного воспитания и образования;

- воспитание, развитие, социализацию Личности для ее служения обществу;
- средства формирования человека нового века и тысячелетия [4: 183-190].

Проведенный анализ концепций показал, что до настоящего времени не решена задача формирования общей стратегии воспитания в вузе, что, в очередной раз, подтверждает актуальность нашего исследования. При этом, на наш взгляд, первоочередным остается вопрос о специфике личности, на которую направлена воспитательная деятельность. Так, например, в советскую эпоху в центре рассматриваемого процесса была социально ответственная и идеологически компетентная личность. Сегодня же, со сменой приоритетов в общественной жизни, возникла необходимость изменить представление работников образовательной сферы, в том числе профессиональной, о субъекте обучения и воспитания. Интенсивные поиски ученых концептуально новых и иных по содержанию путей, методов, принципов воспитательной деятельности привели к пониманию цели воспитательного процесса как формирования комплексных личностных качеств субъекта, которые составляют его умения взаимодействовать с другими людьми в процессе достижения общих целей.

Иначе говоря, согласно А. Адлеру, речь идет о «социально-полезном типе» личности, который «является воплощением зрелости Являясь социально ориентированным, такой человек проявляет истинную заботу о других и заинтересован в общении с ними. Он воспринимает три основные жизненные задачи – работу, дружбу и любовь – как социальные проблемы. Человек, относящийся к данному типу, осознает, что решение этих жизненных задач требует сотрудничества, личного мужества и готовности вносить свой вклад в благоденствие других людей» [25: 78]. Таким образом, применительно к высшей школе субъектом воспитательной деятельности становится **социально-полезная личность**, под которой мы понимаем личность «с высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры, высоким уровнем познавательной мотивации ..., характеризующую наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [26: 183]». Социальную зрелость мы интерпретируем как комплекс личностных качеств субъекта, составляющих его умение взаимодействовать с другими людьми в процессе достижения общих целей [27: 544]. Итак, по нашему мнению, следует учитывать при построении процесса воспитания в вузе вышеописанные изменения в самом субъекте, акцентируя внимание на содержательном компоненте обучения и воспитания в совокупности.

В итоге, опираясь на современные цели, задачи, содержание воспитательной системы, учитывая потребность субъекта воспитания в социализации, обратим внимание на то, что одним из условий становления социально-полезной личности является ее стремление к самосовершенствованию, самореализации и самоактуализации.

Отметим, что система воспитания на сегодняшний момент, имея справедливые и обоснованные для современной исторической и социальной ситуации в стране цели и задачи, не способна эффективно решить проблему воспитания социально-полезной личности. Это объясняется отсутствием связи между структурными компонентами (цели, задачи, содержание, субъект, объект, воспитательная система, социализация личности, направление воспитательной деятельности) и возрастными и индивидуально психологическими особенностями самого субъекта воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Сериков В.В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
2. Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений: доклад Комитета РФ по делам молодежи / авт. колл.: Ильинский И. М. [и др.]. – М. : [б.и.], 1995. – 256 с.
3. **Лисовский В.Т.** Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учебное пособие. – СПб.: СПбГУП, 2000. – 508 с.
4. **Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 400 с.
5. Положение о воспитательной работе со студентами. – СПб.: Из-во СПбГПУ, 2007. – 36 с.
6. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения: учеб.-метод. пособие / **К. К. Гомоюнов, В. Н. Козлов, В. И. Никифоров, А. И. Сурыгин.** – СПб.: Изд во Политехн. ун та, 2008. 140 с. ISBN 978-5-7422-2015-2
7. **Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
8. **Молодежь России:** воспитание жизнеспособных поколений: доклад Комитета РФ по делам молодежи / авт. колл.: Ильинский И. М. [и др.]. – М.: [б.и.], 1995. – 256 с.
9. Положение о воспитательной работе со студентами. – СПб.: Из-во СПбГПУ, 2007. – 36 с.
10. **Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.** Педагогический словарь: для студ.высш. и сред. пед. уч. завед. – 2-е изд. – М.: Изд.центр «Академия», 2005. – 176 с. ISBN: 5-7695-2145-7
11. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения: учеб.-метод. пособие / **К. К. Гомоюнов, В. Н. Козлов, В. И. Никифоров, А. И. Сурыгин.** – СПб.: Изд во Политехн. ун та, 2008. 140 с. ISBN 978-5-7422-2015-2
12. **Лисовский В.Т.** Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учебное пособие. – СПб.: СПбГУП, 2000. – 508 с.
13. **Елютин В.П.** Высшая школа развитого социализма. – М.: Высшая школа, 1980. – 560 с.
14. **Федорова Т.Н., Лукин Н.В., Мусиенко Т.В.** Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты) // Credo New. 2003. №4 С. 3 [Эл. ресурс]. URL: <http://www.credonew.ru/content/view/374/55/.htm> (дата обращения: 15.12.2009).
15. **Шадриков В.Д.** Философия образования и образовательные политики (Philosophy of education and educational policies). – М.: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Изд. фирма "Логос". – 1993. –181 с.
16. **Чельцов М.В.** Формирование гражданской позиции студенческой молодежи высшего учебного заведения: дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) – Москва, 2006. – 235 с.
17. **Сериков В.В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
18. **Лисовский В.Т.** Динамика социальных изменений (опыт сравнительных социологических исследований российской молодежи) // Социологические исследования. 1998. № 5. С.98 - 104.

19. **Примерная программа** воспитания социально активной личности студента: рекомендации, методики, технологии. Ч. 1, 2 / В. С. Кагерманьян, Л. И. Коханович, П. И. Бабочкин и др. – М.: НИИВО, 2003. – 67 с.
20. **Бартоломей А.А.** Воспитательная работа в вузах России в новых условиях / А.А.Бартоломей [и др.] // Система воспитания в высшей школе: аналитический обзор НИИВО. – М., 1999. 130 с.
21. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы/ Проект. – М.: Минобразования РФ, РАО, 1999. 43 с.
22. Об итогах реализации Программы развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы // Портал информационной поддержки инноваций и бизнеса. – 2002 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.innovbusiness.ru> (дата обращения: 05.10.2006).
23. **Борытко Н. М.** В пространстве воспитательной деятельности: моног. / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с. ISBN: 5-88234-481-6
24. **Колесникова И.А., Нагавкина Л.С., Барышников Е.Н.** Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. – СПб.: ГУПМ, 1994. – 55 с.
25. **L.Hjelle, D.Ziegler.** Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications. – 3th ed –: McGraw-Hill, 1992. XXII–307p.
26. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Университетская книга, Логос, 2007. – 384 с.
27. **Педагогика:** Большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720с.

Баранова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru

Baranova Tatiana A. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru

SPECIFICS OF MORALE-BOOSTING AND MOTIVATION-INCREASE ACTIVITY IN MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The paper considers the concept of "morale boosting and motivation increase" in the system of higher education and presents the author's interpretation of the terms "morale boosting", "motivation increase" and "socially useful personality". The author compares the Soviet and current systems of morale boosting and motivation increase by analyzing state strategic documents and author's concepts in the field of education from 1999 to 2015. The paper defines goals of the morale-boosting and motivation-increase processes in the institution of higher education today and analyzes personalities of the students as subjects of morale-boosting and motivation-increase activities.

MORALE BOOSTING; MOTIVATION-INCREASE ACTIVITY; STUDENT; YOUTH; SOCIALLY USEFUL PERSONALITY; SUBJECT OF MORALE BOOSTING; SOVIET SYSTEM OF MORALE BOOSTING AND MOTIVATION INCREASE; MORALE-BOOSTING AND MOTIVATION-INCREASE CONCEPTS; SOCIAL MATURITY

УДК 330

А.А. Шакуров

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ КАК ФАКТОР ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Обосновывается необходимость разработки стратегии социально-экономического прорыва, которая заключается в формировании нового типа экономической системы, основанной на знаниях. Дается определение знаний как экономической категории, предлагается модель единого экономического поля и принцип приоритетного развития духовного производства в условиях формирования экономики знаний. Основным условием эффективного развития экономики знаний является реализация механизма возврата капитала в те производства, в которых создавалось совокупная прибавочная стоимость продукта.

ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ; ЗНАНИЕ КАК ЭКОНОМИЧЕСКОЕ БЛАГО; ЗНАНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ; МОДЕЛЬ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОЛЯ; ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ

В последние годы мировая, в том числе и российская, экономика подвергаются активному воздействию различных кризисных явлений, обусловленных резким ограничением природных ресурсов, проблемами экологии и демографии. При этом данные явления и связанные с ними процессы имеют системный характер, что несет в себе очевидную угрозу национальной безопасности страны. В связи с этим актуальным на данный момент становится вопрос стратегического планирования и определения вектора развития отечественной экономики с целью обеспечения высоких конкурентоспособных позиций во всех сферах, отраслях и видах деятельности посредством полного осознания и понимания перспектив раскрытия и углубленного развития интеллектуального потенциала человека, способного перейти на новую экономическую формацию и систему экономики (5-ого или 6-ого технологических укладов) для стремления к достижению абсолютной социально-экономической стабильности в стране и мире [1].

Таким образом, находясь в сложной геополитической и экономической ситуации, государственная власть и правительство РФ, опираясь на инновационные исследования и инновации, полученные представителями научного сообщества в лице Российской академии наук (РАН) и Высшей школы, должны четко представлять себе модель той экономической системы, к которой необходимо стремиться. Она должна представлять собой экономику с уже заданными минимальными параметрами гибкости, динамики роста, способная к саморазвитию, позволяющая эффективно использовать все производственные ресурсы, среди которых знания приобретают стратегическое значение.

Мы считаем, что именно экономика с ее инструментарием способна содействовать реализации интеллектуального потенциала страны на основе развития науки и образования с одновременным повышением их качества и дальнейшей востребованности хозяйственной системой с опорой на современные общественные отношения. Следовательно, все усилия и имеющийся инструментарий должны быть направлены на разработку и реализацию социально-экономической стратегии прорыва в условиях формирующегося постиндустриального общества (учитывая при этом, что господствующими технологиями в российской промышленности остаются технологии 3-го и 4-го технологических укладов) и его экономического фундамента, то есть экономики, основанной на знаниях, или экономики знаний. При этом мы понимаем, что современное экономическое развитие характеризуется комбинационным использованием факторов производства, с одновременным смещением акцента от материальных факторов в создании общественного блага к нематериальным активам, то есть знаниям.

В этой связи резко возрастает роль высшей школы в обществе и доступности высшего образования, предопределяя тем самым приоритетность и значимость данной сфере в процессе формирования исключительно тех компетенций, которые востребованы экономикой знания, с целью их приложения как на существующих, так и в осваиваемых, перспективных секторах экономики. Таким образом, экономика знаний возникла в результате возрастания роли знаний в качестве фактора производства и их влияния на процесс обучения, квалификационные требования к сотрудникам, организацию бизнеса и внедрения инновации в условиях усиливающейся конкуренции в сферах, отраслях и секторах экономики, производства и оказания услуг.

Для того чтобы понять сущность нового типа экономической системы, нам необходимо: во-первых, рассмотреть «знание» как экономическую категорию; во-вторых, проанализировать ее социально-экономическое содержание; в третьих, качественно охарактеризовать человеческий капитал с точки зрения его движения и развития в обществе в целом посредством формирования экономики знаний.

Обращаясь к значению категории «знания», мы можем отметить, что сами знания до середины XX века не являлись предметом исследования экономической науки. Начиная с античных времен, знания относились к философскому познанию. В дальнейшем все процессы, связанные с получением, обоснованием, проверкой, распространением и реализацией знаний, изучались социологией, психологией, логикой и другими науками, но не экономикой. Это закономерно объяснялось тем, что только философия впервые установила границы «пространства знания» в трудах Сократа, Аристотеля, Платона, Протагора, Бэкона, Канта, Гегеля, Маркса, дав его первые определения и установив классификацию.

Это не случайно, поскольку только философия в качестве своего основного вопроса рассматривает вопрос об отношении сознания к материи (мышления к бытию, духа к природе) и ставит задачу «рационального

разрешения наиболее общих вопросов, касающихся сущности знания, человека и мира». Именно философы впервые очертили границы «пространства знания», дали его первые определения и классификации. Наибольший вклад в изучение проблемы внесли Сократ, Аристотель, Платон, Протагор, Бэкон, Кант, Гегель.

Знания – это чистый продукт жизнедеятельности человеческого общества, производимый не только в целях решения каких-то практических задач, но и в целях осуществления самой деятельности познания как таковой: «...Знание как таковое», по мнению философов, представляет собой «единую картину мира...» [2].

Существуют и другие общепризнанные философские определения знания:

- знание – форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека;

- знание – субъективный образ объективной реальности, то есть адекватное отражение внешнего и внутреннего миров в сознании человека в форме представлений, понятий, суждений, теорий.

С одной стороны, границы как философского, так и экономического понимания знания одинаковы – это «единая картина мира».

С другой, разница между философским и экономическим пониманиями знания определяется стоящими перед этими науками целями в области изучения знаний. Философия ищет ответ на вопрос о сущности знания, а экономика – о его продуктивном воплощении. Очевидно, что ответы на эти вопросы будут абсолютно разными.

Возвращаясь к термину «экономика знаний», отметим, что он впервые был введен в 1962 году в применении к одному из секторов экономики Фрицем Махлупом. На данный момент этот термин используют для определения и описания типа экономики, в которой на первом месте стоят знания, а их производство является источником экономического роста. С тех пор «знания» перешли в экономический актив и в ряде стран за счет научных знаний и их рационального применения стало создаваться свыше половины ВВП [3].

В свою очередь, знания проходят этапы трансформации:

- создания (поиск, обобщение, фиксация, развитие, осмысливание, представление в новом виде знаний);

- хранения (преобразование, кодировка, накопление и представление знаний на информационном носителе, внесение в информационные базы);

- передача (процесс переноса знаний между информационными базами, техническими средствами, людьми) [4: 87].

Таким образом, знание является социальным феноменом, которое способно приобретать экономическое содержание, в случае трансформации в некое экономическое благо, выраженное в определенных социальных отношениях [5]. В этом случае знание становится экономическим, стратегическим ресурсом, которое выражается в количественных и качественных факторах производства, воплощаясь в общественном продукте.

Следовательно, возникает необходимость иного переосмысления состава системы экономического поля во взаимодействии трех сфер экономической деятельности (информационного, духовного и материального производства) в связи с рассмотрением процесса производства знаний от их создания в голове человека, кодирования на носитель и материализации в продуктах и услугах. Ведь именно в рамках производимого продукта проявляются существенные отличия между этими сферами производств.

Информационное производство представляет нематериальный, формализованный продукт; духовное – нематериальный и неформализованный; материальное производство – материальный, формализованный продукт.

Поэтому мы предлагаем, перейти к трехсферной модели экономического поля (рис. 1).

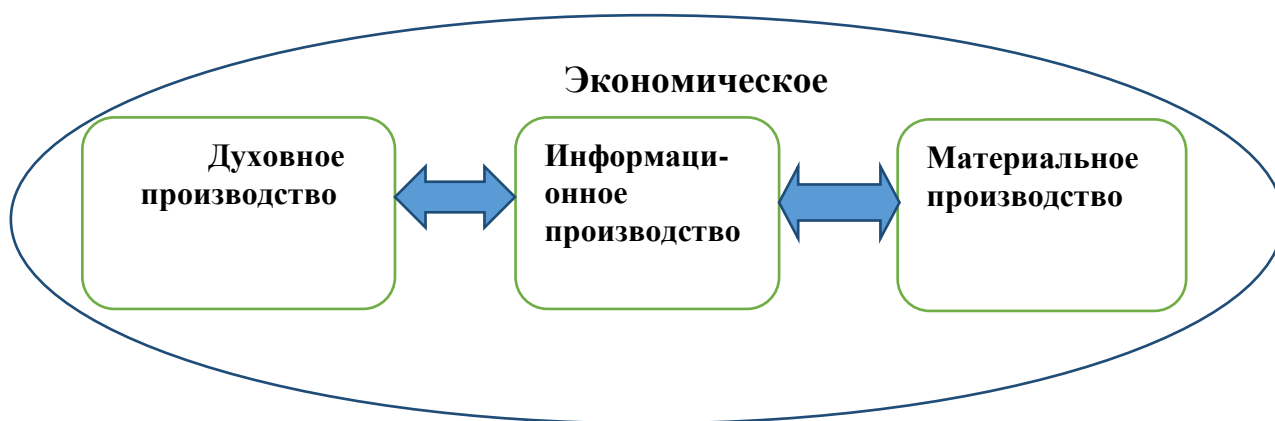


Рис. 1. Трехсферная модель экономического поля

Представленная нами цепочка духовного – информационного – материального производства представляет собой единую технологическую цепочку производства блага через использование приобретенных знаний, то есть целью информационного и материального производств является трансформация знаний, полученных в духовном производстве.

Таким образом, мы приходим к двум выводам:

1. Неэффективная работа духовного производства тормозит научно-технический прогресс (НТП), так как лишает информационное и материальное производства предметов и средств труда.

2. Нереализованные личностные человеческие знания становятся потерянными для общества, поэтому фактическая их материализация является условием самого их существования.

Информационное производство является связующей сферой между духовным производством (источником образов и идей) и материальным (овеществлением идей), при этом сочетая в себе их черты.

В предлагаемой модели экономического поля мы обуславливаем следующие положения:

- существование закономерной взаимосвязи трех диалектических видов производств;

- экономическое/общественное благо – это результат взаимодействия трех сфер экономической деятельности в их специфической форме кооперации;
- реализацию механизма возвратного капитала в те производства, в которых создавалось совокупная прибавочная стоимость;
- заинтересованность материального производства в развитии и расширении духовного производства.

Мы полагаем, что данная модель делает очевидным значение экономики знаний на современном этапе развития, а производство знаний – объектом экономической деятельности, что является основой для любого инновационного продукта.

Социально-экономическая сущность «знания» может выражаться в следующем:

1. Знание является качественной основой для новой социализации человека как активного экономического субъекта в процессе восприятия и трансформации поступающей информации.
2. Знание способствует вовлечению всех видов ресурсов в воспроизводственный процесс.
3. Знание является новым источником увеличения стоимости товаров и услуг.
4. Знание существенно повышает эффективность принятия управленческих решений и инноваций [6].

Возвращаясь к определению «знания», мы помним, что аутентичной формой является персонифицированное знание. Говоря об экономической роли знания и превращении его в фактор производства (человеческий капитал), следует понимать и брать во внимание те потенции, которые заложены в человеке, наделенного соответствующими знаниями и владеющего специальными навыками и методами их результативного использования.

Отмечаем, что именно сейчас в переходный период экономически происходит модификация и реструктуризация всех факторов производства. Человеческий фактор принимает форму человеческого капитала, который в современной организации занимает место генератора, носителя и пользователя знаний, ведь в производственном процессе знание выступает в формах человеческого капитала, доступной технологии и физического капитала. При этом первые два фактора производства занимают доминирующее положение, и именно они определяют специфику современной экономической системы, что в результате выражается в общественном продукте, содержащем знания [7].

Итак, превращение знания в ключевой производственный ресурс и основной продукт общественного воспроизводства дает нам понимание того, что именно знание как экономическое благо становится стратегическим ресурсом и определяет тенденции развития НТП в обществе в современных условиях.

Кроме того, на основе проведенного нами анализа, мы можем

отметить, что знания становятся фундаментальной экономической категорией, отражают отношения, которые возникают между экономическими субъектами в процессе актуализации научного знания в контексте общественного воспроизводственного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Инновационное развитие: экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями / Под ред. Б.З. Мильнера. – М.: ИНФРА-М, 2009.
2. Труфанов С.Н. Грамматика разума или система Гегеля в доступном изложении. Самара: Гегель-фонд, 2003.
3. Дракер П. Посткапиталистическое общество//Новая постиндустриальная волна на Западе: антология / под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 70-100.
4. Глухов В.В., Коробко С.Б., Маринина Т.В. Экономика знаний: для подготовки магистров по направлению "Менджмент". – СПб.: Питер, 2003. – 527 с.
5. Филатов С.А., Сухорукова Н.Г. Знание как социальный феномен // Идеи и идеалы. 2012. Том: 1.№ 2. С. 92–101.
6. Гапоненко Н.В. Преобразование знаний в новые рыночные возможности: тенденции и проблемы в секторальной инновационной системе России в области нанотехнологий // Микроэкономика. 2012. N 4. С.80-84.
7. Доничев О., Грачев С. Экономика знаний: новый тип воспроизводства // Проблемы теории и практики управления. 2010.N 11. С.20-27.

Шакуров Андрей Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладная филология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: shakurov_86@mail.ru

Shakurov Andrey A. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: shakurov_86@mail.ru

KNOWLEDGE ECONOMY AS THE DETERMINING FACTOR OF SOCIETY DEVELOPMENT TRENDS

The need for the development of the strategy of social and economic breakthrough, which is based on the formation of a new type of economic system based on knowledge. The authors point out that knowledge defines all features of socio-economic processes in the new economic conditions. The article defines knowledge as an economic category, proposing a model of a single economic field and the principle of priority development of intellectual products in the emerging knowledge economy. The article concludes that the basic condition for the effective development of the knowledge economy is the implementation of the capital return mechanism in the industries creating the aggregate surplus value of the product.

KNOWLEDGE ECONOMY; KNOWLEDGE AS AN ECONOMIC GOOD
KNOWLEDGE OF HOW THE CATEGORY MODEL OF ECONOMIC FIELD; THE HUMAN CAPITAL

УДК: 378.14

А.Б. Алмазова – Ильина

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

Анализируются современные характеристики локальной образовательной среды в рамках дисциплины гуманитарного блока «Иностранный язык», определяется вклад данной среды в развитие и воспитание студентов многопрофильного вуза. Описан опыт использования дидактических ресурсов, и сформулирован ряд принципов, на основе которых данные ресурсы должны формироваться. Рассмотрены инновационные формы представления учебного материала на основе поликодовых текстов.

ЛОКАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА; ХАРАКТЕРИСТИКИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ; ВОСПИТАНИЕ, РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ;
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; МНОГОПРОФИЛЬНЫЙ ВУЗ; КОМПЕТЕНЦИИ;
ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ

Глобальный кризис, охвативший все сферы жизнедеятельности человеческого сообщества (экономическую, социальную, демографическую и др.), находит свое отражение и в российском социуме. Эти перемены заставляют переосмыслить многие современные процессы, включая процесс образования на всех уровнях, в том числе на уровне высшего образования.

Исследователи отмечают, что высшее образование теряет свою фундаментальность, позволяющую сформировать у студентов целостное, системное видение картины мира, что профессиональная подготовка все чаще оказывается не связанной с обретением ориентиров и морали [1]. В работах современных исследователей подчеркивается наличие многочисленных проблем, которые характеризуют современное состояние студенчества. Это и отсутствие интереса к учебе в той форме, в какой она дана в вузе, быстрое угасание интереса к собственной специальности; ощущение глубокого чувства собственной некомпетентности при решении задач, где известен результат, но способ достижения не задан; трудности в принятии решений, самоорганизации в вопросах, касающихся учебы [2]. Данные характеристики неизбежно вводят преподавателя вуза в плоскость организации воспитания в рамках образовательного пространства вуза.

Как считают исследователи, «сегодня процесс возрождения воспитательной деятельности в высших учебных заведениях требует принципиально нового осмысления, новых идей, новых методов, ибо протекать он должен в новых социальных условиях, с учетом нового мироощущения и миропонимания молодежи, новых целей и задач общественного развития [3: 5].

В рекомендациях по организации воспитательного процесса в вузах, подготовленных в 2006 году Департаментом государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Минобрнауки, говорится о том, что воспитание должно стоять не отдельным элементом внеучебного педагогического действия, а необходимой органической составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития.

Все это требует рассматривать задачу подготовки будущего бакалавра, магистра, специалиста как задачу воспитания человека с новым типом мышления, обладающего не только высоким профессионализмом, стремлением к творчеству, но и способного к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, как в профессиональном, так и личностном плане [4].

Анализ работ современных исследователей проблем вузовского образования и социализации молодежи [5; 4; 1; 6; 7; 3; 8; 9; 10 и др.] позволяет сделать вывод о том, что проблему воспитания, социализации, развития студенческой молодежи можно и нужно решать не только с позиций администраторов и педагогов вузов, но также с позиций методистов, преподавателей-предметников, определяющих сущностную и деятельностную часть образовательной среды вуза, которая формирует профессиональное и личностное развитие студента. В этом случае можно говорить о влиянии *локальной*, т.е. предметно ориентированной, образовательной среды. Нам представляется совершенно оправданной мысль, красной нитью проходящая в этих исследованиях, о том, что задача методистов состоит не только в передаче определенной суммы знаний, но и в активизации (актуализации) созидательного потенциала молодого человека. Созидательный потенциал тем сильнее, чем более развита личность.

Актуализирующий потенциал дисциплин, особенно дисциплин гуманитарного цикла, например, дисциплины «Иностранный язык», раскрывается за счет предложения и введения в практику преподавания инновационных технологий, ориентированных на формирование и развитие определенных компетенций человека [11], за счет отношения к студенту как равноправному партнеру, за счет актуализации личностного потенциала обучаемого. В этой связи заслуживает внимания точка зрения ряда исследователей, которые пишут о модернизации практики в высшей школе [12]. Хотя речь идет о педагогической практике, нам представляется, что требования, предъявляемые к будущему педагогу, в том числе к педагогу высшей школы, отражают тот уровень требований, которые должны демонстрировать преподаватели-предметники в своей педагогической деятельности.

Н.А. Эверт и И.А. Дроздова формируют оценочную карту компетенций и компетентностей педагога в виде критериев, к которым относят следующие: готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение

процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся...; педагогическое сопровождение духовно-нравственного воспитания обучающихся; способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников [12: 32-36].

В данном подходе целесообразно отметить доминирующие характеристики, определяющие зоны интереса организаторов образовательной среды вуза, а именно: сосредоточенность на качестве образования, на вопросе социализации и духовно-нравственном развитии обучаемого; на организации партнерского сотрудничества субъектов образовательного процесса. Наличие таких сформированных характеристик является безусловной базой качественного образования и отход от такой образовательной модели, когда преподаватель требует заучивания материала, его точного воспроизведения, что не способствует формированию у студентов самостоятельных оценок, креативности, умения масштабно мыслить, что, как отмечают исследователи, «убивает сам дух предмета, творческие способности студентов, не способствуя качеству преподавания» [13: 68].

К инновационным характеристикам можно отнести, прежде всего, инновационные формы представления материала. В рамках этого подхода можно говорить о поликодовости дидактических ресурсов, используемых в современной образовательной практике, в частности, текстов. Среди наиболее удачных примеров поликодового текста можно отметить кинематограф, различные виды рекламы, в том числе и телевизионной, постеры рекламного и агитационного характера, газетные тексты, сопровождаемые изображением или схемой и т.д. В поликодовом тексте учебные сведения передаются не только вербально, но и при помощи иконических средств. Это позволяет говорить о ряде дополнительных коммуникативных возможностей такого высказывания (наглядность и образность информации, эмоциональность) [14]. В поликодовом дидактическом ресурсе вербальная часть высказывания, сочетающаяся с иконическим компонентом, образует текстовое единство, как на содержательном, так и на формальном уровне. Слово и наглядный материал представляют собой одно визуальное, структурное и функциональное целое, направленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата.

Как известно, все пять органов чувств выполняют в человеческом обществе семиотические функции, но наибольшая часть, как считают исследователи, социально значимых, богатых и существенных для общества знаковых систем ориентирована на восприятие посредством зрения и слуха, вот почему так высока степень информативности и воздействия на реципиента поликодового текста [14]. Один из наиболее удачных примеров поликодового текста для обучения может служить *видеоклип или видеофрагмент*. Отношения *текст-изображение-мелодика* весьма информативны, они делают возможным восприятие текста в двойном и даже

тройном контексте. Данные виды поликодового текста могут, на наш взгляд, использоваться в педагогической практике наряду с традиционными дидактическими ресурсами, применяемыми как в рамках урока, так и во внеурочной деятельности, например, в рамках клубной работы. Помимо обучающего, образовательного потенциала данных текстов, можно говорить о повышении мотивации студентов за счет положительной реакции на поликодовую информацию.

К инновационным характеристикам современного учебного процесса можно отнести и новый формат взаимодействия студентов и преподавателей, определяемый как диалоговое взаимодействие, имеющее ряд особенностей [15]. В диалоговом общении преподаватель не столько имеет функцию «научить», сколько «направить» обучаемого. Основные принципы данного взаимодействия определяются исследователями как совместный поиск результата и межсубъектное равенство в диалоге. Равенство в диалоге – это, прежде всего, равноправие субъектов диалога в поиске истинного ответа, способность принять чужую точку зрения, то есть формирование толерантности, а также свобода и в то же время чувство ответственности за свои собственные мнения и действия. Так же одним из основных принципов является экологизация педагогического действия, то есть осознание педагогом пределов его собственной профессиональной деятельности, пределов, в которых он вправе воздействовать на личность другого, навязывать свою точку зрения, умение увидеть правоту другою [15].

Профессионально данная экологичность должна реализовываться в таких формах как определение самостоятельных образовательных тем, проектов, путей их реализации (грантовые проекты, групповые и индивидуальные поисковые проекты). Выражение неоднозначных взглядов, кажущихся противоречивыми суждений, появление новых идей (дискуссии, круглые столы, презентации по авторским темам), даже совместное обсуждение диагностических результатов анализа учебной деятельности. В результате межсубъектной диалогичности и формируется личность, у которой повышается продуктивность развития способов деятельности (формируются умения устанавливать системообразующие связи между отдельными компонентами деятельности; формируется желание быть инициативным, ответственным за самостоятельно принятое решение, способность задавать вопросы, критически относиться к стереотипным решениям, самодиагностичность и ряд др. характеристик) [15].

Инновационными должны стать и методическая организация дидактических ресурсов, обеспечивающих реализацию как учебного, так и воспитывающего и развивающего потенциала предмета «иностраный язык». Опыт использования подобных дидактических ресурсов позволил сформулировать ряд принципов, на основе которых данные ресурсы должны формироваться, а именно:

- *принцип контекстно-обусловленного отбора материала* (учет профессиональной и социально значимой направленности курса);

- принцип лингвистической адекватности (учет уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся);
- принцип включенности обучаемых (учет интересов обучаемых);
- принцип межкультурной насыщенности (учет межкультурной составляющей дидактического ресурса);
- принцип межсубъектного равенства;
- принцип рефлексивности (возможность обучаемых определять самостоятельно свои достижения).

В качестве технологического многообразия предлагаются упражнения информационно-поискового характера; коммуникативные упражнения, предусматривающие реализацию лингвистической, социокультурной, стратегической и других компетенций в речи (стандартные или реальные ситуации; задания в смысловом прогнозировании, решение проблемных задач, резюмирование текста, критическое осмысление текста и ряд др.); задания-проекты, активизирующие интегративные компетенции учащихся и др. Существенным компонентом являются проектные работы по межкультурной коммуникации. В качестве технологий рефлексивности предлагаются различные формы самооценки обучаемых своих достижений (эссе о достижениях, дневники, методический портфолио, анализ анкет и т.п.).

Таким образом, данные характеристики современного локального образовательного пространства вуза с учетом его инновационных изменений следует принять во внимание при разработке учебно-дидактических материалов, а также новых форм взаимодействия педагога и студента, способствующих развитию и воспитанию студентов; принципы построения дидактических ресурсов могут быть использованы при подготовке аналогичных материалов педагогами-практиками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Запесоцкий А.С.** Проблемы деятельности институтов социализации в современной России // Педагогика. 2011. №9. С.3-15.
2. **Игнатьева В.Л.** Теоретические основания организации системы психолого-педагогической поддержки студентов в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 7(613). С. 121–126.
3. **Попов Л.В., Розов Н.Х.** Воспитательная деятельность в вузе: проблемы возрождения // Педагогика. 2011. №9. С.3-11.
4. **Бордовская Н.В.** Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методика проектирования: Уч. пос. СПб: 2007.407 с. ISBN: 978-5-94777-106-0
5. **Акопова М.А., Алмазова Н.И., Жук Л.Г., Савушкина Т.Д.** Гуманитарная составляющая образовательной среды в техническом вузе. СПб. – Изд-во политехнического Университета, 2011.138 с.
6. **Курбатова Л.Н.** Правовая культура и нравственное сознание студентов // Alma mater. 2012. № 5. С. 16–22.
7. **Новиков А.М.** Культура как основание содержания образования // Педагогика. 2011. № 6. С. 3–14.
8. **Хуторской А.В.** Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2008. 256 с. ISBN: 978-5-7695-4672-3

9. **Чистяков В.Б.** Историческая сущность социализации студентов // Alma mater.2012. № 5. С. 23-26.
 10. **Фельдштейн Д.И.** Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. 2012. №1. С. 3-16.
 11. **Блинов А.О.** Самоориентированная компетентность как основа партнерства в обучении // Alma mater. 2012. № 5. С. 11–15.
 12. **Эверт Н.А., И.А. Дроздова** Концептуально-диагностические возможности модернизации педагогической практики высшей школы // Alma mater. 2012. № 5. С. 32–38.
 13. **Скляревская В.А.** Основные направления повышения качества обучения в вузах с точки зрения действующих стандартов качества // Alma mater. 2012. № 5. С. 64–68.
 14. **Чернявская В.Е.** Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. – Учебн. пос. – М.: 2009. 248 с. ISBN: 978-5-397-00289-9
 15. **Горшкова В.В.** Диалог в деятельности современного учителя // Педагогика. 2011. № 2. С. 68–76.
-

Алмазова-Ильина Александра Борисовна – ассистент кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail:almazovanadia1@yandex.ru

Almazova-Iiina Alexandra B. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail:almazovanadia1@yandex.ru

MODERN CHARACTERISTICS OF THE LOCAL MULTIDISCIPLINARY EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER SCHOOL (WITH "FOREIGN LANGUAGE" DISCIPLINE AS AN EXAMPLE)

The article analyzes some modern characteristics of the local educational environment correlated with the discipline "Foreign language" and defines the contribution of this environment to the evolution of the students of a multidisciplinary higher educational institution. The experience of using teaching resources is described, and the principles on which these resources should be developed have been formulated. Innovative forms of educational materials presentation on the basis of multimodal texts are also considered.

LOCAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT; CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT; STUDENTS' EVOLUTION; FOREIGN LANGUAGE; VERSATILE HIGHER EDUCATION INSTITUTION; COMPETENCES; MULTIMODAL TEXT

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.016:811

Е.Б. Володарская, Л.И. Печинская

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

ВЛИЯНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Рассматривается влияние внеаудиторной самостоятельной работы на подготовку конкурентоспособного специалиста. Описаны причины, определяющие необходимость и важное значение самостоятельной работы студентов. Сделан вывод о том, что организованная с учетом педагогических условий самостоятельная работа студентов дает значительный положительный эффект при формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. Дан пример организации внеаудиторной самостоятельной работы при обучении деловому английскому языку.

ВНЕАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА; ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ; ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ; БУДУЩИЙ СПЕЦИАЛИСТ; ИНФОРМАЦИЯ.

Введение. В настоящее время происходят значительные изменения в образовательной системе вузов. Новая образовательная система рассматривает в качестве приоритета интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития. Если прежние концепции были рассчитаны на получение знаний, умений и навыков, то современная образовательная система делает упор на формирование компетентностей, самостоятельный поиск знаний и потребность их совершенствования. Поэтому познавательная самостоятельность студентов является одной из решающих предпосылок улучшения качества подготовки специалистов в современном мире.

Профессиональный рост будущего специалиста и его конкурентоспособность на рынке труда зависят в большей степени от того, как будущий специалист будет решать нестандартные задачи, планировать и реализовывать результаты своей деятельности. Таким образом, студенты должны не только усваивать знания и умения, приобретать навыки, накапливать опыт, но и уметь развивать в себе самоорганизацию, готовность самостоятельно обработать информацию, способность не только разработать индивидуальную траекторию самообучения, но и неотступно следовать ей [1: 85].

Более того, необходимо отметить, что возникает противоречие между необходимостью увеличения доли часов на самостоятельную работу студентов и, как следствие, сокращения аудиторной нагрузки, и отсутствием навыков и умений студентов работать самостоятельно с высоким коэффициентом полезной деятельности.

Для реализации вышеуказанных изменений в системе образования и оптимизации учебного процесса требуется изменить подход студентов к обучению. Во-первых, повысить степень организованности студентов, а именно – научить их разбивать работу на этапы, с постановкой целей и задач в каждом периоде деятельности, распределять время на выполнение конкретных задач, организовывать свое рабочее место. Во-вторых, правильно мотивировать студентов перейти от традиционной, привычной им формы обучения, где преподаватель предлагает информацию, а студенты ее обрабатывают, к самостоятельной, где на первое место выходит желание самому найти новое решение задачи, апробировать его, и только после этого представить его аудитории. Такой подход позволит воспитать ответственного и любознательного студента, который впоследствии станет высококвалифицированным специалистом [2].

Формирование внутренней потребности к самообучению становится и требованием времени, и условием реализации личностного потенциала. Поэтому одной из целей профессиональной подготовки специалиста является необходимость дать студенту прочные фундаментальные знания, на основе которых он смог бы обучаться самостоятельно в нужном ему направлении.

Под самообразовательной деятельностью мы понимаем такой вид деятельности, который способен сориентировать студента на самосовершенствование и саморазвитие профессиональных знаний и умений, которые обеспечат сформированность профессиональных компетентностей у будущих специалистов. В качестве средства, формирующего познавательные способности студента, многими авторами (Т.Е. Землинская, Н.Г. Ферсман и др.) рассматривается самостоятельная внеаудиторная работа, в процессе которой студент постепенно превращается в самообучающегося субъекта.

Актуализация самообразовательной деятельности. Основные характеристики самообразовательной деятельности – самостоятельный отбор материала; определение стратегии и тактики его изучения; самостоятельное изучение; решение проблем, познавательных задач, которые возникают при наличии различных точек зрения на один и тот же предмет; самостоятельное преодоление противоречий; формирование своего собственного видения этого предмета, собственного мировоззрения; самоизменение [3: 50].

В современном мире источники и скорость получения информации учащимися кардинально отличаются от традиционных печатных изданий, хранящихся в читальном зале библиотеки. Поэтому основной задачей педагога является научить студента самостоятельно выделять из огромного потока информации те сведения, которые позволят повысить его профессиональные знания и сформировать компетентности, необходимые ему в его будущей профессиональной деятельности [4].

С точки зрения актуализации самообразовательной деятельности самостоятельная работа выполняет функцию сталкера, потому что способна вырабатывать у студента мотивирующую установку на самостоятельное систематическое получение знаний и выработку умений ориентироваться в потоке информации при решении новых познавательных задач [3: 54].

Под самостоятельной внеаудиторной работой обычно понимают любую работу, организованную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [5: 154].

Таким образом, решение задач современного образования невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов.

Технология организации самостоятельной работы студентов должна быть поэтапной и обоснованной. Для ее эффективного осуществления необходима готовность профессорско-преподавательского состава к такому виду деятельности [6].

Под готовностью профессорско-преподавательского состава следует понимать способность преподавателей выделять для самостоятельной работы наиболее важные аспекты курса, которые студент будет постоянно использовать в своей будущей профессиональной деятельности. При этом преподаватели должны обладать организаторскими умениями. Деятельность преподавателя по организации самостоятельной работы студентов предполагает создание оптимальных условий управления и самоуправления процессом личностно-профессионального развития при взаимодействии студентов с информацией, ее последующей ретрансляции, применения и получения нового знания.

Таким образом, основной задачей самостоятельной работы является формирование у студентов познавательной самостоятельности, которая непосредственно связана со становлением его как профессионала в своей области. Поэтому показателем уровня его познавательной самостоятельности будут профессиональное умение, готовность студента к приобретению и пополнению профессиональных знаний, формирование профессиональных компетентностей, постановка и решение профессиональных задач без помощи преподавателя.

Внеаудиторная самостоятельная работа в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Рассмотрим примеры внеаудиторной самостоятельной работы, в результате которой студенты самостоятельно подбирают материал, прорабатывают информацию, готовят высказывания, а роль педагога заключается в определении правильности использования студентом фундаментальных знаний, полученных ранее по дисциплине, в своей практической деятельности.

Первый пример – это использование виртуальной обучающей среды Moodle. Виртуальная обучающая среда Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – это система управления содержимым сайта, специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. Она ориентирована на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами как для аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

В 2013 году в Санкт-Петербургском политехническом университете было принято решение проводить тестирование первокурсников для определения уровня владения иностранным языком с целью последующего распределения студентов по языковым группам разного уровня. После проведения тестирования и анализа результатов студенты были распределены по 3-м уровням (С – Pre-Intermediate, В – Intermediate and А – Upper-Intermediate). Для каждого уровня подобрано соответствующее учебное пособие курса Language Leader и создана дистанционная поддержка занятий по дисциплине «Базовый курс иностранного языка» (General English) на платформе Moodle.

Перед созданием таких курсов были определены цели и подходы к преподаванию иностранного языка в соответствие с уровнем знаний студентов, подобраны и подготовлены ресурсы и инструменты для активной деятельности обучающихся. Курсы созданы на основе блочно-модульной формы распределения учебной информации, а сочетание модулей предоставляет определенную степень гибкости и свободы в отборе и комплектации требуемого учебного материала как для аудиторного, так и для внеаудиторного обучения студентов. Виртуальная обучающая среда Moodle значительно увеличивает эффективность обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку, так как ресурсы данной среды достаточно разнообразны. Кроме того, она позволяет осуществлять качественный непрерывный контроль усвоения материала студентами не только преподавателю, но и студенту самостоятельно. Студенты, пропустившие занятия, или желающие вторично разобраться со сложной темой, получают дополнительную возможность для изучения материала урока, что также повышает эффективность обучения [2].

Таким образом, еще раз мы приходим к выводу, что одним из путей повышения эффективности языковой подготовки будущих специалистов неязыковых специальностей является самостоятельная работа. Она выполняется во внеаудиторное или аудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (либо при частичном непосредственном участии преподавателя, оставляющем ведущую роль в работе за студентом).

Организация самостоятельной работы студентов ставит перед собой и решает следующие задачи:

- работу с пройденным материалом (закрепление, обобщение, повторение);
- формирование исследовательских умений;
- индивидуализацию учебной и научно-познавательной деятельности;
- формирование готовности к самообразованию в дальнейшей жизни.

Второй пример внеаудиторной самостоятельной работы – это обучение студентов технических и экономических специальностей реферированию первичных документов по основной специальности.

Студенты Института промышленного менеджмента, экономики и торговли Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого в период обучения деловому английскому языку приобретают навыки устного, письменного делового общения и реферирования первичных документов по основной специальности студентов.

Целью письменного реферирования является умение самостоятельно анализировать различные точки зрения, явления, факты и события. Назначение реферата – оперативная и систематическая подача актуальной научно-технической информации в свернутом виде на основе ее смысловой переработки. Реферат должен кратко передавать основную информацию, содержащуюся в первичной публикации. Он должен быть составлен так, чтобы в оптимально короткое время можно было бы почерпнуть из него основную и существенную информацию по интересующему вопросу. Основными требованиями к композиции реферата являются объективность (отбор и изложение только той информации, которая содержится в первичном тексте), полнота (отражение всех существенных идей и положений, составляющих основное научно-тематическое содержание оригинала) и адекватный стиль (унифицированная система употребления ключевой терминологии, терминологических словосочетаний, информационно насыщенных фрагментов и языковых средств, взятых из первоисточника). Составитель реферата не должен вносить какие-либо изменения или дополнения по существу реферируемой работы, вступать в полемику с автором, излагать собственную точку зрения, давать оценку фактам, делать выводы. Необходимо помнить, что большое значение при реферировании уделяется систематизации и классификации самостоятельно собранного материала. Излагать материал в тексте необходимо в хронологической последовательности, пытаясь раскрыть главную идею того или иного вопроса.

Задачей устного реферирования («рендеринг») является анализ (а не пересказ) представленной в тексте информации с высказыванием собственного отношения к проблеме. Таким образом, студенты обучаются делать «рендеринг» на основе оригинальных англоязычных публикаций, выделяя основную проблему, указанную в статье, анализируя решение вышеуказанной проблемы и выражая сначала мнение автора и, в заключение, свое собственное мнение по данной проблеме [7].

В связи с тем, что современность предъявляет все более высокие требования к практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере, одной из задач обучения английскому языку является формирование у студентов умений самостоятельно работать с оригинальной англоязычной литературой по специальности, и, в частности, выработка навыков устного и письменного реферирования текстов.

Поэтому, удовлетворение потребностей будущих специалистов в самостоятельном овладении навыками и умениями реферирования ведет к значительному повышению уровня знаний делового иностранного языка, самоактуализации личности, чем обуславливается, на наш взгляд, необходимость применения вышеуказанного вида внеаудиторной

самостоятельной работы в практике преподавания иностранного языка студентам.

Выводы. В заключение необходимо подчеркнуть, что организация самостоятельной работы студентов в университете – сложный и многогранный процесс. Он включает в себя как формирование самомотивации и самоорганизации будущего специалиста, так и готовность профессорско-преподавательского состава к данному виду деятельности.

Результаты практической деятельности обучения деловому английскому языку в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого показали, что организованная с учетом педагогических условий самостоятельная работа студентов дает значительный положительный эффект при формировании профессиональной компетентности, то есть является важной составляющей в профессиональной подготовке будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Шогенова Ф.А.** Развитие системы исследовательской деятельности студентов в новых социальных условиях // Педагогика. 2010. № 9. С. 89-102.
2. **Володарская Е.Б., Печинская Л.И.** Аспекты оптимизации обучения иностранному языку в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого / Коммуникация в поликодовом пространстве: лингво-культурологические, дидактические и ценностные аспекты / Мат-лы между. научн. конф. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. – С. 58-60. ISBN: 978-5-7422-4844-6
3. **Миняева Н.М.** Самообразование студента в вузе в свете ключевых идей гуманитарных наук // Высшее образование сегодня. 2010. № 7. С. 49-54.
4. **Титова С.В.** Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М.: Квинто-Консалтинг, 2009. 240 с.
5. **Пидкасистый П.И.** Педагогика. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256с.
6. **Коваленко Ю.А., Жуковская Т.В.** Проектно-исследовательская деятельность студентов вуза в условиях информатизации учебного процесса // Образовательные технологии и общество. 2012. № 4. том 15. С. 590-602.
7. **Володарская Е.Б., Печинская Л.И., Степанова М.М.** Английский язык. Подготовка реферата и аннотации: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 112 с.
8. **Землинская Т.Е.** Мультимедийные презентации как способ формирования самообразовательной компетенции будущих специалистов // Лингвофевраль – 2012: Мат-лы 10-ой всеросс. науч.-практ. конф. по проблемам филологии и методики преподавания ин. яз. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2012. – с.35-39.
9. **Ферсман Н.Г.** Активизация познавательной деятельности в системе профессионального образования (на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 1(191).С. 71-75.

Володарская Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: volodaelena@yandex.ru,

Volodarskaya Elena B. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: volodaelena@yandex.ru,

Печинская Лариса Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: pechinskaya.li@flspbgpu.ru,

Pechinskaya Larisa I. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: pechinskaya.li@flspbgpu.ru,

THE IMPACT OF INDEPENDENT WORK ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS

This article deals with the impact of students' independent work on the development of the professional competences of the specialist. The reasons are described why the independent work of students has a great importance for their learning activity. It is concluded that independent work organized on the principles of pedagogics gives a significant positive effect on the formation of professional competences of future specialists. The example of the organization of independent work in teaching business English is given in the article.

INDEPENDENT WORK; PROFESSIONAL COMPETENCE; COGNITIVE INDEPENDENCE; FUTURE SPECIALIST; INFORMATION

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 3.37.02

Н.И. Алмазова, Е.А. Цимерман

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ- МЕНЕДЖЕРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассматривается ФГОС для бакалавриата по направлению «менеджмент» с позиции представленных в нем компетенций и возможности реализации его требований. Посредством анализа результатов различных опросов и данных классификаций компетенций менеджера делается вывод о необходимости формирования у студентов-менеджеров лидерских качеств через применение квазипрофессиональных заданий на занятиях по иностранному языку. Дается описание задания по анализу деловой корреспонденции, применение которого будет способствовать формированию иноязычной компетенции и актуализации лидерского потенциала у студентов, обучающихся по направлению «менеджмент».

КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ЛИДЕРСТВО;
ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ФГОС; МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ;
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС.

Введение. Знаменитый американский менеджер Ли Якокка утверждает, что все операции, в конечном счете, можно свести к трем обозначениям: люди, продукт, прибыль. Причем, люди стоят на первом месте, поскольку при отсутствии надежных, самостоятельных, адекватных кадров, едва можно ожидать успех продукта и, как следствие, получение прибыли [1]. Картина конкурентоспособного специалиста многоаспектна и базируется на специфической профессиональной культуре, в основе которой наряду с общей культурой личности лежит «совокупность ценностно-нормативных и нравственных представлений, отвечающих за регуляцию взаимоотношений людей в процессе их профессиональной деятельности» [2]. Профессиональная культура личности формируется в особой профессиональной среде, основывающейся на «профессиональной деятельности с присущими ей стереотипами поведения, спецификой дискурса, символикой, традициями и обычаями» [2]. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), строясь на компетентностном подходе, являются инструментом диалога между образованием и рынком труда и описывают специалиста через набор компетенций, которым он должен обладать в соответствии с занимаемой или желаемой должностью.

Под компетенциями мы понимаем профессиональные и психологические качества личности, приобретенные через опыт и посредством оценочной «инволюции» этого опыта, сформированность которых будет способствовать эффективному решению профессиональной

задачи и, следовательно, успешному достижению профессиональной цели. Несмотря на предписания ФГОС, компетенции нельзя считать едиными для всех догмами, поскольку они формируются путем использования «внутреннего потенциала личности обучающегося», т.е. они существуют «только в движении, во взаимодействии, взаимопроникновении и взаимном переплетении, уникальном для конкретного человека» [3]. Так, деятельность менеджера личностно-обусловлена, сложна и динамична, поскольку постоянно требует от управленца принимать ответственные решения в условиях часто меняющейся ситуации и нехватки информации. Значительную роль играет умение справляться со стрессом и действовать в условиях высокой психической напряженности, выбирая при этом правильную коммуникативную тактику. В этой связи понятие «управление компетенцией», существовавшее раньше только в контексте бизнеса, выходит за его рамки и рассматривается в преломлении к профессиональной личности. Действующие нормативные документы об образовании так же ясно подчеркивают необходимость формирования компетенций в процессе обучения в вузе.

Очевидно, что традиционная система обучения управленцев, в основе которой лежат лекции и семинарские занятия, предоставляет лишь необходимый теоретический базис без возможности практического применения полученных знаний и их рефлексивной оценки. Таким образом, существует потребность разработки и внедрения инновационных технологий с целью активизации практического, творческого и лидерского потенциала студентов-менеджеров.

Для обоснования нашего предложения по решению озвученной задачи в рамках дисциплины «Иностранный язык» для студентов менеджеров необходимо проанализировать действующий ФГОС на предмет перечисленных в нем компетенций, а также определить ключевые качества менеджера, ежедневно востребованные в управленческой деятельности.

Формирования лидерских качеств у студентов-менеджеров в рамках дисциплины «Иностранный язык». Сегодняшний этап в системе образования характеризуется с одной стороны технологичностью, а с другой ориентацией на личностный потенциал студентов. Действующие нормативные документы продолжают подчеркивать необходимость применения высоких технологий и активных методов обучения в образовательном процессе. Однако стоит отметить, что нормативная документация не является универсальным регулятором современной системы образования. С одной стороны, такой подход может быть удобен, поскольку законы и стандарты не ограничивают свободу вуза и преподавателя, но, с другой стороны, они не содержат четких указаний и конкретных предложений для реализации поставленных задач.

В этой связи возник вопрос о реализуемости ФГОС, т.е. возможно ли посредством потенциала каждой из дисциплин, заявленных в образовательной программе, сформировать требуемый ФГОС набор компетенций? Для ответа на поставленный вопрос мы проанализировали ФГОС по направлению «менеджмент» для бакалавриата с позиции изучаемых

дисциплин и соответствующих компетенций. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению «менеджмент» для бакалавриата отмечает 22 общекультурных (ОК) и 50 профессиональных (ПК) компетенций. Перечень всех дисциплин из базовой (обязательной) части состоит из одиннадцати дисциплин (истории, философии, иностранного языка, правоведения, институциональной экономики, социологии, психологии, математики, статистики, методов принятия управленческих решений, информационных технологий в менеджменте), причем вуз вправе выбрать лишь одну дисциплину из трех: институциональную экономику, социологию или психологию. Таким образом, обязательные дисциплины представлены в рамках данного направления в количестве девяти.

Рассмотрим данный образовательный стандарт на примере обязательной дисциплины «Иностранный язык». Так, выпускник должен научиться «использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности», обладать «навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке» и уметь «извлекать необходимую информацию из оригинального текста на иностранном языке по проблемам экономики и бизнеса» [4]. Суммируя сказанное, можно утверждать, что все эти три задачи по дисциплине «Иностранный язык» формируют только общекультурную компетенцию №14 – «владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность» [4]. Вклад одного предмета в формирование всего лишь одной компетенции ставит под вопрос возможность приобретения студентами остальных компетенций на 8 оставшихся дисциплинах.

Представленный анализ ясно демонстрирует несовершенство требований ФГОС и, следовательно, заставляет задуматься над теми техническими и методологическими трудностями, с которыми сталкиваются преподаватели при попытке сформировать и активизировать у студентов весь указанный в ФГОС набор компетенций.

В этой связи возникает задача интеграции компетенций, выделения самых важных из них: универсальных и значимых для конкретной профессии. Здесь немаловажным является мнение самих работодателей. Так, согласно опросу руководителей, наиболее востребованными компетенциями у выпускников-бакалавров по направлению «менеджмент» являются: «способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность» (ОК-8), «готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе» (ОК-7), «умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь» (ОК-6), «владение культурой мышления, способностью к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения» (ОК-5), «стремление к личностному и профессиональному саморазвитию» (ОК-10), «владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность» (ОК-14), «владение основными методами, способами и средствами получения, хранения,

переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией» (ОК-17), «способность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации» (ОК-19), «владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций» (ПК-6); «владение современными технологиями управления персоналом» (ПК-14); «владение методами принятия стратегических, тактических и оперативных решений в управлении операционной (производственной) деятельностью организаций» (ПК-18) [5]. Как справедливо отмечает автор проведенного исследования, полученные данные позволят построить востребованную модель выпускника в «терминах компетентностных предпочтений совокупного работодателя» и предоставляют необходимую информацию для совершенствования образовательных программ и конкретных курсов [5].

Если обратиться к оценке профессиональных качеств менеджера подчиненными, то они судят о компетентности руководства по следующим уровням:

- по уровню задач деятельности менеджера (конкретные задачи – планирование, разрешение конфликтов и пр.);
- по поведенческому уровню (умение слушать, тактичность и пр.);
- по личностному уровню (мотивация, эрудиция, коммуникабельность, готовность к риску и др.) [6].

Мы, в свою очередь, провели анонимный опрос 76 студентов управленческого профиля Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, обучающихся по направлениям «Государственное и муниципальное управление», «Стратегический менеджмент» и «Международный менеджмент» о необходимых качествах компетентного управленца. Результаты опроса показали, что студенты считают важными такие качества, как «умение работать в команде», «коммуникабельность», «умение действовать в нестандартных условиях» и «принимать решения в условиях стресса», причем, по мнению студентов, самым важным для управленца является быть лидером (87% опрошенных).

С целью подтверждения или опровержения мнения студентов и получения дополнительной информации о ключевых качествах управленца, мы обратились к «картине компетентного менеджера» (М. Вудкок и Д. Френсис). Исследователи выделили три основные роли, в которых приходится ежедневно выступать управленцу:

- роль коммуникатора и координатора, задача которого, ведя диалог, организовывать взаимодействие между сотрудниками, способствовать созданию надежных контактов и достигать цели коммуникации;
- роль информатора, который отвечает за получение, анализ, переработку, дальнейшую передачу и использование необходимой информации в соответствующих целях;
- роль человека, принимающего решения, готового рисковать, умеющего заглядывать в будущее и несущего ответственность за свои действия и решения, иными словами, – руководителя [7].

Выполняя с постоянным чередованием свои роли, менеджер является связующим звеном всего рабочего процесса. Представленная классификация ролей и оценка качеств руководителя различными источниками ясно подчеркивает важность и главенство менеджера во всех этапах и сферах работы компании, отмечает его исключительность и лидерские качества.

В этой связи в отличие от подготовки студентов других направлений при обучении студентов управленческого профиля значительно возрастает роль формирования и активизации таких качеств, как упорство, целеустремленность, готовность к риску, коммуникабельность, способность убеждать и предвидеть. Современная акмеология и психология управления также подчеркивают важность формирования «ядра лидерских качеств» у студентов-менеджеров [8]. Тем не менее, несмотря на наличие теоретических исследований по проблеме «лидерства», существует недостаточное количество практических разработок, что делает проблему формирования лидерских качеств актуальной в прикладном плане. Прежде чем предложить наш вариант развития лидерских качеств у студентов менеджеров в рамках дисциплины «Иностранный язык», нам представляется важным обратиться к наиболее ярким дефинициям понятия «лидерство».

Ю.М. Емельянов определяет лидера как индивидуума, пользующегося наибольшим авторитетом в группе, обладающего влиянием, которое «проявляется как управляющие действия» [9]. Лидерство тесно связано с идеей руководства и нередко негативно расценивается с социально-психологической точки зрения как доминирование над другими людьми. Однако, в отличие от доминирования, лидерство является показателем общественного уважения и признания, лидеру поручаются такие задания, как решение конфликтов, организация групповой работы, регуляция взаимоотношений между всеми членами команды и т.п.

Согласно Р. Танненбаум, И. Вэшлер и Ф. Массарик лидерство нацелено на достижение конкретной цели – «межличностное взаимодействие», проявляющееся через ситуационно-обусловленную коммуникацию [10]. Следовательно, лидерство проявляется в таком типе отношений, которое требует высочайшего уровня взаимозависимости всех участников этих отношений и наличие обратных связей.

Изучая проблему лидерства в современном менеджменте, исследователи определяют лидерство менеджера как «процесс, в ходе которого менеджер как лидер организации для достижения ее целей вместе с ее сотрудниками создает общее их видение будущего и организует взаимодействие, вовлекающее сотрудников организации в реализацию данных целей» [11]. Для компании наличие лидерских качеств у руководителя считается, в некотором роде, гарантом смелых решений, новаторства и нацеленности на результат. Развитие лидерских качеств, таким образом, следует считать одной из ключевых задач в обучении студентов управленческого профиля. Отечественные исследователи, занимающиеся вопросами формирования лидерских качеств у студентов, утверждают, что обучать лидерству следует посредством специальных курсов, однако, они не

исключают возможности использования потенциала различных дисциплин для достижения поставленной цели [12, 13, 14].

Учитывая вышесказанное, на наш взгляд, в сложившейся ситуации стоит обратиться к безграничному потенциалу дисциплины обязательного цикла «Иностранный язык». Язык, будучи полипредметным по своей природе, может быть использован для создания абсолютно любого дискурса, благодаря чему преподаватель сможет сформировать и развить у студентов не только профессиональные, но и различные личностные качества. Следовательно, средствами иностранного языка преподаватель сможет смоделировать такую образовательную среду, которая через использование соответствующих инновационных технологий, будет способствовать формированию у студентов лидерских качеств.

Как известно личность формируется в процессе деятельности и взаимодействия с другими людьми. Принимая сказанное во внимание, для обеспечения компетентностной ориентации образовательного процесса следует предусматривать средства организации такой продуктивной деятельности студентов, которая позволила бы актуализировать личностный, деятельностный и, как следствие, профессиональный потенциал обучающегося. Успешное выполнение данных требований в отношении занятий по иностранному языку возможно путем установления основных задач, возникающих при реальной профессиональной деятельности, а также путем применения междисциплинарного подхода и активных методов обучения. Следовательно, в содержание образовательного процесса необходимо включать прикладные квазипрофессиональные задачи (лат. quasi – как будто, т.е. «мнимый», «ненастоящий»), которые одновременно позволят удовлетворить познавательные потребности в профессиональной сфере, а также активизировать и сформировать требуемые компетенции.

Квазипрофессиональную деятельность в учебном процессе мы подразделяем на:

- неимитационные, неигровые технологии (проблемное обучение, методы проектов, анализ ситуаций, методы организации исследовательской деятельности);

- неимитационные, игровые технологии (организационно-деятельностные игры, экспертные игры, мозговой штурм) [15].

На наш взгляд, идеальной технологией для формирования у студентов-менеджеров лидерских качеств будет применение на занятиях по иностранному языку технологии анализа ситуации. К технологии анализа ситуаций мы относим: метод анализа конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения, кейс-стади, инцидент, метод анализа деловой корреспонденции, игровое проектирование, метод проигрывания ролей. Посредством коммуникации и взаимодействия на иностранном языке можно сформировать целый ряд лидерских качеств каждым из перечисленных методов технологии анализа ситуаций.

В качестве одного из наиболее ярких примеров мы предлагаем задание по анализу деловой корреспонденции. Его суть заключается в выполнении

студентами определенного алгоритма работы с корреспонденцией, с которой приходится иметь дело каждому сотруднику компании. В качестве задания студенты получают папку с письмами и различными документами, относящимися к деятельности определенного предприятия или учреждения. Цель упражнения – выступить в роли руководителя или команды менеджеров, разобраться с полученной корреспонденцией, расставить приоритеты в условиях ограничения по времени, справиться со всеми подразумевающимися задачами и принять соответствующее решение. В папке могут находиться письма сторонних организаций, служебные записки, исходящие письма, докладные, объяснительные, а также не относящиеся к делу или выходящие за пределы компетентности одного руководителя документы. Таким образом, руководителю/команде предстоит разобрать корреспонденцию, составить представление о ситуации, сделать выводы, переадресовать письма соответствующему исполнителю, отказать или пустить документ в работу, исходя из сложившейся в компании ситуации.

В рамках работы над полученными документами студенты:

- применяют знание языка в профессиональном дискурсе;
- работают с деловым письмом на иностранном языке (читают, пишут ответные деловые письма);
- работают в команде;
- самостоятельно принимают решения;
- используют профессиональные знания (законодательство, управление организацией, персоналом и т.п.);
- получают возможность оценить себя и свою профессиональную компетентность.

Возвращаясь к упомянутой ранее классификации М. Вудкок и Д. Френсис, с позиции ролей менеджера задание по анализу деловой корреспонденции можно представить следующим образом:

Таблица 1

Задание по анализу деловой корреспонденции с позиции ролей менеджера

Задание	Деятельность	Назначение метода	Роль
Анализ деловой корреспонденции	Изучить полученную корреспонденцию; - расставить приоритеты; - сделать определенные выводы и принять решения по представленным к рассмотрению письмам (переадресовать письмо, написать ответ/сделать телефонный звонок или не предпринимать никаких действий)	С позиции личности менеджера: - научить составлять представление о сложившейся ситуации, исходя из разрозненных писем, делать соответствующие выводы и, выступая в роли лидера, принимать необходимые решения в условиях временного ограничения. С позиции иностранного языка:	1) Информатор; 2) Руководитель; 3) Коммуникатор

		<ul style="list-style-type: none"> - развитие навыков чтения и анализа текстов на иностранном языке; - изучение новых лексических и грамматических единиц по тематике; - развитие навыков академического письма и деловой беседы. 	
--	--	--	--

Помимо формирования иноязычной коммуникативной компетенции назначением задания по анализу деловой корреспонденции на уроках иностранного языка является – позволить студентам оценить свои лидерские качества и научиться брать на себя ответственность лидера в рамках командного взаимодействия. Поскольку для формирования лидерских качеств у студентов большую значимость приобретает развитие способности к рефлексии [13] главным преимуществом данного задания является предоставляемая студентам возможность оценить себя, свой лидерский потенциал и профессиональные навыки для самостоятельного формирования в дальнейшем стратегии своего профессионального роста.

В качестве субъективной оценки студентам может быть предложена анкета, в которой обозначены вопросы, отражающие в той или иной степени характеристики менеджера-лидера, например: «Считаете ли Вы, что правильно поставили конечную цель перед командой?», «Считаете ли Вы, что конечная цель была достигнута?», «Считаете ли Вы, что в ходе достижения результата команда работала эффективно?» и т.п. Ряд вопросов должен касаться иноязычной коммуникации, например: «Испытывали ли Вы трудности при коммуникации на иностранном языке?», «В чем была причина трудностей: незнание лексики; проблемы при аудировании, незнание формата общения (разговорные клише, коммуникативные формулы и т.п.)?».

Дополнительной оценкой может быть оценка преподавателя или группы преподавателей (экспертов), отражающая: степень участия каждого члена команды в достижении профессионально-ориентированной цели; эффективное/неэффективное использование коммуникативных стратегий в ходе достижения искомого результата; демонстрацию сформированной/слабо сформированной иноязычной коммуникативной компетенции и ряд других. Важно сопоставить собственную оценку студента и оценку педагога, проанализировать существующие разногласия и откорректировать возможный план развития квазипрофессиональной ситуации и определить методические приемы, способствующие формированию и развитию как профессионально-ориентированных, так и иноязычных коммуникативных компетенций.

Выводы. Сегодня главной целью образования является формирование у будущего выпускника способности оперировать приобретенным им набором компетенций, необходимым для успешной практической профессиональной

деятельности. Возможность раскрыть свой лидерский потенциал на практике неоспоримо важное условие становления руководителя, поэтому формирование и развитие лидерских качеств является одной из ключевых задач, стоящих перед преподавателем, при обучении студентов-менеджеров. Использование потенциала полипредметной дисциплины «Иностранный язык» при решении квазипрофессиональных задач послужит для студентов реализацией прикладного опыта и возможностью оценить свои навыки межличностного взаимодействия в условиях конкретной ситуации.

Применение на занятиях по иностранному языку задания по анализу деловой корреспонденции как одного из возможных квазипрофессиональных видов деятельности не только повысит мотивацию студентов к обучению и улучшит иноязычную коммуникативную компетенцию, но и будет способствовать социально-психологическому становлению личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Актуальные проблемы** управления персоналом: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Уфа, 22 апреля 2013 г. – Уфа : БАГСУ, 2014. – 185 с.
2. **Горелая М.В.** Языковая культура личности в профессиональном становлении // Актуальные проблемы деятельности подразделений УИС: Сб. мат-лов Всеросс. науч.-практ. конф., 2015. – С.714-716.
3. **Тарева Е.Г., Казанцева Е.М.** Деятельностно-компетентный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров // Языковое образование. Межкультурная коммуникация. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2011. № 2(8). С. 65-77.
4. Министерство образования и науки РФ: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 менеджмент (квалификация «бакалавр»). – М.: 2010. – 19с.
5. **Кудашев А.Р.** Компетенции менеджеров-бакалавров: предпочтения со стороны работодателей. Сообщение 1: постановка проблемы и организация исследования // Актуальные проблемы управления персоналом: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Уфа, 22 апреля 2013 г. – Уфа : БАГСУ, 2014. – 185 с.
6. **Габдрахманова И.Ф.** Развитие профессионально-важных качеств менеджера // Актуальные проблемы управления персоналом: Материалы всеросс. науч.-практ. конф. Уфа, 22 апреля 2013 г. – Уфа : БАГСУ, 2014. – 185 с
7. **Вудкок М., Френсис Д.** Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: Пер. с англ. – М.: «Дело», 1991. – 320 с.
8. **Кудрявцева Е.С., Шалагинова К.С.** Развитие лидерских качеств у менеджеров как условие профессиональной успешности // Инновационные технологии в науке и образовании. 2015. № 1(1). С. 221-223.
9. **Емельянов Ю.М.** Лидерство как социально-психологический феномен. – М., 2002. 240 с.
10. **Виханский О.С., Наумов А.И.** Менеджмент: учебник.– 3-изд.,М.: Гардарики. 1999. 528 с.
11. **Колношенко В.И., Колношенко О.В.** Проблема лидерства в современном менеджменте // Научные труды московского гуманитарного университета. 2015. №1(169). С. 84-95.
12. **Башарин В.Ф.** Парадигма лидерства современной российской педагогики // Современная школа – центр формирования лидеров нового поколения: мат-лы науч.-практ. конф. – Казань, 1998. – С. 9-13.
13. **Евтихов О.В.** Стратегия и приемы лидерства: теория и практика. – СПб.: Речь, 2007.237 с.

14. Кирюшина П.Ю., Тихонова Е.Л. Развитие лидерских качеств у социально-активных студентов как принципиальная задача воспитания в высшей школе // Мат-лы Всеросс. науч.-практ. конф.: Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе. – Барнаул: Алтайский гос. техн. университет им. И.И. Ползунова, 2010. – С. 154-58.

15. Цимерман Е.А., Алмазова Н.И. Квазипрофессиональная деятельность как реализация активного «учения» // Герценовские чтения. Иностранные языки. Мат-лы Всеросс. межвуз. науч. конф. с междунар. участием. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб, 2016. – С. 281-283. ISBN: 978-5-8064-2241-6

Алмазова Надежда Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Лингвистика и межкультурная коммуникация», директор Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: almazovanadia1@yandex.ru

Almazova Nadezhda I. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: almazovanadia1@yandex.ru

Цимерман Евгения Александровна – аспирант, ассистент кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: evgeniatsimerman@gmail.com

Tsimerman Evgenia Al. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: evgeniatsimerman@gmail.com

USING PROFESSIONALLY-ORIENTED TASKS AT FOREIGN LANGUAGES CLASSES AIMED AT FORMING LEADERSHIP SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN MANAGEMENT

The requirements of the Federal State Educational Standard of a bachelor's degree in management are analyzed in terms of the skills that should be developed. The authors conclude that the required leadership skills can be acquired and the leadership potential of the students majoring in management can be actualized when learning different disciplines, including foreign languages. This can be achieved by means of the activities aimed at addressing the professionally-oriented tasks when communicating in a foreign language. The “In-tray” exercise description is provided.

**PROFESSIONALLY-ORIENTED TASKS; LEADERSHIP; FOREIGN LANGUAGE
COMPETENCE; FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD; INTERPERSONAL
INTERACTIONS; PROFESSIONAL DISCOURSE**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.146

Е.Б. Гулк, П.М. Касьяник, М.В. Оленникова

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Представлены результаты исследования, проведённого с целью выявления представлений и мнений трех групп участников образовательного процесса: студентов, аспирантов, преподавателей Политехнического университета. Были обнаружены специфические особенности восприятия учебного процесса вышеупомянутых групп, различия в оценке профессиональных и личностных качеств успешного преподавателя, а также различия в восприятии организационных форм учебного процесса и компонентов педагогической компетенции.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС; ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ
ОБУЧЕНИЯ; ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНЫЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Введение. Инженерная педагогика является сейчас быстроразвивающейся наукой об образовании. Интерес к этой сфере связан, прежде всего, с меняющимися требованиями к современному инженеру, с необходимостью повышения его конкурентоспособности на рынке труда, повышения его мобильности и универсальности. В 2000-х годах созданы международные объединения общественно-профессиональных организаций в области техники и технологий, в частности Международный инженерный альянс IEA, Engineers Mobility Forum (2001 г). Тогда же были разработаны и утверждены международные стандарты инженерного образования. Новые профессиональные стандарты разрабатываются и в России. Основу этих стандартов составляет компетентностная модель профессионала.

Введение новых стандартов повлекло за собой изменения всей системы инженерного образования: содержания, методов, технологий, форм, средств обучения. Осуществляется переход от адаптивной к контекстной системе образования, от субъект-объектной к субъект-субъектной парадигме образования [1]. Осуществлять эти нововведения на практике должны непосредственные участники образовательного процесса – педагоги и обучающиеся. Готовы ли они к подобным изменениям, какого преподавателя хотят видеть сегодня будущие инженеры, какими видят себя будущие преподаватели (аспиранты) и какие требования предъявляют к себе действующие преподаватели? Как отмечает Л.М. Митина, именно педагог часто становится наиболее «слабым звеном» на пути реформирования образования. Включение преподавателя в инновационную деятельность не является гарантией его творческого и личностного роста [2]. Преподаватель, который не видит смысла в реформах, может как им препятствовать, так и вовсе утратить мотивацию к эффективному осуществлению деятельности –

профессионально «выгореть». Один из возможных выходов из данной ситуации связан с активным самоанализом и саморефлексией преподавателя, выделением им важных для педагогической деятельности качеств, соотношением своих представлений с представлениями обучающихся, являющихся полноправными участниками образовательного процесса. Изучение представлений студентов, аспирантов и преподавателей об образовательном процессе подготовки инженеров позволит дать ответы на эти вопросы.

Исследованием профессиональных и личностных качеств преподавателей занимались Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, Л.М. Митина, П.И. Пидкасистый, С.Д. Якушева, С.В. Кондратьева, И.А. Рапопорт, В.Г. Казанская, А.К. Маркова, Г.С. Сухобская, Э.Ф. Зеер, Ю.К. Бабанский, Н.С. Глухонюк, И.П. Подластный, В.А. Кан - Калик и др.

Л.М. Митина [3, 4, 5] выделила следующие характеристики личности преподавателя, влияющие на эффективность его деятельности: педагогическую направленность, педагогическую компетентность и эмоциональную гибкость педагога. Педагогическая направленность включает: мотивацию заботы об обучающемся, создание условий для самоактуализации его индивидуальности, потребность в профессиональном самосовершенствовании, профессиональное саморазвитие. Педагогическая компетентность рассматривается не только как совокупность знаний, умений и навыков, но и как способность отстаивать собственную личностную позицию, владеть коммуникативной компетентностью. Эмоциональная гибкость понимается как оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности, отзывчивости и эмоциональной устойчивости учителя. Таким образом, личностные и профессиональные качества педагога тесно связаны друг с другом. Л.М. Митиной предложен список, состоящий из пятидесяти различных качеств.

Исследователи из РГПУ им. А.И. Герцена [6, 7] описывают следующие характеристики современного преподавателя: способность анализировать педагогические ситуации, организовывать образовательный процесс на основе индивидуального подхода, создавать психологически безопасную образовательную среду, осуществлять контекстное обучение, способность к новаторству и творческому мышлению, ответственность за свою деятельность. В структуре профессиональной компетенции ими выделяются ключевые, базовые и специальные компетенции. При этом ключевые компетенции для любой профессиональной деятельности связаны со способностью решать профессиональные задачи на основе эффективной работы с информацией, умением коммуницировать, использованием социально-правовых основ поведения.

Важно отметить, что все российские исследователи включают в характеристику профессиональной деятельности преподавателя надпрофессиональный компонент, связанной с развитием личности преподавателя. При этом отмечается не только необходимость развития когнитивных, волевых качеств, но и обязательное наличие выраженных

эмоциональных качеств, памятью, вероятно, о том, что «педагог в России больше, чем педагог».

Подчеркивается, что в наибольшей степени личность преподавателя проявляется в непосредственном общении с обучающимися. Так, В.К. Дьяченко [8] считает, что именно общение является материальной основой процесса обучения. Особую важность при этом приобретает форма организации такого общения.

Формы организации образовательного процесса исследовались И.М. Чередовым, И.П. Подласым, В.И. Загвязинским, В.К. Дьяченко, М.Н. Скаткиным, А.С. Границкой и др. Их определяют как способ или характер взаимодействия, осуществляемого в определённом режиме, учащихся с учителем (преподавателем), учащихся между собой и учащихся с изучаемым материалом. В социокультурном контексте форма обучения рассматривается как система педагогического взаимодействия участников учебного процесса (непосредственного и опосредованного), направленная на решение определённых целей обучения.

Взаимодействие в ходе обучения может строиться по 5 организационным формам обучения [8]. Соответственно, для каждой орг. формы могут быть использованы свои методики и приёмы организации взаимодействия (общения) участников процесса обучения: индивидуальная (самостоятельная работа с источником информации), парная (общение с другим человеком в ходе которого усваивается новая информация), групповая (один говорит, а все слушают), коллективная (общение в парах сменного состава). Коллективно-динамическая (общение в группах сменного состава).

Целью исследования, проведенного нами в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, стало изучение представлений студентов, аспирантов и преподавателей о личностных и профессиональных качествах эффективного преподавателя технического вуза; о формах организации образовательного процесса, обеспечивающих наибольшую успешность работы технического вуза.

Объект исследования: студенты, аспиранты и преподаватели ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого».

Предмет: представления участников образовательного процесса о формах его организации, профессиональных и личностных качествах эффективного преподавателя технического вуза.

Задачи:

1) исследовать представления студентов, аспирантов и преподавателей о личностных и профессиональных качествах эффективного преподавателя технического вуза;

2) исследовать представления студентов, аспирантов и преподавателей об эффективных формах организации образовательного процесса в техническом вузе.

3) сравнить представления студентов, аспирантов и преподавателей об образовательном процессе в техническом вузе.

Гипотеза: существуют различия в представлениях студентов, аспирантов и преподавателей о том какими профессиональными и личностными качествами должен обладать эффективный преподаватель технического вуза. Для преподавателей технического вуза наиболее значимыми будут когнитивный и функциональный компоненты педагогической компетентности, тогда как студенты и аспиранты более значимыми будут считать эмоциональный и поведенческий компоненты педагогической компетентности. Аспиранты, как будущие преподаватели, считают наиболее эффективными интерактивные формы организации образовательного процесса, тогда как действующие преподаватели технического вуза – традиционные формы обучения.

Для решения задач исследования использовались теоретические методы: анализ предмета исследования на основе изучения психолого-педагогической литературы; эмпирические методы: анкетирование, тестирование; методы обработки данных: качественный и количественный анализ полученных результатов, методы статистической обработки данных.

Исследование состояло из нескольких этапов:

1 этап (ноябрь – январь 2015 года) – пилотное исследование, в котором приняли участие 75 студентов и 86 аспирантов. Целью исследования стало выявление личностных и профессиональных качеств, которые, по мнению респондентов, характеризуют эффективного преподавателя технического вуза. Данные, полученные в ходе исследования, позволили разработать две анкеты.

2 этап (март – апрель 2016 года) – проведение полномасштабного исследования образовательного процесса технического вуза. В структуре образовательного процесса нами были выделены два компонента: деятельность преподавателя и формы организации образовательного процесса. На наш взгляд, эти компоненты являются ключевыми в реализации целей образовательного процесса, а, кроме того, легче поддаются осмыслению его участниками.

3 этап (май 2016 года) – обработка и интерпретация полученных результатов.

На первом этапе было проведено пилотное исследование, которое включало анкету, состоящую из двух открытых вопросов: «Какими профессиональными качествами должен обладать эффективный преподаватель современного технического вуза?» и «Какими личностными качествами должен обладать эффективный преподаватель современного технического вуза?». Респондентам предлагалось выделить не менее 5 качеств.

На основании полученных данных были разработаны две авторские анкеты. Первая предназначена для исследования представлений о личностных и профессиональных качествах эффективного преподавателя технического вуза. На основе пилотажного исследования было выделено 10 личностных и 10 профессиональных качеств эффективного преподавателя. Респондентам необходимо было проранжировать эти качества от 1 балла (наиболее значимое качество) до 10 баллов (наименее значимое качество).

Кроме того, респондентам предлагалось выделить десять наиболее важных личностных качеств современного преподавателя технического вуза из списка Л.М. Митиной [3, 4, 5], состоящего из 22 качеств и пять наиболее важных профессиональных качеств из списка И.П. Подласого [9], состоящего из 11 качеств.

Вторая анкета предназначена для исследования представлений об эффективных организационных формах обучения в техническом вузе. Респондентам предлагалось оценить, какой объем в преподавании занимают методики и приёмы, относящиеся к различным организационным формам обучения. Респонденты должны были распределить 100 % учебного времени между приведёнными организационными формами. Далее респондентов просили указать процентное соотношение учебного времени, которое необходимо выделить для каждой из этих форм обучения в будущем.

При опросе студентов мы использовали также методику диагностики межличностных отношений Т. Лири, направленную на исследование представлений субъекта о себе и идеальном Я, а также для изучения взаимоотношений в группах. Методика выявляет преобладающий тип отношений к людям. Модифицированный вариант методики в нашем исследовании был направлен на изучение представлений об эффективном преподавателе вуза.

Для исследования выделено 3 группы участников: студенты (обучающиеся на данный момент в вузе), преподаватели, работающие в вузе, а также аспиранты (будущие преподаватели), готовящиеся в дальнейшем к работе в вузе. В исследовании приняли участие 160 студентов, 180 аспирантов и 60 преподавателей.

Полученные результаты. По результатам пилотного исследования студентами были выделены значимые для них профессиональные качества эффективного преподавателя: знание предмета, доступность изложения материала, заинтересованность в предмете, умение заинтересовать своим предметом студентов, опыт работы, индивидуальный подход к студентам, практикоориентированность преподавания, заинтересованность в результате, новаторство, эрудиция (здесь и далее качества указаны с учетом количества выборов). Значимые личностные качества: коммуникативность, харизма, справедливость, чувство юмора, доброжелательность, отзывчивость, взаимопонимание со студентами, пунктуальность, открытость, непредвзятость.

В список значимых профессиональных качеств эффективного преподавателя для аспирантов были включены: знание своего предмета, компетентность, эрудиция, практический опыт, самообучение, методичность, доступное изложение материала, новаторство, организационные способности, трудолюбие. Значимые личностные качества: коммуникативность, стремление к саморазвитию, терпеливость, харизма, справедливость, отзывчивость, выносливость, доброжелательность, организованность, целеустремленность.

Результаты второго этапа исследования с применением авторских анкет и методики Т. Лири представлены на Рис. 1, 2, и 3.

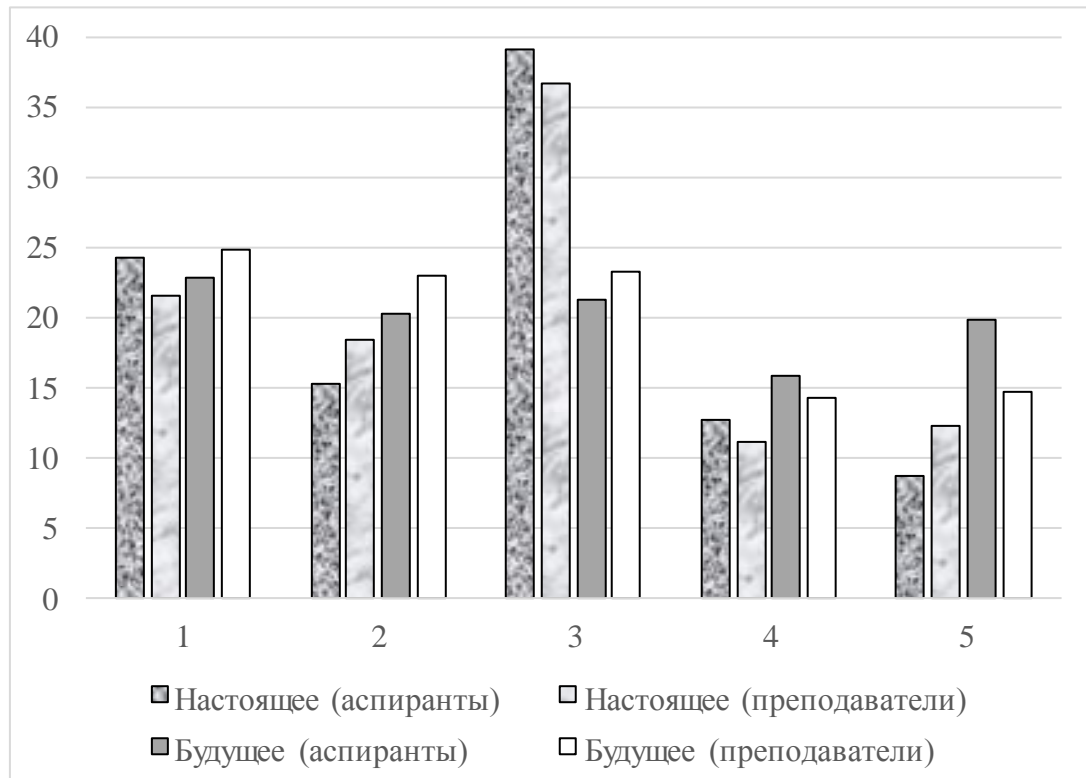


Рис. 1 Сравнение представлений аспирантов и преподавателей о соотношении (в %) организационных форм обучения
 1 - Индивидуальная 2 - Парная 3 – Групповая 4 - Коллективная 5 - Коллективно-динамическая

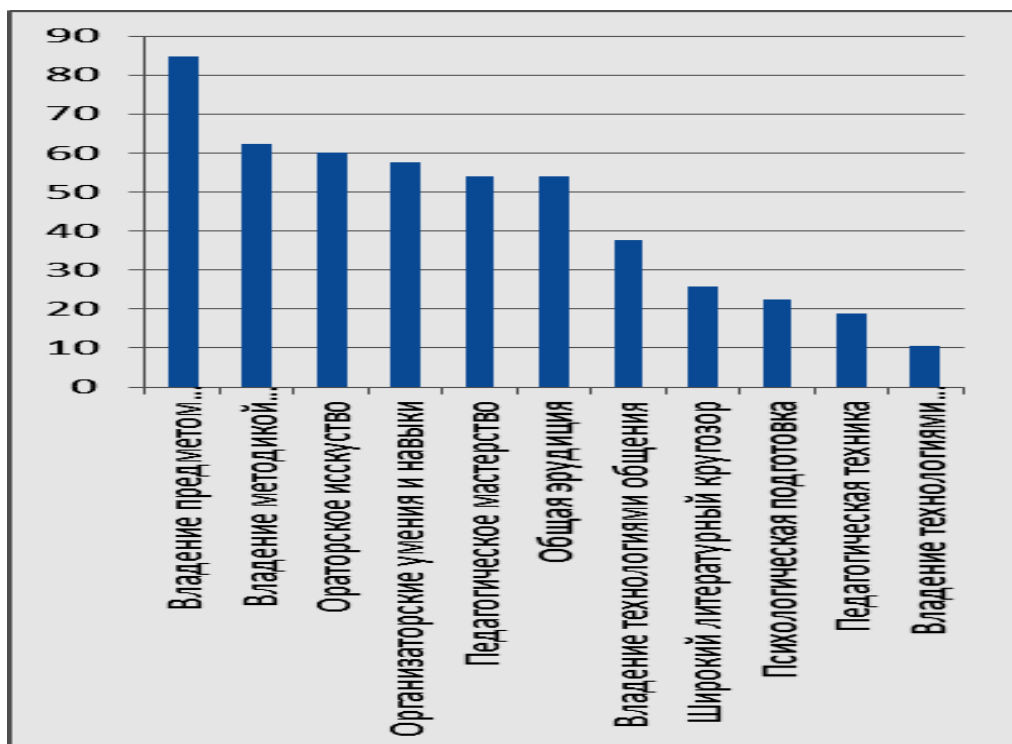


Рис. 2 Результаты исследования профессиональных качеств эффективного преподавателя (в %)

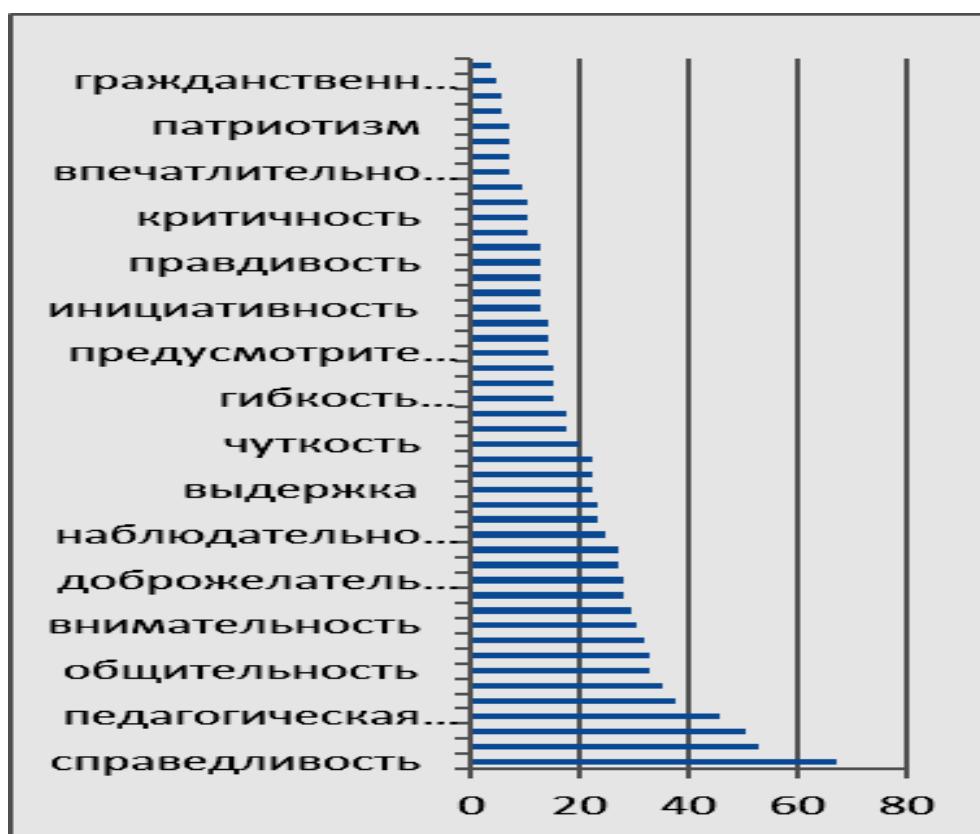


Рис. 3 Результаты (в %) исследования личностных качеств эффективного преподавателя

Эмпирическое исследование показало, что в представлениях всех трех групп респондентов о личностных качествах современного эффективного преподавателя технического вуза обнаруживаются черты сходства. Наиболее высокие рейтинговые места занимают такие качества как открытость, отзывчивость, чувство юмора, доброжелательность, пунктуальность, непредвзятость, справедливость. Студенты и аспиранты выделяют в образе эффективного преподавателя, прежде всего, черты «доброжелательного коммуникатора», проявляющиеся во внешнем поведении. Их в большей степени привлекают демонстрируемые качества и в меньшей степени интересуют качества «внутренней жизни» преподавателя, его интересы, ценности. Наиболее низкие рейтинговые места занимают качества, отражающие общественную и гражданскую позицию преподавателя. В интерперсональных взаимоотношениях студенты технического вуза ждут от эффективного преподавателя стремления к сотрудничеству, гибкости в поведении, способности идти на компромисс при решении различных проблем, ожидая взаимопонимания и сотрудничества. Преподаватели, признавая необходимость демонстрации указанных личностных качеств подчеркивают их вторичность в сравнении с профессиональными качествами. А некоторые преподаватели и вовсе не признают связи между проявлением личностных черт и профессиональной компетентностью.

Результаты исследования студентов по методике Т. Лири позволяют сделать вывод о том, что студенты считают наиболее эффективным преподавателя, склонного к сотрудничеству, кооперации, гибкого и компромиссного при решении проблем в конфликтных ситуациях. Интересно отметить, что, по мнению студентов, преподаватель должен быть «сознательно конформным», следовать правилам "хорошего тона", демонстрировать общительность, теплоту и дружелюбие. При этом преподаватель – уверенный в себе и энергичный человек, но не обязательно лидер.

При оценке значимых профессиональных качеств эффективного преподавателя вуза студенты, аспиранты и действующие преподаватели также продемонстрировали единство. Наиболее высокие места в рейтинге получили: знание предмета, заинтересовать в предмете, умение заинтересовать других и доступность изложения материал. Выбранный набор профессиональных качеств отражает традиционную модель преподавательской деятельности. Примечательно, что наименьший рейтинг у таких качеств как новаторство, общая эрудиция и заинтересованность в конечном результате.

Анализ оценки распределения учебного времени по организационным формам преподавателями и аспирантами позволяет сделать вывод о том, что респонденты обеих групп единодушно отмечают факт доминирования в процессе обучения групповых методов работы. Напомним, что групповые методы строятся по принципу «один говорит, а все слушают». Групповые методы характерны для традиционных лекций и практических занятий. По мнению респондентов, в реальном учебном процессе наименее представлены коллективные и коллективно-динамические организационные формы. На долю последних в среднем приходится только 10% учебного времени. Многочисленные приемы, связанные с применением этих форм доказали свою эффективность: методика добавлений (в тексте и образе), методика мониторов (текст и образ), методика поабзачного изучения текста, методика технологических карт, приём – «опрос мнений», методика взаимотренажера, работа с теоретическим материалом через взаимопередачу тем, общение в малых группах (при смене состава группы), открытые пространства (open space), коллективные игры (деловые, имитационные, оргдеятельностные и др.) [10, 11].

Тем не менее, необходимо отметить, что как преподаватели, так и аспиранты, прогнозируя «идеальное будущее» использования определенных форм обучения все же уделяют указанным формам недостаточное место. Оптимистичным следует признать тот факт, что для аспирантов коллективно – динамические формы в перспективе кажутся даже более привлекательными, чем для действующих преподавателей технического вуза. Результаты нашего исследования свидетельствуют также о том, что информированность преподавателей и аспирантов относительно содержания, преимуществ и недостатков при использовании конкретных приемов остается на низком уровне. Обобщая полученные данные можно констатировать стремление респондентов обеих групп к постепенному

перераспределению учебного времени в пользу активных организационных форм, снижения доли групповых форм обучения. Преподаватели видят будущее в активизации самостоятельной работы студентов и увеличении доли индивидуально-консультативной работы.

Выводы. В представлениях всех участников образовательного процесса о личностных и профессиональных качествах эффективного преподавателя технического вуза и о формах организации образовательного процесса преобладает подход, отражающий традиционную модель преподавательской деятельности. Иерархические и индивидуальные формы организации учебного процесса оцениваются выше, чем коллективные и сетевые. У студентов отмечается пассивно-утилитарное отношение к учебному процессу, где главным действующим лицом является преподаватель, обладающий в идеале качествами «доброжелательного коммуникатора», и обеспечивающий комфортность обучения. Преподаватели и, в особенности аспиранты, осознают необходимость перемен в системе инженерного образования, однако переход от субъект-объектной к субъект-субъектной парадигме образования для большинства из них не очевиден. Необходима кропотливая работа, направленная на развитие реальной готовности к переменам, осознания их необходимости. Важен комплексный подход к реформированию системы высшего инженерного образования с привлечением методов инженерной педагогики, направленный на формирование конкретных навыков работы с нововведениями на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Вербицкий А.А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
2. **Митина Л.М.** Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. 2005. №7 – 8. С. 33-49.
3. **Митина Л.М.** Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, Московский психолого–социальный институт, 1998. – 200 с.
4. **Личность и профессия:** психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
5. **Митина Л.М.** Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 28-34.
6. **Тряпицына А.П.** Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013.- 304 с. ISBN: 978-5-496-00028-4
7. **Козырев В.А.** Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004 г. – 392 с.
8. **Дьяченко В.К.** Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.
9. **Подласый И.П.** Педагогика: учебник. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. – 574 с.
10. **Кругликов В.Н., Оленникова М.В.** Интерактивные формы профессионального обучения: учеб. пос. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. – 436 с. ISBN 978-5-7422-4681-7

11. Захаров К.П. Александр Григорьевич Ривин и его метод ассоциативного (организационного) диалога // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: мат-лы межд. научн. конф. 11-13 мая 2016 года.– СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2016. – С.315-318. ISBN: 978-5-7422-5294-8

Касьяник Павел Моисеевич – кандидат психологических наук, доцент Высшей школы общественных наук Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: pkasyanik@spbstu.ru

Kasyanik Pavel M. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: pkasyanik@spbstu.ru.

Оленникова Марина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент Высшей школы общественных наук Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: mariole@mail.ru.

Olennikova Marina V. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: mariole@mail.ru.

Гулк Елена Борисовна – старший преподаватель Высшей школы общественных наук Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: super.pedagog2012@yandex.ru

Gulk Elena B. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: super.pedagog2012@yandex.ru.

STUDENTS' AND TEACHERS' OPINION CONCERNING EDUCATIONAL PROCESS IN POLYTECHNIC UNIVERSITY

The article deals with the results of the study conducted to identify the perceptions and attitudes of the three groups of participants of the educational process: students, graduate students and teachers of the Polytechnic University. The specific features were found in the perception of the educational process by the above groups, differences in the evaluation of professional and personal qualities of a successful teacher, as well as differences in the perception of the organizational forms of the educational process.

EDUCATIONAL PROCESS; ORGANIZATIONAL FORMS OF TEACHING;
PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF TEACHER

УДК 37.012.7

М.Ю. Абабкова

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ «ОЦЕНКА ТЕКУЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ» В КОНТЕКСТЕ НЕЙРОИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье анализируется возможное использование результатов нейробиологических исследований в образовании. Рассматриваются результаты пилотного исследования текущего психического состояния студентов в условиях различных форм проведения занятий. Результатами эксперимента является установление различий в выраженности самочувствия, адаптивности, эмоциональности как показателей текущего психического состояния студентов. Предложены основные направления использования результатов нейробиологических исследований в образовании

НЕЙРОБИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ; МЕТОД БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ; МЕТОДИКА SMS; САМОЧУВСТВИЕ; ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА; АДАПТИВНОСТЬ.

Современные исследователи объединяют свои усилия в рамках междисциплинарного сотрудничества или исследований для поиска новых решений проблем. В настоящее время интерес педагогического сообщества к взаимодействию и взаимообогащению нейробиологии и образования значительно вырос, а также увеличилась заинтересованность результатами совместных исследований в нейробиологии и педагогике.

В современной зарубежной литературе накоплено много исследований относительно потенциала нейробиологии в образовании. Математика, чтение, сон, генетика, тестирование – все это направления, где возможны прорывы в образовании, связанные с нейробиологией. К примеру, в некоторых странах учебные занятия начинаются довольно рано. Однако исследования в нейробиологии показали, что сон подростка существенно отличается от сна взрослого, как по продолжительности, так и по структуре. В результате, в некоторых американских штатах начало уроков было перенесено на более поздний срок. Также большинство исследований в нейробиологии показывают, что значительные временные расстояния между блоками в обучении приводят к лучшему запоминанию материала. В настоящее время образовательное сообщество обсуждает целесообразность перехода к менее интенсивным курсам, занятиям с большим пробелом между подачей информации [1].

Целью современной образовательной нейробиологии являются фундаментальные прикладные исследования, обеспечивающие междисциплинарное взаимодействие между науками о головном мозге и педагогикой, которое устранило бы разрыв между этими областями через

прямой диалог между исследователями и педагогами. Традиционно нейроисследования в образовании включают в себя тщательную оценку поведения объекта образовательного процесса на основе изучения его мозговой активности, а также качественное индивидуальное лечение для детей, подростков и взрослых, имеющих поведенческие, когнитивные и/или эмоциональные трудности. Исследовательские методы могут включать диагностические интервью, наблюдение, беседы с семьей, психолого-педагогическое тестирование, использование инструментальных (аппаратных) методов оценки.

Исследовательские технологии, включая биологическую обратную связь (процедуры, в ходе которой человеку посредством помощью микропроцессорной или компьютерной техники, предъявляется информация о состоянии и изменении тех или иных собственных физиологических процессов), все больше вовлекаются в сферу образования. Одним из диагностических методов, которые открывают возможности управления функциональным состоянием в образовательном процессе, является метод биологической обратной связи (БОС). В рамках мониторингового исследования адаптированности студентов к обучению Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ Петра Великого), которое проводится с 2008 г., показалось, что осложнение процесса адаптации студентов к обучению в техническом вузе может быть связано не только с особенностями их эмоциональной и коммуникативной сферы, но и с различными недостатками в развитии их интеллектуальных способностей, важнейшими из которых являются логическое, абстрактное и пространственное, инженерное мышление [2].

В рамках научно-исследовательской работы кафедры «Реклама и связи с общественностью» Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого весной 2016 г. было проведено пилотное исследование, в котором оценивалось эмоциональное состояние студентов 2 курса направления «Реклама и связи с общественностью» на практических занятиях по «Поведению потребителей». Целью пилотного исследования стало изучение возможностей применения аппаратных методов исследования на основе БОС, с дальнейшим внедрением результатов в образовательный процесс кафедры.

Сбор информации об эмоциональном состоянии студентов осуществлялся на основе психофизиологической методики CMS (Current Mental State – текущее психологическое состояние), реализованной в виде программно-аппаратного комплекса (ПАК) CMS. Методика позволяет получить объективную оценку свойств психического состояния по данным кардиоритмограммы, а также контролировать изменения в состоянии за разные отрезки времени и оценивать эффекты различных воздействий на состояние психики. Программно-аппаратный комплекс включает в себя микрокардиоанализатор и программу CMS. Результатом обследования являются количественные (в процентах) значения параметров текущего психического состояния обследуемого (19 шкал), которые отражают степень выраженности свойств текущего психического (психологического)

состояния. По этим шкалам (в процентах) определяется степень сходства или различия состояния обследуемого с имеющимися образцами (эталонами).

Для участия в пилотном исследовании были сформированы две фокус-группы студентов, одинаковые по численному составу (по 10 человек), близкие по возрастному и гендерному признакам. Кроме того, участники имели сходное распределение по психологическим параметрам, для выявления которых использовался опросник PEN, измеряющий такие психические свойства, как нейропсихическая лабильность, экстраверсия и психотизм [3].

В обеих группах непосредственно перед обследованием проводились практические занятия с применением различных педагогических технологий. Для первой фокус-группы в рамках занятия была организована командная работа над творческим заданием, в течении определенного времени командам необходимо придумать и показать рекламу товара с использованием заданных несвязанных между собой слов. Второе задание для первой группы заключалось в определении содержания и текста видеоролика, который демонстрировался без звука. Для второй фокус-группы был проведен обычный семинар с докладами студентов на предложенные преподавателем темы. Активное обсуждение докладов и полемика не допускались. После занятия каждая фокус группа прошла обследование с помощью психофизиологической методики CMS по данным кардиоритмограммы. По окончании обследования данные были внесены в компьютер и обработаны программой (Рис. 1).

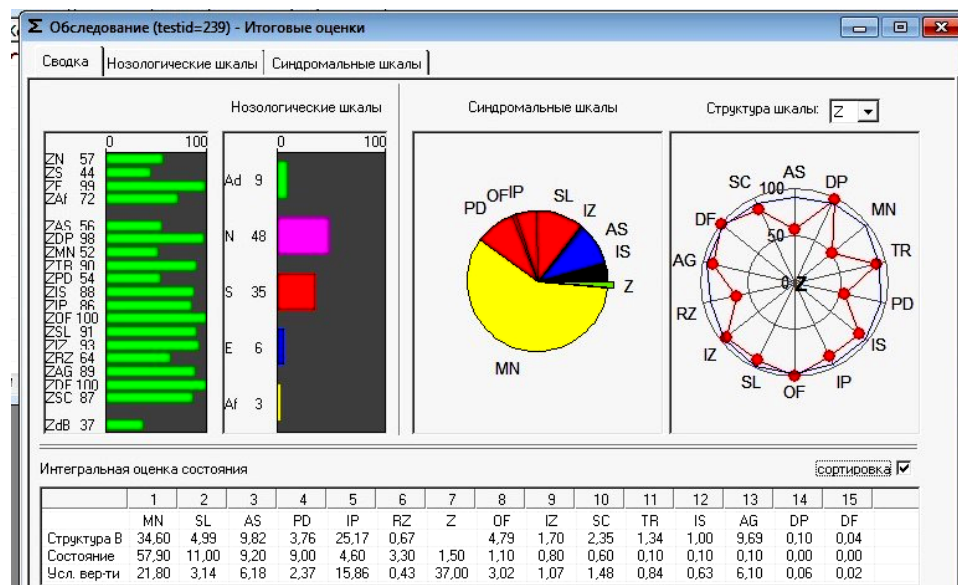


Рис. 1 Скриншот экрана программы CMS

На основании полученных данных была построена таблица по двум группам с итоговыми значениями 19 показателей (табл. 1). По каждой группе были вычислены средние значения каждого из 19 показателей и сопоставлены с эталонными значениями.

Общая компенсация состояния студенческих групп. Данные показатель отражает резерв управления психической деятельностью, оптимальность адаптивной регуляции (и адаптации) психики. У второй группы наблюдается большее ограничение резерва нозологической адаптивности в текущем состоянии по сравнению с эталоном нормы (шкала Ad=19,8), чем в первой группе (шкала Ad=29), а также текущее ограничение резерва синдромологической адаптивности в текущем состоянии по сравнению с эталоном нормы (шкала Z=16,7).

Самочувствие (психическое и телесное). У обеих групп можно констатировать не очень хорошее самочувствие и состояние телесного и психического комфорта (шкала IP, значения 10,5 и 4,1 соответственно), что объясняется концом учебного года и общей усталостью.

Эмоциональная сфера. Данный показатель отражает характер эмоционального отношения к переживаниям или эмоциональной окраски переживаний (включает уравновешенность, интенсивность эмоций). У обеих групп отмечается умеренная степень общего эмоционального (и, следовательно, косвенно-волевого, мыслительного и т. д.) психического отклонения или напряжения (шкала Af, значения 7,4 и 8,4 соответственно).

Можно также отметить незначительные элементы снижения бодрости в виде некоторой склонности к серьезности и озабоченности при общем высоком уровне позитивного настроения (шкала DP, значения 1,7 и 0,5 соответственно).

Таблица 1

Сводная таблица итогов эксперимента

Код участника	Ad	N	S	E	Af	Z	AS	DP	MN	TR	PD	IS	IP	OF	SL	IZ	RZ	AG	DF	SC
1.1	92	4	2	1	1	59	2	0	0	3	3	11	18	0	0	0	1	0	0	1
1.2	53	5	36	4	1	9	10	1	0	19	14	3	1	8	2	2	25	2	0	3
1.3	33	22	35	4	5	24	5	2	10	12	16	1	1	12	2	1	3	8	0	3
1.4	27	21	44	7	1	21	3	0	16	7	1	1	20	10	0	10	0	1	0	8
1.5	23	33	31	7	5	31	0	4	5	13	8	7	0	8	5	0	0	17	0	1
1.6	21	36	19	13	11	11	3	1	0	3	21	1	36	3	0	7	3	0	5	5
1.7	17	35	24	14	9	25	14	1	14	14	3	6	3	7	0	0	1	6	2	3
1.8	10	18	49	13	10	19	2	1	6	0	49	3	8	2	1	1	2	1	1	3
1.9	9	33	37	17	4	1	0	3	58	5	2	3	1	11	0	4	5	0	3	2
1.10	5	29	29	10	27	4	5	4	16	12	15	12	17	1	1	11	0	0	0	1
Среднее по группе 1	29	23,6	30,6	9	7,4	20,4	4,4	1,7	12,5	8,8	13,2	4,8	10,5	6,2	1,1	3,6	4	3,5	1,1	3
2.1	45	8	23	19	5	28	5	0	3	3	8	3	2	21	1	18	2	1	0	4
2.2	41	11	38	5	6	35	2	0	11	11	11	1	5	10	1	1	5	3	1	4
2.3	30	28	24	9	9	38	5	0	8	1	11	7	5	3	0	0	4	11	0	7
2.4	26	13	44	11	7	6	2	1	11	10	15	0	3	20	8	1	19	1	0	2
2.5	17	52	15	15	1	35	10	0	7	2	23	1	0	8	1	0	4	2	1	5
2.6	17	25	17	11	29	9	2	1	19	6	22	5	6	2	10	2	1	7	0	9
2.7	9	48	34	6	3	1	9	0	58	0	9	0	5	1	11	1	3	0	0	1
2.8	6	55	27	4	8	4	3	1	13	7	18	1	12	6	3	2	17	2	1	11
2.9	4	32	22	33	9	9	0	1	62	1	6	0	1	3	1	5	9	1	0	1
2.10	3	52	35	2	7	2	7	1	58	12	2	0	2	1	0	2	1	4	1	5
Среднее по группе 2	19,8	32,4	27,9	11,5	8,4	16,7	4,5	0,5	25	5,3	12,5	1,8	4,1	7,5	3,6	3,2	6,5	3,2	0,4	4,9
Норма эталона	73,3	8,1	6,3	7,6	4,8	88,4	1,2	1,4	1,1	1,3	1,3	1	1	1,1	1	1,2	1	1,1	1	1,2

Первая группа демонстрирует ярко выраженную степень текущей возбужденности, оживления и напряжения эмоций, увеличения активности двигательной сферы, повышения темпа речи, самооценки (шкала MN = 12,5). У второй группы отмечается повышенная степень текущей возбужденности (шкала MN = 25).

Обе группы показывают текущее ограничение уверенности, возможно избыточное стремление к осторожности, проявление опасений, тревожности (шкала TR, значения 8,8 и 5,3 соответственно). В первой группе отмечается текущая несдержанность эмоций, неуравновешенность баланса «Я-Остальные» по сравнению со 2 группой (шкала IS, значения 4,8 и 1,8 соответственно). Вторая группа демонстрирует некоторую степень ограничения текущей спонтанности и продуктивности психики при отражении реальности (шкала SL, значения 1,1 и 3,6 соответственно) по сравнению с эталоном.

Перцептивно-мыслительная сфера. Показатель отражает особенности восприятия и мышления. Несколько повышенный риск наличия актуальных психотравмирующих переживаний, легкое ограничение защищенности и обострение чувствительности наблюдается в обеих группах, однако у группы 2 он выше (шкала N, значения 23,6 и 32,4, соответственно).

Выраженная степень снижения конкретности (практичности реалистичности) мышления у группы 1 выше, чем у группы 2 (шкала S, значения 30,6 и 27,9, соответственно).

Средняя степень снижения самокритичности к своим суждениями поступкам наблюдается в обеих группах (шкала PD, значения 13,2 и 12,5, соответственно).

Средняя степень проявления выраженности повторяющихся (навязчивых, появляющихся помимо желания) переживаний, возможны более частые повторения, высокая поглощенность ими и сокращение способности самостоятельно переключаться на другие переживания (шкала OF, значения 6,2 и 7,5 соответственно).

У группы 2 наблюдается некоторая степень ограничения текущей спонтанности, дифференцировки и продуктивности психики при отражении реальности, у первой группы этот показатель близок к норме (шкала SL, значения 1,1 и 3,6 соответственно).

Волевая сфера. Показатель отражает преимущественно намерение, направленность, силу и темп психических реакций. У обеих групп зафиксирована легкая степень замедления подвижности психических реакций, однако у группы 2 она выражена сильнее (шкала E, показатели 9 и 11,5, соответственно); (шкала IZ, показатели 3,6 и 3,2, соответственно). Обе группы демонстрируют несколько ограниченный психический тонус, возможно ощущение общей слабости, вялости, чувство утомления (шкала AS, значения 4,4 и 4,5, соответственно). У группы 2 наблюдается большая текущая сдержанность эмоций, уравновешенность баланса «Я-Остальные», чем у первой группы (шкала IS, значения 4,8 и 1,8, соответственно).

Результаты пилотного исследования показали, что в группе 1

адаптивность выше, а показатели аффективности ниже, что связано с более комфортными условиями на занятии. Невротичность, раздражительность в группе 1 ниже, чем в группе 2 (23,6 и 32,4 соответственно). Показатели эпилептоидности, ригидности в группе 1 ниже, чем в группе 2 (9 против 11,5). В группе 1 лучше эмоциональный фон, легче решаются творческие и мыслительные задачи, поскольку задания были поставлены в увлекательной форме. Пилотное исследование показало, что применение активных методов обучения в отличие от традиционных является более эффективным с точки зрения воздействия на самочувствие, адаптивность и продуктивность психики студентов. Однако к концу учебного года в обеих группах присутствует усталость. Для более глубокого изучения влияния формы занятий на учащихся необходимо провести повторные исследования, скорректировать дизайн исследования (увеличить число исследуемых групп, провести замеры состояний до и после учебных занятий).

На основе изучения зарубежных источников, рассмотрим возможные точки приложения нейробиологических исследований к образованию.

- *Использование эмоций в обучении.* Эмоционально окрашенные занятия вызывают у студентов гораздо более высокую нейронную активность, которая, в свою очередь, связана с более интенсивной обработкой информации в сознании слушателя. Благотворительный фонд Melinda&Bill Gates Foundation, приоритетным направлением которого в США является программа по совершенствованию системы образования, в 2011 г. одобрило выдачу гранта размером в 498055 долл. Университету Клемсон (Clemson University) в городе Клемсон, штат Южная Каролина, США. Целью гранта являлось проведение пилотного исследования вовлеченности студентов в процесс обучения посредством измерения гальванического сопротивления кожи (Galvanic Skin Response, GSR) [4].

- *Привлечение внимания слушателей. Работа с различными категориями слушателей.* Исследователи из Северо-Западного университета (США) и Хайфского университета (Израиль) обнаружили, что речь, воспринимаемая девочками, носит более абстрактный характер, мальчики же лучше реагируют на описание конкретных задач. Ученые также сделали вывод, что мальчикам легче сдавать письменные экзамены по материалу, который они прочитали, а устные - по материалу, который они прослушали. Согласно этой теории, текст, предназначенный мужчинам, должен быть простым и прямым, а обращенный женщинам - вписываться в контекст. Однако к выводам ученых следует относиться с некоторой осторожностью. Если результаты исследования показали, что в возрасте 9-15 лет различие в восприятии речи велико, то подобное различие у взрослых и его последствия могут оказаться сомнительными [5].

Джон Медина, молекулярный биолог, автор работы «Правила мозга» («Brain rules»), провел эксперимент, объясняя трудную тему из молекулярной биологии в двух аудиториях. В первой аудитории перед каждой лекцией он обрызгивал стену одеколоном «Brut», а во второй - нет. Когда пришло время финального экзамена, он обрызгал одеколоном «Brut» аудиторию для всех

студентов [5]. Те из них, кто слушал лекции в аудитории с запахом этого одеколона, показали значительно лучшие результаты на экзамене. С научной точки зрения, во время проведения этого эксперимента были соблюдены не все правила, однако полученные данные соответствуют теории, согласно которой воспоминания о человеческом опыте могут стимулироваться, если человек ощущает то же, что и в момент получения опыта [6].

В исследовании Венского Института функциональной топографии головного мозга имени Людвиг Больцмана изучалось воздействия запахов на эмоциональное возбуждение мужчин и женщин. С помощью магнитной энцефалографии (МЭГ) выяснилось, что под воздействием запахов нейронная активность у женщин возрастает сильнее, чем у мужчин. Мужчины более восприимчивы к визуальным раздражителям, чем женщины, поэтому нейронная активность наблюдается у них в первые 250-350 мс показа. У женщин нейронная активность повышается в промежутке от 350-800 мс, т. е. в процессе сознательной обработки запахов. Этот факт указывает на то, что женщины острее реагируют на обонятельные раздражители [7: 43].

- *Создание дидактических материалов: обучающих сайтов, электронных книг и курсов. Использование шрифтов и цвета при создании презентаций и учебных материалов.* В процессе некоторых исследований было обнаружено, что эффект веса может также играть роль в противоборстве бумаги с виртуальностью. Похоже, что он проявляется, когда человек видит тяжелый напечатанный документ, а не читает тот же «невесомый» текст на экране. Печатный документ способен оказать на мозг более серьезное влияние, чем его электронная версия, поскольку более тяжелый документ создаст более серьезное впечатление, чем легкий. Важное значение имеют такие характеристики печатного документа, как запах, плотность, тиснение, надрезанные края и т. п. Следовательно, полный перевод обучающих материалов в электронный вид остается под вопросом.

Исследование, проведенное Хунджином Сонгом и Норбертом Шварцем, показало, что восприятие информации в значительной степени зависит от сложности шрифта, которым набран текст [8]. Данные выводы необходимо учитывать при выборе шрифтов для учебных материалов, презентаций, электронных курсов и создании сайтов.

Насыщенность цвета является еще одним фактором привлечения внимания в студенческой аудитории: чем больше цветовая насыщенность элемента презентации или иного дидактического материала по сравнению с его окружением, тем быстрее он будет замечен, однако если цветом злоупотребить, он подавит внимание обучающихся. В одном из исследований Венского Института функциональной топографии головного мозга имени Людвиг Больцмана с помощью электроэнцефалографа измерялось нейрофизиологическое воздействие цветов на когнитивное и эмоциональное поведение. До начала сознательного восприятия (примерно 200-300 мс) зеленый и голубой вызывают более сильное нейронное возбуждение в лобной доле головного мозга, чем красный. Красный, в свою очередь, за тот же

временной период активирует нейронную деятельность в затылочной и височной зонах, что говорит о сильном эмоциональном воздействии этого цвета. Основываясь на этих данных можно предположить, что синие цвета, используемые при презентациях, способствуют лучшему восприятию учебной информации, чем красные. Выяснилось, что нейронная активность при цветовосприятии у женщин выше, чем у мужчин. Можно предположить, что женщины эмоциональнее реагируют на цвета вообще. На мужчин же, наоборот, более сильное воздействие оказывают черно-белые изображения [7: 50].

- *Оценка результатов обучения.* Последние работы, посвященные применению электроэнцефалографии (ЭЭГ) в образовании, указывают на то, что нейроисследования могут помочь получить независимые данные о результатах обучения. Например, студенты консерватории прошли обучение, в конце которого было проведено нейробиологическое исследование показавшее, что улучшение исполнения музыкальных произведений студентами имеет сильную корреляцию со способностью студентов концентрировать внимание и расслабляться [9]. Подобные результаты были получены и в результате обследования студентов хореографических специальностей. Однако исследователи предупреждают, что эти исследования не строятся вокруг какой-либо конкретной когнитивной модели и процессы до конца не изучены. Тем не менее, возможное эффективное использование нейроисследований для получения объективной обратной связи о результатах обучения не подвергается сомнению.

Образование становится новой областью в нейроисследованиях. Некоторые нейробиологи даже предполагают, что образование может рассматриваться как «процесс оптимальной адаптации учащихся», когда обучение обеспечивает надлежащее развитие головного мозга и его функциональности [10]. Существует также растущая потребность в междисциплинарном сотрудничестве между такими современными науками как нейробиология, психология, педагогика и дидактика, поскольку такие исследования помогают отвечать на важные для успешного решения проблем образовательного процесса вопросы о сознательном и бессознательном восприятии содержания образовательного процесса; о мотивации студентов, их эмоциональном состоянии и задействовании памяти; об оптимальном расписании занятий, чередовании активных и пассивных дисциплин; о времени, необходимом для восстановления (разрядки) после трудных занятий и экзаменов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Ключарев В.** Доклад «Нейробиология и образование: мифы и взаимосвязи». - URL: <https://www.hse.ru/video/150395882.html>. - (дата обращения – 28.08.2016).
2. **Пискун О.Е.** Влияние особенностей интеллекта на адаптацию студентов к обучению в техническом вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 11(81). С.123-126.
3. Опросник PEN. - URL: <http://azps.ru/tests/2/tt23.html>. - (дата обращения – 28.08.2016).
4. **Strauss, V.** \$1.1 million-plus Gates grants: «Galvanic» bracelets that measure student

engagement // The Washington Post. - URL: http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/11-million-plus-gates-grants-galvanic-bracelets-that-measure-student-engagement/2012/06/10/gJQAUAUbTV_blog.html. - (дата обращения – 28.08.2016).

5. Дули Р. Нейромаркетинг. Как влиять на подсознание потребителя. – Минск, Попурри, 2013. - 336с.

6. Medina, John B. Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School. Seattle: Pear Press, 2008.

7. Трайндл А. Нейромаркетинг: Визуализация эмоций / Арндт Трайндл; Пер. с нем. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. — 114 с.

8. Song, H., Schwarz, N. If It's Difficult to Pronounce, It Must Be Risky Fluency, Familiarity, and Risk Perception // University of Washington. - URL: <http://courses.washington.edu/pbafhall/514/514%20Readings/songandschwarzrisk.pdf/>. - (дата обращения – 28.08.2016).

9. Gruzelier, J.H., Egner, T. (2004). Physiological self-regulation: Biofeedback and neurofeedback. In A. Williamon (Ed.), Musical Excellence (pp. 197-219). Oxford: Oxford University Press.

10. Koizumi, H. (2004) The concept of «developing the brain»: a new natural science for learning and education, Brain and Development 26, 434-441.

Абабкова Марианна Юрьевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры «Реклама и связи с общественностью» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ababkova_myu@spbstu.ru.

Ababkova Marianna Yu. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: ababkova_myu@spbstu.ru.

TECHNIQUE FOR THE ASSESSMENT OF CURRENT MENTAL STATE IN NEUROEDUCATION

The article examines the possible use of neurobiological data in education. The pilot study results of the current mental state of students during the class work are represented. The experiment results show the improvements in the current mental state when using different types of class work. The basic directions of using neurobiological research results in education are represented.

NEUROEDUCATION; BIOLOGICAL FEEDBACK; CURRENT MENTAL STATE; WELL-BEING; EMOTIONAL SPHERE; ADAPTABILITY

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 372.881.161.1

С.А. Губарева

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ КУЛЬТУРЕ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Рассмотрены вопросы формирования у студентов технических вузов навыков и умений устной презентации научного сообщения по теме курсовой или дипломной работы на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи». Проанализирована роль оригинального текста научной статьи по специальности обучающихся в формировании коммуникативной профессиональной компетенции будущего специалиста. Рассмотрены методические аспекты проблемы, способы семантизации терминов и установления дополнительных связей в системе языка.

ОРИГИНАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ТЕКСТ; КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА; МИКРОТЕМА;
КОММУНИКАТИВНАЯ ЗАДАЧА; МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ; УСТНЫЙ МОНОЛОГ.

Сфера учебно-профессионального общения представляет значительный интерес для современных российских и иностранных студентов. Материал статей из научных сборников, информация учебников и лекций по специальности являются своеобразным стимулом для активизации мыслительной деятельности студентов и способствует процессу общения как в учебных, так и в естественных ситуациях, где особенно актуален устный монолог. Например, сообщение на научной конференции, научном семинаре, презентация научного сообщения по теме курсовой или дипломной (бакалаврской или магистерской) работы.

Обращение к письменному научному тексту, к тексту научной статьи как одному из источников развития навыков и умений [1] устного монолога обусловлено известным методическим положением о том, что устная научная речь может являться производной от письменной [2].

Технология отбора содержания обучения устной научной речи (в аспекте культуры речи) включает в себя определенную последовательность методических шагов, а именно: определение актуальных для студентов сфер общения по теме специальности; отбор типичных ситуаций общения; отбор оригинальных текстов научных статей как содержательной основы [3] для устной презентации сообщения по теме специальности; определение тематического ядра устного сообщения; выявление типичных коммуникативных задач [4] общения на материале научного текста; отбор языкового материала, актуального для устной презентации сообщения по теме специальности.

Трудности восприятия и понимания письменных источников научной информации, представленных в научных текстах, связаны с особенностями научного стиля речи. Это, например, преобладание форм родительного падежа, наличие глагольно-именных сочетаний, большого количества сложных предложений, использование развернутых распространенных предложений, обобщенность и отвлеченность при употреблении глагола.

Опыт работы в группах российских и иностранных студентов по дисциплине «Русский язык и культура речи» в плане обучения презентации сообщения по теме курсового или дипломного исследования показывает, какую роль в создании самостоятельного устного научного сообщения играет логико-смысловая структура письменного научного текста-источника.

Присутствие в оригинальных научных статьях языковых средств, описывающих исследовательскую деятельность авторов (*рассмотрим, представим, вернемся к ..., объясним, определим, предположим*), а также языковых средств, выполняющих различные функции при оформлении структурно-композиционных частей статьи, например, начала высказывания, порядка следования частей, оформления выводов научного исследования, значительно облегчают создание студентами собственного устного сообщения по представленной научной теме.

Знание и различение связочных средств сцепления предложений и типовых фрагментов оригинального текста научной статьи формируют у обучающихся речевые навыки и умения перефразирования, сокращения, трансформации сложных лексико-грамматических конструкций письменного источника в простые конструкции устного научного сообщения, избавляют от смысловых ошибок при передаче информации первоисточника.

Языковые и структурные особенности научных статей как основы для подготовки презентации по теме научной работы студентов предполагают выбор трехэтапной модели обучения устной презентации научного сообщения. Во-первых, это усвоение терминологического и общезыкового значения [5] лексических единиц при отработке лексического материала научных статей, необходимого для дальнейшей успешной коммуникации на русском языке.

Анализ оригинала текста научной статьи начинаем с выделения ключевых слов, без которых невозможно адекватное понимание и пересказ текста. Ключевые слова – это, в основном, термины, используемые в тексте, и на первом этапе семантизации [6] должно быть представлено их терминологическое значение. На данном этапе обучающиеся сталкиваются с рядом трудностей. Это, например, дефиниция. Дефиниция как точное научное определение, взятое из специального словаря, содержит много новых слов, непонятных студентам. Поэтому встречающиеся в тексте дефиниции адаптируем, даем толкование, которое актуализирует ту сему значения термина, которая необходима для его понимания в данном контексте.

В качестве способа семантизации используется описательное толкование, что соответствует рекомендациям, выработанным в теории методики. На это направлена система лексических заданий. На втором этапе семантизации терминов обеспечивается установление дополнительных связей в

системе языка, учитывая те термины, которые образовались путем семантического преобразования слов общелитературного языка (точка, время, температура, размер, условие, среда и т.д.). «Известно, что интерметаллические соединения обладают рядом ценных свойств, например, имеют высокую точку плавления...» [7: 93]. «Точка перегиба для этих соединений не равна половинному значению температуры плавления...» [7: 93].

Установление этих связей производится в минимальном контексте-предложении, при этом решаются проблемы грамматического структурирования как на уровне предложения, так и на уровне микротекста (например, позиция после прилагательного может быть заполнена только существительным; центральное место в предложении занимает глагол; после глагола может стоять существительное в косвенном падеже и т.д.) Данные условия выполнения задания успешно влияют на формирование механизма сегментации, необходимой студенту при восприятии и понимании информации письменного источника.

Важнейшую часть методики обучения (второй этап модели обучения) представляет организация работы над пониманием содержания научной статьи, направленной на выявление внутритекстовых связей между коммуникативной задачей, то есть задачей, которую ставят перед читателем авторы научных статей и для раскрытия которой создается текст, и такими элементами текста, как тема, микротема, новая и дополнительная информация.

Возможна ситуация, когда студенты понимают текст на уровне лексики и грамматики, но не понимают на уровне логических отношений между темой и микротемами, то есть пониманием на уровне структурно-смысловой организации текста, о чем свидетельствует только владение логическими умениями.

Под логическими умениями понимаем умения выделить тему, микротемы, данную, новую информацию, детали текста оригинальной научной статьи, избыточную информацию. Логические умения (например, умение видеть части и целое, умение восстановить первоначальный порядок микротем, определить избыточную информацию, найти отличие в похожих по содержанию типовых фрагментах статьи) включены в оценочные критерии по итогам презентаций студентами сообщений по темам курсовых или дипломных работ.

Что касается лексических и грамматических умений и навыков, они также учитывались как критерии оценки студенческих сообщений на научные темы. Но эти критерии имеют подчиненный характер по отношению к логическим умениям.

Следующий этап модели обучения устной презентации научного сообщения – перекодирование, речевая трансформация содержания проанализированных статей с использованием языковых средств соединения предложений и частей текста, обеспечивающих логичность и последовательность научного изложения, в устное сообщение по теме исследования.

В методических целях при обучении студентов устному научному монологу основной информативной синтаксической единицей для выражения мысли выбираем микротекст. Микротекст, в зависимости от преобладания в нем типа речи – описания, повествования, объяснения, рассуждения, классифицируем как микротекст чистой типологии и микротекст смешанной типологии. Дальнейшая классификация микротекстов зависит от выделенных в них смысловых отношений. Например, микротекст «описание» может представлять собой перечисление постоянных признаков предметов, явлений, статистическое описание действия.

В микротексте «объяснение» речь идет о процессе и особенностях работы какого-либо прибора, конструкции, технической установки.

В микротекстах научной статьи с преобладанием «объяснения» в качестве лексико-грамматических средств сцепления предложений встречается повтор в разных формах, например, выраженный указательными местоимениями.

«В последние годы все большее распространение получают биметаллические конструкции и узлы (железо с различными элементами, в том числе с металлической (диффузионной) связью между разнородными металлами. Этому способствует быстрое развитие в различных отраслях промышленности, где преимущественно используют эти детали и узлы» [7: 92].

Довольно распространен в научных статьях повтор главного слова в заменителе. «В частности, хорошо известно образование соединений типа *Fen Alm* из твердого раствора двойной системы железо – алюминий. Такие соединения обнаруживаются на диаграммах состав – свойство (в том числе на диаграммах состав – механические свойства) благодаря характерным изменениям свойств» [7: 93].

Усвоение обучающимися лексико-грамматических конструкций, средств связи, характерных для каждого типа речи, способствует снятию речевых трудностей и в процессе общения.

Преодолению речевых трудностей при продуцировании устного монолога на материале информации научных статей помогает развитие следующих речевых умений:

- трансформации сложных предложений в простые;
- трансформации нескольких простых предложений в сложное;
- употребление лексико-грамматических конструкций на уровне микротекста чистой и смешанной типологии;
- употребление средств связи предложений на уровне микротекстов различной типологии;
- употребление средств связи предложений и микротекстов на уровне текста;
- употребление средств связи на уровне двух-трех текстов, связанных тематически.

Использование на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» трехэтапной модели обучения устной презентации научного

сообщения на основе информации научной статьи позволяет обеспечить максимальную эффективность процесса коммуникации и способствует активной мыслительной деятельности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Шатилов С.Ф.** Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: Учеб. пособие. – Ленинград, Ленингр. ун-т, 1985. – 55 с.
2. **Основы научной речи:** Учеб. пособ. для студ. нефилол. высш. учеб. завед. / Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.; Под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. – СПб.: Филол. факультет СПбГУ; М.: ИЦ «Академия», 2003. – 272 с. ISBN 5-8465-0139-7
3. **Щукин А.Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
4. **Вишнякова С.А.** Теоретические основы обучения моделированию научного текста (русский язык как иностранный, основной этап обучения). – СПб.: Издательство «Европейский дом», 2001. – 260 с.
5. **Митрофанова О.Д.** Научный стиль речи: проблемы обучения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус.яз., 1985, – 128 с.
6. **Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополн. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. **Макеев Д.Н.** Влияние вводимых легирующих элементов на свойства стали // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2012. Т.3. №1(67). С.92 – 98

Губарева Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладная филология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: gubarevasvet-rlb@yandex.ru

Gubareva Svetlana A. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: gubarevasvet-rlb@yandex.ru

ON THE PROBLEM OF UNDERSTANDING SCIENTIFIC ARTICLE CONTENT IN TRAINING ORAL SCIENTIFIC SPEECH CULTURE IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

The article examines aspects relating to building technical university students' oral presentation skills and scientific exchange messages. Course paper and degree work on the discipline "The Russian language and the culture of speech" are used as the materials for the study. The role of the authentic scientific texts relating to the students' major in the development of their communicative competence is examined. Methodological aspects of the problem, methods of term semantization and additional relationships in the language system are also considered.

ORIGINAL SCIENTIFIC TEXT; KEYWORDS; MICROTOPICS; COMMUNICATIVE TASK; METHODOLOGICAL WORK; ORAL MONOLOGUE

УДК 001.89

Л.А. Гузикова

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

О ПОВЫШЕНИИ АКТУАЛЬНОСТИ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ АСПИРАНТОВ

В статье анализируется роль вузов в подготовке исследователей высшей квалификации в области экономики, обсуждаются требования к актуальности научных экономических исследований, проводимых аспирантами, и их практической ценности. Выявлены проблемы, сдерживающие работу над актуальными темами и препятствующие росту практической ценности работ. Предложены конкретные меры, способствующие актуализации экономических исследований в вузах и повышению практической значимости их результатов.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; АСПИРАНТУРА; НАУЧНОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ; АКТУАЛЬНОСТЬ; ПРАКТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ НАУЧНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ

Экономические науки на протяжении последних десятилетий остаются не только наиболее востребованным направлением высшего образования, но и популярным направлением подготовки научных кадров высшей квалификации – кандидатов и докторов наук. С учетом того, что экономика это «наука о хозяйстве, управлении, отношениях между людьми, а также людьми и окружающей средой, возникающими в процессе производства, распределения, обмена, потребления продукта, благ, услуг» [1], высокий спрос на экономическое образование всех уровней, на наш взгляд, может объясняться сменой экономической формации в стране и обусловленной этим потребностью в знаниях, умениях и навыках, адекватных новой парадигме экономических отношений. Экономические знания становятся в современном обществе необходимым базисом практически для любого вида деятельности. Интерес к экономическому образованию не ослабевает, несмотря на то, что на разных уровнях неоднократно делались прогнозы о переизбытке кадров с экономическим образованием [2] и заявления о необходимости сокращения подготовки экономистов [3].

Согласно [4] в 2014 году в вузах 14,7% аспирантов проходили подготовку по экономическим наукам. Помимо вузов подготовку научных кадров высшей квалификации по программам аспирантуры ведут также научно-исследовательские институты и организации дополнительного образования. Из данных, приведенных в табл. 1, видно, что именно в вузах обучается свыше 90% аспирантов по экономическим специальностям; в 2014 году их доля составила 95,41%. При этом доля поступивших в аспирантуру в вузах составила 95,93 %.

Таблица 1.

Число аспирантов по экономическим наукам на конец года, чел. [4]

	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014
Всего	21404	26100	27309	25939	22932	19159	11945
НИИ	1590	1851	1401	1187	1047	888	543
Вузы	19814	24249	25907	24667	21883	18269	11397
ОДО			1	85	2	2	5

Необходимо отметить, что доля лиц, выпущенных из аспирантуры вузов, на всем рассматриваемом периоде была несколько меньше, в частности в 2014 году она составила 94,68%. Это можно объяснить тем, что в составе более массового контингента вузов шире представлены мотивы и интересы, побуждающие к поступлению в аспирантуру.

Несмотря на то, что престиж научно-исследовательской деятельности снизился, имел место рост спроса на ученые степени, в том числе, среди лиц, не занимающихся научной деятельностью. Как отмечается в [4], «появилась новая мотивация к получению ученых степеней и званий, ставших своего рода символом успеха, статуса и престижа, прежде всего для тех, кто намерен сделать карьеру в области управления и бизнеса». Вузы отреагировали на рост спроса расширением предоставления образовательных услуг на платной основе, что увеличивало число защит, но способствовало снижению качества и ослаблению исследовательской составляющей диссертационных работ,

Из общего числа защит кандидатских диссертаций защиты по экономическим специальностям составили в 2014 году 13,54%. При этом доля диссертаций, защищенных аспирантами вузов, составила 97,44%.

Процент выпускников вузовской аспирантуры по экономическим наукам, защитивших кандидатские диссертации, снижается. Если в 2000 году процент защит составил 36,3%, то в период с 2012 по 2014 годы он составлял, соответственно, 29,1%, 27,2% и 17,4%. Резкое снижение доли защищенных диссертаций связано с ужесточением требований к представляемым работам и процессу их подготовки.

Доля аспирантов-экономистов, обучавшихся по прямым договорам с физическими и юридическими лицами, в общей численности на протяжении всего XXI века была самой высокой. В 2014 году она составила 27,3%. В общем объеме выпуска 2014 года доля указанных лиц была равна 47,2 %, вузами выпущено 311 человек. Процент защит среди «контрактных» аспирантов составил 16,7%, что несколько ниже среднего значения. Для справки заметим, что в 2000 году этот показатель составлял 36,7%.

В 2014 году из общего числа аспирантов-экономистов, равного 5674, по очной форме обучались 3461, а по заочной – 2213. Процент выпуска с защитой диссертации у очных аспирантов составил 16,3%, а у заочных – 19,6%.

Практически все компетенции, которые должны формироваться в процессе обучения в аспирантуре, прямо или косвенно связаны с

исследовательской деятельностью, что в первую очередь относится к выполнению научного исследования в рамках программы обучения. В программе подготовки аспирантов по экономическим специальностям научные исследования вместе с практикой входят в вариативную часть программы в объеме 141 зачетной единицы, что составляет 78,33% общего объема программы [5].

Актуальность научного исследования определяется потребностью в изучении какой-либо проблемы в отдельной отрасли науки, науки в целом и/или практики. Возникновение проблем в экономической науке происходит под действием экономических законов, которые на данный момент невозможно считать полностью исследованными. В конце XX века В.М. Полтерович охарактеризовал состояние экономической теории как кризис, который «обнаруживает себя не только в том, что теоретическая экономика не сумела найти эффективные решения насущных проблем экономической политики, в частности, в реформирующихся странах, но и глубинным внутренним для теории образом: происходит накопление теоретических фактов, свидетельствующих о принципиальной ограниченности ее методов». [6] С этого времени «прорывных» результатов в экономической теории не было получено, а большинство исследователей продолжил движение по пути накопления фактов, подтверждающих известные теоретические модели или не укладывающихся в их рамки. Такой характер развития экономической науки определяет популярность эконометрических методов исследования, ориентированных на становление закономерностей на основе изучения статистических данных. При этом все недостатки отечественной статистики автоматически проецируются в снижение практической ценности исследований.

В целом, можно утверждать, что на данном этапе реализуется кумулятивная модель развития экономической науки, когда непосредственным объектом развития науки «становится не природа как таковая, а слой опосредствований, созданный предшествующей наукой» [7]. Для экономики применение кумулятивного подхода, по нашему мнению, является естественным, так как предмет экономической науки формируется при участии человека и не может существовать без него. Но такое свойство экономической науки диктует повышенные требования к практической значимости ее результатов, в частности к прогностической способности ее методов.

Очевидно, что движущей силой в развитии экономической науки может стать правильная постановка и решение научных проблем. Это означает, что задачи научного исследования должны иметь существенное значение для науки и/или практической деятельности.

В соответствии с Положением о присуждении ученых степеней в РФ «диссертация на соискание ученой степени кандидата наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой содержится решение задачи, имеющей значение для развития соответствующей отрасли знаний, либо изложены новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки, имеющие существенное значение для развития страны» [8].

Выявление, актуального научного направления должно определять выбор темы диссертационного исследования, а его обоснование должно быть убедительным для научного сообщества. Проведение научного исследования, посвященного актуальной научной проблеме, должно приводить к получению результатов, которые могут характеризоваться как вклад в науку. От того, насколько актуально выбранное соискателем направление исследования и насколько правильно сформулированы задачи, зависит сама возможность решения поставленных задач и существенность вклада в науку. Соглашаясь с И.В. Соловьевой, под вкладом в науку будем понимать новое знание, полученное как результат профессиональной научной деятельности, введенное в систему научного знания через механизмы опубликования и получившее положительную оценку научного сообщества. [9]

В целом научное знание не предполагает обязательного внедрения в практику и позитивного воздействия на ее результаты. Однако, экономическая наука во многом является эмпирической, поэтому важнейшим критерием, определяющим ценность научных результатов, полученных в экономических исследованиях, является их практическая значимость, возможность использования для решения проблем, возникающих на всех уровнях хозяйственной жизни – от наноэкономического, относящегося к экономическому поведению индивидуумов, до макроэкономического, соответствующего национальной экономике.

Нами была предпринята попытка проанализировать, в какой мере проблематика современных экономических научных исследований связана с проблемами российской экономики.

По мнению депутата Государственной Думы РФ Е.А. Федорова [10] основные задачи современной экономики России следующие:

1) изменение структуры экономики, направленное на уход от сырьевой зависимости – «Российская экономика должна стать высокотехнологичной, инновационной, научной и в целом современной, равномерно развитой по всем своим отраслям»;

2) социальное развитие – «Сейчас приоритет – многократное развитие социальной сферы, с обгоном экономических возможностей. Чтобы потом привлечь народ, благосостояние которого вырастет, к преобразованиям в стране в целом»;

3) развитие малого и среднего бизнеса – «Смысл в том, чтобы малый бизнес формировался на базе недозагруженных производственных мощностей крупного бизнеса. Неправильно, что сфера малого бизнеса – это сфера услуг, питания и т. д. Надо, чтобы в стране был также промышленный малый бизнес, научный, инновационный».

Перечисленные выше задачи, на наш взгляд, являются предлагаемыми государственной властью путями решения главной проблемы развития российской экономики: преодоления кризиса и выход на устойчивую траекторию экономического роста.

Для анализа соответствия между экономическими проблемами российской экономики и интересами исследователей-экономистов как они

представлены в научных публикациях был сформирован список ключевых слов, связанных с проблемами российской экономики, и макроэкономических показателей, отражающих состояние этих проблем (табл. 2). В качестве показателя популярности среди исследователей той или иной темы использовано количество публикаций, включенных в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) за период с 1995 по 2015 годы. Предложенный метод анализа не претендует на полноту охвата и однозначность выводов, однако позволяет проследить некоторые закономерности.

Таблица 2.

Соответствие проблем экономики, ключевых слов и макроэкономических показателей

Проблема экономики	Ключевые слова	Макроэкономические показатели
Общая характеристика экономики	Экономический рост, кризис	ВВП в текущих ценах, сальдо платежного баланса, процентная ставка
Структурная перестройка экономики	Инвестиции, инновации, кластер, импортозамещение	Объем прямых инвестиций, объем инновационной продукции
Развитие малого и среднего бизнеса	Малый бизнес	Число малых предприятий

На рис.1 видно, что если исключить трендовую составляющую, отражающую общий рост количества публикуемых и учитываемых в базе данных РИНЦ работ, прослеживается следующая динамика: 1) на протяжении всего периода понятие «экономический рост» остается более популярным, чем «кризис», что можно интерпретировать как общий оптимистический настрой исследователей; 2) в период экономического кризиса 2008-2009 годов популярность понятия «экономический рост» резко снизилось, что переломило общую тенденцию роста числа публикаций, а популярность понятия «кризис» заметно выросла; 3) начиная с 2014 года темпы роста числа публикаций, использующих указанные выше понятия, одинаковы, и это позволяет полагать, что в целом основная проблема российской экономики осознана исследователями. Однако, по результатам выборочного анализа работ, тексты которых доступны на сайте *elibrary.ru*, содержание работ преимущественно является дескриптивным, а выводы – констатационными, предлагаемые рекомендации не сопровождаются количественным экономическим обоснованием. Отметим, что с темпом роста ВВП количество работ, посвященных экономическому росту, имеет незначительную отрицательную корреляцию ($k=-0,25$).



Рис.1 Популярность понятий «экономический рост» и «кризис» в экономических исследованиях

Количество работ, использующих понятие «инвестиции» в качестве ключевого, испытало на себе влияние экономического кризиса 2008-2009 гг., а в 2015 году выросло более чем на 50% по сравнению с предыдущим годом (рис.2). Последний факт можно расценить, как преобладание в умах исследователей кейнсианской теории, согласно которой обязательным условием экономического роста являются инвестиции.

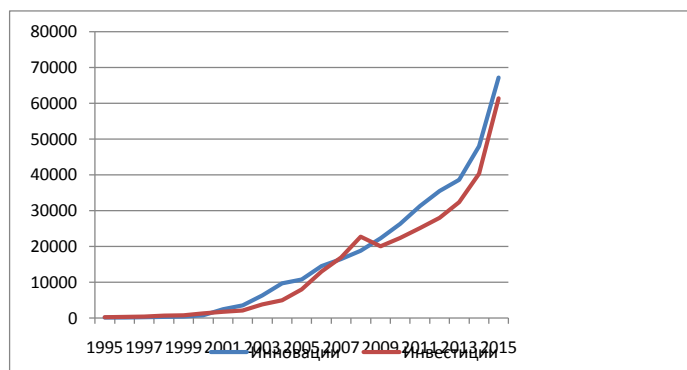


Рис. 2 Динамика числа работ, использующих в качестве ключевых слов понятия «инвестиции» и «инновации»

Инновации устойчиво привлекают внимание исследователей, при этом число работ, опирающихся на это понятие, имеет четко выраженную положительную ($k > +0,7$) корреляцию не только с числом работ, посвященных инвестициям, но и с объемом инвестиций в экономике.

В качестве мер экономической политики, направленных на структурную перестройку российской экономики и преодоление сырьевой зависимости,

широко известны создание кластеров как территориальных промышленных комплексов и импортозамещение, которое предположительно должно реализоваться на базе сочетания территориально промышленного развития и развития малого бизнеса. Начало заметного роста использования этих понятий в научном обороте совпадает во времени с объявлением соответствующих ориентиров экономической политики представителями государственной власти.

Что касается малого бизнеса, то следует отметить падение интереса к его исследованию в период кризиса 2008-2009 годов, и почти 50-процентный рост популярности этой тематики после объявления соответствующего политического приоритета в 2014 году.

Необходимо также отметить неослабевающий и не связанный с кризисными явлениями в экономике интерес к институциональным проблемам. Такая тенденция, по нашему мнению, удачно сочетает в себе интерес к объяснению экономических процессов и явлений современной экономики на основе более поздних, чем неоклассика и кейнсианство экономических теорий, и реакцию на общепризнанные, в том числе, властью, проблемы бюрократии и коррупции в современном российском обществе.

Выводы. Популярность экономического образования в современном российском обществе объективно обусловлена, однако мотивация к получению экономического образования в значительной мере индивидуальна, что размывает его связь с потребностями экономического развития национальной экономики. Научные исследования в области экономики являются частью учебного процесса в вузах в рамках подготовки кадров высшей научной квалификации, однако требования к их актуальности и практической ценности в нормативных документах не сформулированы.

В экономических публикациях преобладает дескриптивный подход, что порождает констатационный характер выводов и снижает практическую ценность результатов. Как положительное явление можно отметить рост числа эконометрических исследований, однако их практическая ценность, предполагающая наличие прогностической способности, существенно снижается использованием коротких временных рядов, большим запаздыванием данных, неясностью методов сбора данных, нестационарностью изучаемых процессов.

Экономические исследования чутко откликаются на явления экономической реальности и «политический заказ», что подтверждается проведенным анализом. Однако такая реакция сама по себе не способна привести ни к умножению научного знания, ни к формированию результатов, обладающих практической ценностью.

В качестве мер, способствующих актуализации экономических исследований в вузах и повышению практической значимости их результатов, можно предложить следующее:

- повышение связей вузовской экономической науки с мировыми научными школами, усиление вовлеченности в мировой научный процесс;
- укрепление связей с практикой при сохранении четкого

разграничения фундаментальной и прикладной научных составляющих;

•укрепление влияния научного экономического сообщества вузов во властных структурах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Борисов А.Б.** Большой экономический словарь. – М.: Книжный мир, 2003. 895 с.
2. **Минобрнауки прогнозирует:** к 2015 г. в стране сохранится переизбыток юристов, экономистов и менеджеров, при нехватке инженеров..24.11.2008 http://polit.ru/news/2008/11/24/kem_byt/.
3. **Вузы не верят** в запрет президента на подготовку юристов и экономистов. 29.03.2011. <http://www.rbc.ru/society/29/03/2011/5703e5759a79473c0df1c2dd>.
4. **Статистика науки** и образования. Информационно-статистический материал. Вып. 4. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Москва – 2015 http://www.csrs.ru/archive/stat_2015_staff/staff_2015.pdf.
5. **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.** Уровень высш. образов. Подгот. кадров высш. квалиф. направл. подгот. 38.06.01 Экономика. Утв. Приказом Минобрнауки РФ от 30.06.2014 N898 <http://dmo.spbstu.ru/38.06.01.pdf>.
6. **Полтерович В.М.** Кризис экономической теории. Доклад на научном семинаре Отделения экономики и ЦЭМИ РАН “Неизвестная экономика”. 1997 http://www.nbrilev.ru/krizis_economic_theory_.htm.
7. **Лешкевич Т.Г.** Философия науки: традиции и новации. М.; Изд-во ПРИОР. 2001. 428 с.
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. № 842 "О порядке присуждения ученых степеней" (с изм. от 21.04.2016) <http://vak.ed.gov.ru/docs>.
9. **Соловьева И.В.** Понятие вклада в науку в современной парадигме философии науки и науковедения // Современные научные исследования и инновации. 2013. №11(31). С.26-32.
10. Основные проблемы и задачи российской экономики. <http://eafedorov.ru/node647.html>

Гузикова Людмила Александровна – доктор экономических наук, профессор Высшей школы государственного и финансового управления, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: gauzikova@mail.ru

Guzikova Liudmila A. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: gauzikova@mail.ru

ON INCREASING THE RELEVANCE AND PRACTICAL VALUE OF ECONOMIC RESEARCH IN GRADUATE SCHOOL

The paper analyzes the role of universities in the training of highly qualified researchers in the field of economics and discusses the requirements for the scientific relevance of economic research conducted by graduate students and the practical value of the research results. The problems hindering the studies on relevant topics and impeding the growth of the practical value of the work are indicated.

ECONOMICS; GRADUATE SCHOOL; SCIENTIFIC RESEARCH; RELEVANCE; PRACTICAL VALUE OF SCIENTIFIC RESULTS

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378

В.И. Иовлева

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина) (Россия)

МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматривается применение модульно-компетентностной технологии при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. Отмечается системообразующая роль междисциплинарных связей при формировании профессионально-ориентированной иноязычной компетенции. Подчеркивается эффективность включения активных методов обучения в блоки обучающих модулей. Рассматривается алгоритмизация учебной деятельности, структурирование предметного содержания в модульном обучении. Гибкость модульной структуры позволяет студенту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию за счет пропуска уже изученных модулей.

МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД; МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ; МОДУЛЬНАЯ ПРОГРАММА; ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ТЕМАТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ; ОПЕРАЦИОННЫЙ МОДУЛЬ; АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Проблемам модульно-компетентностного подхода к обучению посвящены исследования многих отечественных и зарубежных ученых, таких как В.И. Байденко, А.К. Макарова, А.Н. Новикова, Т.А. Сергеева, В.А. Сластенина, Ю.Г. Татур, Т.И. Шамова, В.Д. Шадрикова, С.А. Щенникова, Р. Уайт, Д.Ж. Равен, Н.Е. Эрганова и др. Проблемы обучения иностранному языку для профессиональной деятельности в лингвистическом вузе на основе компетентностного подхода освещены в работах А.А. Вербицкого, А.Б. Евсеева, Л.В. Елагиной и др.

В настоящее время в технических вузах приоритетным направлением в обновлении образования признается профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, при котором студенты одновременно с навыками иноязычного общения должны приобрести знания по специальности. При этом профессиональная направленность обучения иностранному языку требует интеграции с профилирующими техническими дисциплинами, что, в свою очередь, ставит перед преподавателями иностранного языка задачу формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции будущего специалиста. Обучение на основе междисциплинарных связей позволяет использовать иностранный язык (ИЯ) для систематического пополнения профессиональных знаний, как средство формирования профессиональных умений и навыков.

Представляется, что эффективным решением поставленной задачи при профессионально-ориентированном обучении ИЯ может являться

использование учебных программ, построенных на основе *модульно-компетентностного подхода*, целью которого является овладение совокупностью компетенций, а в качестве средства достижения этой цели выступает модульное построение структуры и содержания профессионального обучения [1]. Технология модульного обучения позволяет проектировать учебную деятельность обучаемых и обладает большой гибкостью, что позволяет эффективно актуализировать *междисциплинарные* связи. Междисциплинарные связи в данном случае являются фактором, способным обеспечить целостность обучения с учетом взаимодействия содержательных и процессуальных компонентов задействованных дисциплин [2].

Модульная теория появилась в середине XX века, она отражена в работах Б.Ф. Скиннера, Дж. Расселла, К. Курха, Г. Оуена. Исследования модульного обучения (МО) отражены в трудах П. Юцявичене, Г.М. Гараева, С.И. Куликова, В.И. Панченко, М.А. Чошанова, В.В. Карпова, М.А. Анденко, Д.М. Миронова и др.

Модуль является основой модульной технологии обучения. Модуль – это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе. Обучающий модуль – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем. Обучающий модуль как единица содержания учебной дисциплины обладает относительной самостоятельностью и целостностью на уровне учебного плана или учебной программы и определяет логику организации процесса ее освоения. Содержание модуля должно отвечать требованиям последовательности, целостности, компактности, автономности, наглядности. Модульная образовательная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленных на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации.

Для модульного обучения характерна алгоритмизация учебной деятельности, структурирование предметного содержания. В отличие от других видов обучения, в модульном обучении содержание обучения представлено в законченных, самостоятельных, комплексных модулях, которые одновременно являются банком информации и методическим руководством по его усвоению. Четкость изложения информации в учебных модулях ориентирует преподавателей и студентов на лаконичность высказывания мыслей и суждений, что в свою очередь должно способствовать лучшей структуризации полученных знаний.

В настоящее время в педагогической литературе существуют различные подходы к конструированию модульных программ и модулей. Наиболее распространенным является междисциплинарный подход, при котором модульная программа формируется по графу логической структуры

центрального предмета какой-либо специальности. Такой подход применен в работах М.А. Анденко, М.В. Гареева, С.И. Куликова, В.В. Карпова, М.Н. Катханова. При создании такого модуля участвуют специалисты различных кафедр, отбирая необходимые для лучшего понимания материала темы. Например, при построении модуля по специальности *Электронные приборы и устройства* разрабатывается междисциплинарный модуль *Теория электромагнитных полей*, в основе которого лежит тема *Теория поля* из высшей математики как базовая тема. В модуль входит также базовая тема из физики *Теория электромагнитного поля*. Завершается подготовка по модулю изучением раздела *Теория электромагнитных полей* из курса теоретических основ электротехники [3]. Представляется, что эти междисциплинарные связи являются системообразующими [4].

Для целей изучения ИЯ в этот же модуль могут включаться профессионально-ориентированные тексты на ИЯ с послетекстовыми упражнениями. Для поддержания принципа профессиональной направленности междисциплинарного модуля рекомендуется организовать межкафедральное сотрудничество, которое будет выражаться, главным образом, в том, что тексты по специальности будут подбираться преподавателями технических дисциплин, а языковые упражнения к ним будут составляться преподавателями ИЯ. При изучении ИЯ подобный модуль может использоваться в качестве вспомогательного ресурса для самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Междисциплинарное содержание модуля, включающего содержательные компоненты технических дисциплин и процессуальные компоненты дисциплины ИЯ, будет обеспечивать четкую фокусировку студентов на профиле их специальности, что особенно актуально для магистрантов технических кафедр нашего вуза.

Подобный модуль может размещаться в локальной электронной сети вуза или на виртуальной платформе LMS MOODLE для общего пользования. Студенты могут выполнять задания междисциплинарного модуля, а преподаватель может проверять усвоение учебного материала по тестам, входящим в средства контроля модуля. Удобство модульной формы обучения заключается в том, что студенты очной, очно-заочной и заочной форм обучения могут заниматься по материалам модуля в свое свободное время, которое не ограничено никакими временными рамками. Наличие междисциплинарного модуля в арсенале преподавателя ИЯ позволяет применить гибкий подход к организации учебного процесса в техническом вузе. Наличие в модуле параллельных текстов по специальности на русском и иностранном языках, а также терминологического тренинга, будет способствовать повышению эффективности изучения профессионально-ориентированного ИЯ в техническом вузе. Материалы модуля могут использоваться для дополнения программного учебника по ИЯ.

Информация, входящая в модуль при четкой структуре и целостности, может иметь широкий спектр сложности и глубины. Поскольку задачи обучения со временем могут изменяться, а учебный материал периодически пересматриваться и обновляться в связи с непрерывным развитием науки и

техники, в структуру модуля заложены постоянная, базовая компонента и вариативная часть. Базовая компонента модуля содержит фундаментальное понятие или группу взаимосвязанных понятий изучаемой на иностранном языке специальности, такие как закон, структурный план. В вариативной компоненте может быть отражено как обновление учебной информации, так и изменение направления специализации студента. Тем самым на практике реализуется принцип гибкости и динамичности образования без снижения качества подготовки.

Модульная технология обучения вносит серьезные изменения не только в содержание, но и в процесс управления процессом обучения, значительно активизируя самостоятельную работу студентов, усиливая их мотивацию к обучению, индивидуализируя процесс обучения, делая его более осознанным.

Меняются формы и методы организации занятий. Обучение приобретает ярко выраженный деятельностный характер. Акцент делается на обучении через практику, продуктивной работе в малых группах, выстраивании индивидуальных учебных траекторий, использовании междисциплинарных связей, развитии самостоятельности учащихся, что способствует повышению личной ответственности за принятие решений [5].

Гибкость модульной структуры позволяет студенту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию за счет пропуска уже изученных модулей. Если модули или модульные единицы повторяются или были изучены раньше, то они исключаются из учебной программы, что дает возможность сокращать сроки обучения, создавая адаптированные к учащемуся программы обучения.

Изменяются также статусно-ролевые функции студентов и преподавателя. Преподаватель при модульном обучении мотивирует, организовывает, координирует, консультирует, контролирует самостоятельную работу студентов, то есть приоритетными становятся субъект-субъектные взаимоотношения между преподавателем и обучающимися, что делает педагогический процесс при модульно-компетентностном подходе более эффективным, так как преподаватель имеет возможность реализовать консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому студенту.

Модульное обучение приводит к более активному использованию компьютерной техники и информационных технологий, способствует внедрению активных методов обучения, концентрирует внимание на результате, для оценки которого вводятся кредиты – новые единицы оценки учебного труда. Такое обучение посредством деятельности способствует преодолению разрыва между теорией и практикой.

Все указанные достоинства модульно-компетентностной технологии доказывают адекватность ее применения при профессионально-ориентированном обучении ИЯ в техническом вузе, при котором акцент необходимо делать на учете профессиональной специфики, нацеленной на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускника и в

итоге на формировании у будущего специалиста профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции включает три основных компонента: а) лингвистический (языковой), который заключается в овладении новыми языковыми средствами – фонетикой, орфографией, лексикой, грамматикой, в соответствии со специально отобранными темами и ситуациями общения и основными практическими речевыми навыками – чтением, говорением, письмом, аудированием, переводом; б) социолингвистический, предусматривающий умения и навыки организации речи в соответствии с решением поставленных коммуникативных задач; в) социокультурный, суть которого состоит в приобщении к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого языка.

Иноязычная коммуникативная компетенция объединяет не только языковую грамотность и способность к иноязычной речевой деятельности, но и знание культуры, психологии и менталитета носителей изучаемого языка, при этом происходит не только билингвальное, но и бикультурное развитие личности студента, что является необходимым компонентом эффективного профессионального общения на ИЯ. Иноязычное общение становится существенным компонентом успеха в будущей профессиональной деятельности, что усиливает мотивацию к изучению ИЯ, поскольку конкурентноспособному специалисту необходимо владеть ИЯ в сфере своей профессиональной коммуникации.

В модульном обучении при субъект-субъектных отношениях преподавателя и студентов на первый план выходят такие умения и навыки студентов как самостоятельность, самостоятельное планирование, самоорганизация, самоконтроль и самооценка. П.А. Юцявичене отмечает, что сущность технологии модульного обучения состоит именно в том, что обучающийся более самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению целей [6].

Материал для самостоятельного усвоения представлен в виде обучающей модульной программы, основными компонентами которой являются относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации – модули, и совокупность нескольких модулей позволяет раскрыть содержание учебной темы или даже всей учебной дисциплины. Модуль состоит из следующих блоков – информационный, исполнительский, методический и контролирующий. Система знаний формируется содержанием информационного блока, который содержит теоретический материал. При формировании информационного блока составляется таблица спецификации учебных элементов и понятий. Затем переходят к разработке опорного конспекта. Одна из основных характеристик опорного конспекта – наглядное выражение основной идеи содержания учебного материала. Опорный конспект представляет собой лист с рисунками, отдельными словами, формулами, в которых закодирована определенная информация.

Запоминая отдельные символы, (рисунки, слова), обучаемый фактически запоминает и их расшифровку.

Чтобы знания имели осознанный характер, необходимо выполнение практических работ. Для этого в обучающий модуль включается исполнительный блок, содержащий лабораторные, практические работы, различные задания. Эти два блока представляют систему содержания обучения. Методический блок содержит рекомендации по изучению материала при самостоятельной работе обучаемого. Контролирующий блок включается в обучающий модуль для определения уровня сформированности знаний, умений и навыков, и вместе с методическим блоком он представляет систему управления взаимодействием педагога и обучаемого в процессе изучения модуля.

Перед началом изучения модуля каждый обучаемый проходит входной контроль, способствующий актуализации опорных, ранее усвоенных, понятий и умений, на основе которых будут формироваться новые знания и умения. После успешного прохождения входного контроля обучаемый получает необходимый информационный и исполнительный блоки. Начинается процесс изучения модуля. Преподаватель исполняет роль консультанта, проводит занятия по основным проблемам, обобщает учебный материал. При модульном обучении предполагается переход к рейтинговой системе оценки знаний, что позволяет, с одной стороны, отразить в большом диапазоне индивидуальные способности обучающегося, и, с другой стороны, увеличить состоятельность обучения, учитывать не только одноразовые результаты контроля, но и особенности работы в течение семестра.

Модульная технология обучения дает возможность при оценке успеваемости студентов отслеживать динамику и оценивать плодотворность его работы в течение всего периода обучения, учитывая при этом ее напряженность и результативность, а также корректировать причины снижения успеваемости, то есть позволяет студентам более качественно осваивать ту или иную дисциплину [7].

В работах по методике обучения ИЯ обучающие модули классифицируются по различным основаниям: с точки зрения содержания – как тема, которую предполагается изучить за определенное количество учебных часов; с точки зрения видов речевой деятельности – как учебные блоки говорения, аудирования, чтения, письма; с точки зрения языка – как аспекты языка: лексика, грамматика, словообразование; с точки зрения сложности изучаемого материала – как уровни владения ИЯ; с точки зрения дидактики – как учебный материал, предлагаемый разным гомогенным группам обучающихся: продвинутым, академическим группам, а также группам выравнивания [8].

Ю.Б. Кузьменкова выделяет тематический и целевой модули [9]. Целевой модуль рассматривается как модуль комплексного развития речевых навыков и умений на материале одной общей темы, выбор которой определяется ее целесообразностью и уровнем развития соответствующих навыков студентов. Акцент при этом делается на формировании языковых

навыков активного владения языком во всех видах речевой деятельности. Тематический модуль подразумевает сосредоточение усилий преимущественно на работе по развитию конкретных навыков и умений в пределах одного или двух видов речевой деятельности на материале разнообразной тематики.

При этом необходимо учитывать специфику профилирующих специальностей при подборе текстов для чтения и перевода, тем для развития устной речи, при изучении словаря-минимума по соответствующей специальности. Представляется, что возможно назвать одну из психологических причин повышения интенсивности освоения ИЯ в контексте изучаемой профессии, которая, возможно, связана с актуализацией взаимосвязи процессов мышления и речи. Например, при чтении студент может догадываться о содержании технического текста, опираясь на знания по своей специальности, а затем он может пересказать этот текст без перевода на родной язык, при этом у него формируется система мышления на иностранном языке [10].

При построении модульных программ по изучению иностранного языка при профессионально-ориентированном обучении представляется эффективным включать в исполнительный блок обучающего модуля задания на базе активных методов обучения, позволяющих имитировать профессиональную деятельность. Это ролевые и деловые игры, метод ситуационных задач, тематические дискуссии, презентации, проекты, олимпиады, научно-практические конференции и др. Применение активных методов обучения позволяет сделать процесс обучения более интересным и продуктивным.

Важно, чтобы при выборе активных методов обучения учитывался уровень подготовки студентов в предметной области. Например, когда магистранты приступают к написанию выпускной квалификационной работы по специальности, на занятиях по иностранному языку актуальным будет проведение деловой игры «Научная конференция». Студентам предлагается в рамках самостоятельной подготовки написать доклады на английском языке по теме своей выпускной работы. Задается структура доклада: рассказать о теоретической базе своего исследования, об используемых методах исследования, полученных результатах и их возможном практическом применении. Затем на занятии студенты выступают с докладами, отвечают на вопросы аудитории. При подведении итогов конференции называют лучшего докладчика.

Таким образом, осуществляется моделирование профессиональной научной деятельности, основу которого составляет индивидуальная и групповая познавательная деятельности в специально смоделированных условиях профессиональной направленности. Так, на этапе написания доклада студенты самостоятельно исследуют проблему, причем для этого им необходимы знания и в области ИЯ, и в профессиональной области. Они осуществляют информационный поиск, прочитывая большие объемы научно-технических текстов и справочных материалов, что создает

возможность прямого контакта с аутентичным языком, а также способствует освоению различных видов чтения: изучающего, ознакомительного, просмотрового, поискового, аналитического, синтетического и др.

Работа с текстами вырабатывает активный поисковый характер восприятия иноязычной речи, формирует установку на смысловой анализ ее содержания, у студентов развиваются умения письменной речевой деятельности. Поисковая и исследовательская виды деятельности развивают интеллектуальные и творческие способности обучающихся, формируют умения анализировать, обобщать, делать выводы, что способствует формированию когнитивной компетенции. Формируются также навыки самостоятельного овладения информацией и умения самоуправления своей познавательной деятельностью. Следует отметить, что на этапе написания доклада студенты общаются в основном с преподавателем по технической дисциплине, поскольку тема доклада совпадает с темой их выпускной квалификационной работы [11].

Коммуникативная компетенция формируется на этапе выступлений с докладами и их обсуждения, когда создаются условия для иноязычного общения в профессиональном контексте. Студенты учатся кратко и доступно излагать свои мысли, у них формируются умения выступать публично. Дискуссия, как вид диалогической речи, активизирует навыки общения. Это практика по развитию беглой неподготовленной речи. Студенты учатся слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс с собеседником, осваивают деловой этикет. Обучаемый должен также научиться преодолевать страх и стеснение, вырабатывать навыки эмоциональной саморегуляции.

Следует также отметить и то новое, что вносит в процесс написания доклада использование компьютера и Интернета. Многие рутинные операции перешли к компьютеру, создавая предпосылки к творческой деятельности человека. Информационный поиск стал значительно проще, достаточно набрать в поисковике ключевые слова. Можно использовать машинный перевод для технических текстов большого объема, поэтому даже средние студенты легко справляются с данной работой. Процесс обучения, таким образом, реализуется на основе принципов дифференциации и индивидуализации.

Реализуются личностно-ориентированный и деятельностный подходы к обучению, при этом велика мотивационная составляющая деятельности. Внешняя мотивация обусловлена тем, что тема доклада связана с выпускной квалификационной работой. В тех случаях, когда студенты могут найти интересующие их материалы только на ИЯ, они на личном опыте убеждаются в важности владения ИЯ.

Высокий уровень мотивации, необходимость в сжатые сроки переработать большие объемы информации, благоприятный психологический климат в студенческой группе позволяют говорить о наличии условий, которые принято связывать с интенсивными методами обучения. Создание этих условий позволяет достичь требуемых результатов

в сжатые сроки, что очень актуально при малом количестве учебных часов, отводимых в технических вузах на ИЯ.

Все это позволяет говорить о высокой эффективности использования имитационных активных профессионально–ориентированных методов обучения ИЯ в технических вузах при составлении модульных обучающих программ.

В целом создание модульных обучающих программ – это сложный процесс, требующий участия специалистов разных профилей, в том числе владеющего ИЯ психолога. При этом важно рассматривать многие факторы, чтобы гибкость модульного обучения не превратилась в фрагментарность усвоения знаний; чтобы при определении уровня сложности предлагаемого для изучения модуля учитывалась зона ближайшего развития по Л.С. Выготскому [12]. Важно, чтобы изучаемый материал не был слишком легким, иначе обучаемому будет не интересно и снизится уровень мотивации. Но изучаемый материал не должен быть слишком сложным, тогда при его освоении не понадобится посторонняя помощь. Для поддержания требуемого уровня мотивации к самостоятельному освоению учебной информации необходимо, чтобы при разработке модулей [13] принимались во внимание закономерности памяти, внимания, восприятия, мышления, а при построении индивидуальной траектории обучения когнитивные стили студентов. Также важно создавать оптимальные условия для формирования личностных компетенций студентов в процессе духовно-нравственного воспитания, что позволяет также говорить о разработке и внедрении в учебный процесс модулей воспитания.

Конкурентноспособному специалисту необходимо владеть ИЯ в сфере своей профессиональной коммуникации, поэтому в неязыковых вузах наблюдается возрастание роли дисциплины «иностраный язык», а иноязычное общение становится существенным компонентом успеха в будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Модульно-компетентностный** подход в образовании / сост. В.А. Семенова, В.А. Брезгина. – Екатеринбург: ПРЦ РПО СО, 2010.
2. **Попова Н.В.** Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза: автореф. дисс.... докт. пед. наук. 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования.– СПб, 2012. – 50 с.
3. **Борисова Н.В.** От традиционного через модульное к дистанционному образованию: учеб. пособие. М.: ВИПК МВД России, 1999. 174 с.
4. **Ломов Б.Ф.** О системном подходе в психологии // Вопросы психологии.1975. №2. С. 31-45
5. **Амельченко А.Ф.** Модульный подход к профессиональному обучению поваров в лицее: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Н. Новгород, –2003. – 186 с.
6. **Юцявичене П.А.** Теория и практика модульного обучения Каунас, 1989. 271 с.
7. **Лежнина Л.В., Шишковский В.И.** Балльная система оценивания как фактор повышения мотивации студентов к учебной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. №10. С 91-94.

- 8. Ямшанова В.А.** Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // В сб: Иностранные языки в экономических вузах России. Всеросс. науч.-информ. альманах №5. Федеральное агентство по образованию, Межвузовский центр по иностранным языкам при Санкт-Петербургском государственном университете экономики и финансов. СПб., 2006. С. 6-22.
- 9. Кузьменкова Ю.Б.** Модульный подход к проблемам эффективной англоязычной коммуникации М.: ГУ ВШЭ, 2002.
- 10. Иовлева В.И.** Модульно-компетентностная технология обучения для формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы современной лингвистики: мат-лы Пятой межвузов. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 19 апр. 2016 г. Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – СПб., 2016. С. 247-250.
- 11. Иовлева В.И.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: мат-лы междунар.науч.-метод.конф. – СПб, 2016. С. 206-209. ISBN: 978-5-7422-5294-8
- 12. Выготский Л.С.** Мышление и речь. Собр. соч. Т.2 – М.: Педагогика, 1982.
- 13. Попова Н.В.** Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход / моногр. СПб., Изд-во СПбГПУ, 2012. 252 с. ISBN: 978-5-7422-3727-3
-

Иовлева Вероника Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина). 197376, ул. Профессора Попова, 5. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: violeva@mail.ru

Iovleva Veronika I. – Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI"; 197376, ul. Professora Popova 5, St. Petersburg, Russia; e-mail: violeva@mail.ru

MODULE COMPETENCE TECHNOLOGY OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY

This paper focuses on the module-competence technology in teaching a foreign language at technical university. The systematic role of interdisciplinary links in the development of the foreign language professionally oriented competence is analyzed. The effectiveness of the introduction of the active learning methods into the blocks of the training module is highlighted.

MODULE-COMPETENCE APPROACH; INTERDISCIPLINARY LINKS; MODULE CURRICULUM, FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE; THEME MODULE; OPERATING MODULE; ACTIVE LEARNING METHODS

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК: 378.147

Н.Р. Барабанова

Национальный университет «Одесская юридическая академия» (Украина)

ИНВАРИАНТНОСТЬ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОГРАММАХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Предлагается стратегия развития социально-деловой компетенции специалистов. Реализация этой стратегии, с учетом компетентностного подхода к созданию соответствующих программ, возможна в вузах и в системе дополнительного образования. Приводится перечень слагаемых социально-делового аспекта профессиональной компетенции, инвариантных к условиям подготовки и профилю деятельности специалиста. Позиции перечня взяты из образовательных стандартов отечественных вузов гуманитарного и технического профиля и из перечня ключевых компетенций проекта TUNING.

КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА; СОЦИАЛЬНО-ДЕЛОВАЯ
КОМПЕТЕНЦИЯ; ПЕРЕЧЕНЬ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ;
ИНВАРИАНТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ; ПРОЕКТ TUNING

В последнее десятилетие активизировалась деятельность вузов по пересмотру принципов подготовки специалистов разного уровня на основе компетентностного подхода к содержанию образовательных программ.

Общеввропейская направленность на определение и уточнение компетентностей, формированию и развитию которых при подготовке современных специалистов необходимо уделять больше внимания, нашла отражение в комплексе нормативных документов высшей школы.

При определении компонентов системы новых стандартов высшего образования вузы России и Украины учитывают методические рекомендации по разработке и реализации образовательных программ высшего образования, утверждённые министерствами образования и науки. В этих рекомендациях учитывается соответствие программ стандартам высшего образования, то есть требованиям к содержанию и результатам образовательной деятельности высших учебных заведений и научных учреждений по каждому уровню высшего образования в пределах каждой специальности.

Сами стандарты разрабатываются для каждого уровня высшего образования в пределах определённой специальности в соответствии с национальными рамками квалификаций, а также с перечнями компетенций, предлагаемых в широко цитируемом проекте TUNING, в рамках которого основное внимание уделяется общим и предметно-специализированным (предметно-специфическим, специальным) компетенциям.

Задача проекта TUNING (настройка образовательных структур) состоит в том, чтобы «настроить» европейские образовательные структуры,

положив начало дискуссии, цель которой – выявление и обмен информацией, а также улучшение европейского сотрудничества в сфере совершенствования качества, эффективности и прозрачности образовательной системы [1, 2]. При этом следует учитывать, что проект TUNING не предусматривает разработку какого-либо унифицированного учебного плана или строгого перечня предметных спецификаций, не претендует на ограничение независимости образовательных учреждений и специалистов по предметам в ущерб местной или национальной автономии. Однако разработка профессиональных профилей и желаемых результатов обучения, ключевых и специальных компетенций специалистов всё чаще связывается в отечественных вузах с безусловным перечислением в конкретных программах всех компетенций из проекта TUNING .

Сравнивая содержание современных образовательных программ ведущих вузов России, Украины и некоторых вузов Европы, можно отметить их содержательную инвариантность с точки зрения компетентного подхода в построении и реализации учебных программ. Определяемый в них перечень результатов высшего образования отражает принцип сохранения и развития ориентированности на его практическую реализацию в будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем, проведенный нами анализ предлагаемых в разных методических документах перечней компетенций и компетентностей показывает, что в сфере профессиональной (учебно-профессиональной) подготовки будущих специалистов он может быть уточнен с учетом формируемых в разных вузах знаний, умений и навыков.

Знания, умения и навыки – это три степени профессионализма, слагаемые профессиональной компетенции. Именно они являются содержанием базовых и специальных (предметно-специфических) компетенций специалистов в любой сфере деятельности.

Вспомним, что понятие «компетенция» включает знание предмета профессиональной деятельности и понимание того, как действовать, применяя это знание и готовность к выполнению деятельности к конкретным ситуациям, учитывая при этом социокультурные ценности общества.

Понятие «компетентность» – это интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза к выполнению деятельности в определенных профессиональных и социальных предметных областях, который определяется необходимым объемом и уровнем знаний и опыта в конкретном виде деятельности.

Большинство отечественных исследователей предлагают для составления программ, прежде всего, набор *базовых компетенций*, которые основываются на интеллектуальных, коммуникативных, эмоциональных и волевых качествах человека. Они являются фундаментом, на котором строится вся коммуникативная деятельность профессионалов. Далее многими авторами определяется набор *специальных компетенций*, то есть тех умений и навыков, которые связаны с конкретной областью

профессиональной деятельности, с умениями применить на практике полученные предметные знания.

Проведенный нами анализ целого ряда программ показывает, что в профессиональной деятельности любого профиля реализуются *деловые и социальные* компетентности. В разных программах они отнесены к разным разделам – ключевых, общих, базовых компетенций.

Одним из принципиальных аспектов социально-деловой компетентности является *коммуникативная* компетентность, которая включает способы взаимодействия с людьми, навыки работы с документами, умения работы в команде, владение различными социальными ролями в коллективе, владение искусством красноречия в аспекте социально-деловых контактов.

В нашем исследовании анализируется *социально-коммуникативный и социально-деловой* аспект профессиональной компетенции. Первый отражает особенности организации знаний и умений в системе общественных отношений, социума, в котором обитает человек, и межличностного взаимодействия. Под вторым мы подразумеваем навыки и умения реализации интегративных деловых контактов индивидов и групп, сотрудничества в целях достижения взаимопонимания, основанного на совместной профессиональной деятельности и общности социальных ценностей и стандартов поведения.

Ориентируясь на основные цели Болонского процесса преобразования системы обучения, на построение Европейского пространства высшего образования, мы отмечаем выделенные в соответствующих документах восемь ключевых компетенций, которым обязан владеть каждый европеец: компетенция в области родного языка; компетенция в сфере иностранных языков; математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции; компьютерная компетенция; учебная компетенция; межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция; компетенция предпринимательства; культурная компетенция.

Несколько иную трактовку «обязательных» компетенций предлагает проект TUNING (всего 30 компетентностей, объединённых понятием «общие»). Но в предложенных разными авторами перечнях мы не находим отдельно выделенного набора компетенций, связанных с пониманием выпускниками вузов социального значения своей профессии и, соответственно, своего места в системе социально-деловых отношений, способностью к демонстрации и критической оценке своего жизненного и профессионального опыта.

С нашей точки зрения выделение социально-делового аспекта знаний и умений для разных профессий (специальностей) является важной проблемой компетентностного подхода к разработке образовательных программ. При этом логично предположить, что именно этот аспект инвариантен содержанию программ вузов любого профиля и любой государственной системы. Так, например, необходимость владения

иностранными языками на новом уровне международных профессиональных контактов обусловила очередной этап реализации компетентностного подхода в обучении иностранным языкам. Современные учебно-методические комплексы, используемые в отечественных вузах и в системе дополнительного образования (курсового обучения), активно включают формирование социально-деловой компетенции на иностранных языках [3]. В постперестроечный период такая тенденция приобрела новую значимость в связи с расширением международных рыночных (коммерческих, научных, культурных) коммуникаций.

С точки зрения достижения конкретного результата в формировании определенной компетенции важна не только способность применения знаний, умений и опыта, но и степень (уровень) готовности к выполнению должностных обязанностей (основных функций). Степень готовности определяет именно система знаний, умений, опыта, ответственности, самостоятельности, т.е. совокупность не только профессиональных, но и личностных качеств, результат применения интегрированных компетенций в профессиональной деятельности любого специалиста [4].

В последние годы в нашей стране по-новому оценили преимущества отечественных специалистов, обладающих не только профессиональной, но и социально-деловой компетентностью. Это связано с осознанием того факта, что социально-деловая активность является аспектом профессиональной коммуникативной компетенции, реализуемой в межличностном, групповом, межкультурном общении.

Серьёзные научные исследования доказывают необходимость развития в разных науках и видах профессиональной деятельности социокоммуникативного и социально-делового аспекта. Примеров серьёзных исследований по этой тематике становится больше с каждым годом. В экономике [4], юриспруденции [5], медицине [6], инженерии [7], иностранных языках [9]. Но в наибольшей степени компетентностный подход реализуется в работе педагогов в системе среднего и высшего образования, а также в современных программах подготовки самих педагогов [3].

Социально-деловая компетентность в любой сфере подразумевает умения налаживать контакты индивидов и групп, сотрудничество в целях достижения взаимопонимания, основанного на совместной культурной и профессиональной деятельности и общности социальных ценностей.

Моделирование ситуаций социально-делового взаимодействия в процессе обучения должно, по нашему мнению, способствовать формированию (развитию) социально-деловой компетентности, а соответственно и социализации личности в различных сферах деятельности. Практикой доказано, что социально-деловая компетентность, реализованная во взаимодействии с коллегами, партнерами, подчиненными, инвесторами и т.д. способствует успеху в любом виде деятельности.

В журнальных статьях последних лет и на просторах Интернета мы находим всё новые и новые доказательства приверженности современных педагогов и специалистов-практиков компетентностному подходу, в том

числе – в программах повышения квалификации, центрах переподготовки и в корпоративной подготовке специалистов.

В системе дополнительного и корпоративного образования (на курсах, тренингах, семинарах, мастер-классах) используются программы, содержащие перечень различных компетенций. Все они соответствуют профессиональным потребностям конкретных предприятий, компаний, организаций, учреждений. Содержание этих программ варьируется в зависимости от направления образовательной деятельности того или иного учебно-консультативного центра. Используемые здесь программы намного мобильнее, чем университетские, и могут гибко изменяться с учетом социальных требований времени, индивидуальных потребностей индивидов.

Уже в начале 2000-х при трудоустройстве специалисты, обладающие сформированной социально-деловой компетентностью, получили несомненные преимущества. Многие крупные предприятия и организации включили семинары и тренинги по развитию социально-деловой компетентности в планы повышения квалификации своих сотрудников. В странах СНГ появились Консалтинговые Центры, обучение в которых предполагало подготовку и переподготовку специалистов по новым, необходимым обществу направлениям. Работодатели получили возможность оценивать всех кандидатов на конкретные должности по единой, принятой в компании, организации, учреждении модели компетенций, определять развитость необходимых для данной организации компетенций у нового сотрудника.

В настоящее время большинство наиболее успешно зарекомендовавших себя Центров профессиональных технологий и Курсов по развитию социально-деловой компетенции сотрудничают с вузами в плане коррекции программ подготовки специалистов.

В условиях непрерывного образования (от среднего специального и высшего до второго высшего и дополнительного) происходит унификация технологий компетентностного подхода к определению концепции (профиля) специалиста [8].

Целью нашей научно-методической деятельности является создание унифицированной модели этой концепции, учитывающей профессиональные и социально-деловые компоненты содержания. Такая модель, на наш взгляд, должна быть инвариантна к условиям высшего и дополнительного образования в европейских странах.

Социально-деловая компетентность в действующих программах или отсутствует полностью, или бывает «размыта» по разным разделам (личностные характеристики, этикет, общие характеристики).

Многолетний анализ ряда программ для технических и гуманитарных факультетов вузов, а также программ Консалтинговых центров и курсов повышения квалификации позволяет нам предложить некоторые шаги по коррекции стратегий компетентностного подхода к формированию социально-деловой активности специалистов:

- В существующих паспортах специальностей необходимо выделить и обобщить позиции, связанные с реализацией социально-деловой компетентности.

- Обобщенные позиции сопоставить с социальными и деловыми аспектами деятельности профессионалов разных направлений, учитывая сегодняшние государственные стандарты.

- Выделенные и унифицированные компетентности следует считать обязательными в содержании программ как общего, так и дополнительного образования.

Такая работа, безусловно, потребует определённых временных затрат, но её результаты значительно облегчат взаимодействие представителей организаций, предприятий, компаний разного профиля и образовательных учреждений в аспекте социально-делового взаимодействия.

Ниже, в таблице, мы предлагаем приблизительный перечень слагаемых социально-делового аспекта профессиональной компетенции, инвариантных к условиям подготовки и профилю деятельности специалиста. Позиции, приводимые в данном перечне, взяты из образовательных стандартов разных отечественных вузов гуманитарного и технического профиля, а также из перечня ключевых компетенций в проекте TUNING.

Таблица 1.
Инвариантные компоненты социально-деловой компетентности современного специалиста

<i>1. Психолого-коммуникативные компоненты</i>	
1	Способность действовать на основе принятых в обществе этических стандартов
2	Умение адекватно реагировать на проявление эмоций собеседников
3	Способность к анализу настроения партнеров в ситуациях взаимодействия
4	Способность наблюдать за коллегами (сотрудниками, работниками), воспринимая динамику поведения
5	Способность генерировать новые идеи
6	Умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния людей
7	Умение прогнозировать возможные последствия собственных действий
8	Способность оценивать качество выполняемых работ
9	Способность мотивировать людей и двигаться к общей цели
<i>2. Коммуникативно-речевые компоненты</i>	
1	Умения использовать навыки устного и письменного взаимодействия в соответствии с принятыми в обществе (государстве) социальными, этикетными, грамматическими, стилистическими нормами
2	Умение выбрать адекватные ситуациям социально-делового общения формулы речевого этикета
3	Способность четко выражать свои знания, мнения и желания в деловом взаимодействии
4	Способность слушать собеседника, получая максимально полезную для дела информацию
5	Способность общаться на родном языке как устно, так и письменно

6	Способность общаться на втором (иностранном) языке
7	Навыки межличностного взаимодействия в разных сферах общения
8	Умение правильно использовать коды невербального общения в собственном поведении
9	Умение адекватно воспринимать невербальное поведение собеседника
10	Умения организовывать, структурировать и применять графические средства фразового и текстового уровней для составления деловых текстов (в том числе электронных сообщений)
<i>3. Коммуникативно-организационные компоненты</i>	
1	Способность к поиску, обработке и анализу информации из различных источников
2	Способность учиться и быть современно обученным
3	Навыки использования информационных и коммуникационных технологий
4	Способность разрабатывать стратегию собственного и корпоративного поведения
5	Умение моделировать ситуацию в соответствии с задачами общения
6	Способность к объективной оценке профессиональной деятельности с социальных (деловых) позиций
7	Умение ориентироваться в профессиональных, социальных, деловых ситуациях, выбирая и реализовывая адекватные способы взаимодействия
8	Способность использовать в работе надежные, передовые методы коммуникативного управления
9	Способность адаптироваться в новом коллективе, налаживать контакты, вести себя соответственно процессу динамики развития группы
10	Умение правильно использовать в работе информационно-распорядительскую документную базу организации
11	Способность к реализации лидерских качеств

Приведенные в таблице позиции, безусловно, не дают исчерпывающего представления о содержании инвариантной социально-деловой компетенции специалистов разного профиля. В настоящее время мы продолжаем научно-исследовательскую и методическую работу по определению и внедрению слагаемых этой компетентности в программы подготовки профессионалов разного профиля. Многие положения требуют дополнительного осмысления и критической оценки.

Подытоживая всё сказанное, мы можем сделать некоторые выводы, которые послужат отправными положениями для дальнейшего исследования.

Так как социально-деловая коммуникация является органической составляющей профессиональной деятельности и подразумевает достижение взаимопонимания, основанного на общих социокультурных и профессиональных ценностях, соответствующая компетентность необходима европейским специалистам любого профиля.

Содержание компетентностного подхода к основному и дополнительному образованию должно определяться на основе исследования трудовой, социальной и деловой активности, поведения работников в ситуациях разных сфер деятельности, факторов, влияющих на успешность профессиональных коммуникаций.

Целью научно-методической и практической деятельности автора является создание модели подготовки специалистов с учётом необходимости овладения социально-деловой компетентностью, инвариантной к условиям высшего и дополнительного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Методичні рекомендації** щодо розроблення стандартів вищої освіти/ Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Мін. освіти і науки України 29.03.2016 № 3 /Электронный ресурс. URL: <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/metod-mon.pdf> (дата обращения: 28.06.2015).
- 2. Образовательные компетенции** в проекте TUNING. Глобальные и ключевые компетенции // Электронный ресурс. URL: http://studme.org/36665/pedagogika/obrazovatelny_e_kompetentsii_proekte_tuning (дата обращения: 28.06.2015).
- 3. Остапенко Н.Н.** Теоретические и методические основы формирования лингводидактической компетентности у будущих учителей украинского языка и литературы: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Киев, 2010. – 26 с.
- 4. Сергеева Л.А.** Реализация контекстного подхода в процессе обучения общеобразовательным дисциплинам студентов вуза: на примере экономических специальностей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. // Электронный ресурс. URL: <http://www.dissercat.com/content/realizatsiya-kontekstnogo-podkhoda-v-protsesse-obucheniya-obshcheobrazovatelnyim-distiplinam> (дата обращения: 28.06.2015).
- 5. Карпиченко Н.П.** Компетентностный подход в реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900.62 «Юриспруденция» // Электронный ресурс. URL: lexed.ru/pravo/journ/0212/kar. (дата обращения: 28.06.2015).
- 6. Резер Т.М.** Теория и технология подготовки медико-педагогических кадров в среднем профессиональном образовании: автореф. дис. ... докт. пед. наук // Электронный ресурс. URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a555.php> (дата обращения: 28.06.2015).
- 7. Тархан Л.З.** Компетентностный подход в обучении инженера–педагога // Электронный ресурс. URL: library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirnuk (дата обращения: 28.06.2015).
- 8. Методические рекомендации** по разработке и реализации образовательных программ высшего образования уровня бакалавриата. /Утвержд. Минобрнауки РФ 11 сентября 2014 г. № АК-2916/05// Электронный ресурс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_124478/(дата обращения: 28.06.2015).
- 9. Компетентностный подход** в обучении иностранному языку// Электронный ресурс. URL: <http://www.imc-new.com/index.php/teaching-potential/58-metodrecommen> (дата обращения: 28.06.2015).

Барабанова Наталия Ростиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой, профессор кафедры «Журналистика», Национальный университет «Одесская юридическая академия»; Украина, 65009 Одесса, Фонтанская дорога, 23; e-mail: proffice@ukr.net

Barabanova Natalia R. – National University«Odessa law academy», Ukraine, 65009 Odessa, Fontanskaya road 23; e-mail proffice@ukr.net

THE INVARIANCE OF THE COMPONENTS OF SOCIAL AND BUSINESS COMPETENCE IN TRAINING PROGRAMS

The strategy for the development of social and business competences in specialists is proposed. The implementation of this strategy in universities and in the system of further education is possible taking into account the competence-based approach to the development of the relevant syllabi. The list of the terms of social and business aspects of professional competence, which are invariant to the conditions of training and specialist business profile, is given. The terms are taken from the educational standards of national universities of humanitarian and technical profiles and from the list of the key competencies of the TUNING project.

COMPETENCE OF SPECIALIST; SOCIAL AND BUSINESS COMPETENCE;
EDUCATIONAL PROGRAMS; INVARIANT COMPONENTS; LIST; TUNING PROJECT

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 377.112.4

Н.А. Лебедева

Санкт-Петербургский государственный
университет гражданской авиации (Россия)

БАЗОВАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ АВИАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АВИАЦИОННЫХ РАБОТНИКОВ

Проанализированы виды основной документации, которые используются на практических занятиях, где внесены самые последние необходимые данные для руководства к действию, по дисциплинам: авиационный, авиационно-технический английский язык, фразеология радиообмена. Выявлена важность изучения авиационной лексики, включая чтение документации для обеспечения безопасности полетов. Сделаны выводы, что необходимо вовлекать в процесс изучения документов обучающихся для формирования профессиональной компетенции.

ГРАЖДАНСКАЯ АВИАЦИЯ; КЛАССИФИКАЦИЯ ЛЕКСИКИ;
ТЕРМИНОЛОГИЯ; АВИАЦИОННАЯ АББРЕВИАТУРА; АКРОНИМ;
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ЯЗЫК; АВИАЦИОННАЯ
ДОКУМЕНТАЦИЯ

Введение. В условиях современной глобализации английский язык стал международным языком общения, на фоне непрерывной интеграции произошли изменения в сознании мирового сообщества. Поэтому новый формат общественных отношений является причиной необходимости изучения форм языка, обслуживающих определенные профессиональные сферы.

Гражданская авиация является одной из отраслей, которая реализует транспортные услуги населению, а с другой стороны представляет собой единый транспортный комплекс, обеспечивающий единение федеративного государства и сотрудничества на международном уровне. Учитывая, что процесс обучения специалистов в области авиации – английскому языку – это единая и непрерывная система подготовки, основанная на образовательных стандартах ФГОС и программах, подготовка кадров регламентируется соответствующими документами: Министерства образования России [1], Федеральной авиационной службы России [2], документами ИКАО / ICAO – International Civil Aviation Association [3]. Это обусловлено сразу несколькими факторами: активизацией деятельности мирового авиационного сообщества; непрерывным процессом прогрессивного развития международной гражданской авиации; совершенствованием процесса международной стандартизации процедур по производству полетов для повышения уровня безопасности полетов; активным внедрением глобальной системы связи и передачи информации и кодировок.

Учитывая мировую тенденцию постоянного поступления новой информации в профессиональных отраслях, следует обратить внимание на исследования зарубежных и отечественных авторов в разработке теории непрерывного образования в течение всей человеческой жизни [4, 5].

Диагностика потребностей обучающихся должна производиться постоянно [6], так как производственная сфера требует экспертов, которые были бы способны добиваться жизненного успеха в изменяющихся условиях на протяжении всей своей жизни. В настоящее время является весьма актуальным спрос на дипломированных авиационных специалистов «нового» типа, способных самостоятельно, без помощи переводчика быстро и компетентно решать профессиональные проблемы, осуществлять различного рода авиаоперации, разбираться в профессиональной документации и участвовать в коммуникации международного авиасообщества [5].

Вместе с развитием профессиональной коммуникации возрастает важность «согласованности» специальной лексики и терминологии, используемых специалистами авиационной сферы в международном сообществе. Ситуация профессионального общения диктует определенные требования, для выполнения которых необходимым является не только правильное использование единиц языка профессиональной коммуникации, но и эквивалентность их значений в соответствии с разработанными стандартами.

Учитывая вышеперечисленные факторы, является важным обеспечить в неязыковом вузе формирование профессиональной компетенции будущих специалистов посредством внедрения новых методик усвоения большого количества информации, учитывая возможность непрерывного образования с использованием открытых международных информационных порталов.

Базовая документация, изучаемая в авиационном вузе специалистами профессиональной отрасли. Неязыковые вузы должны учитывать новые мировые тенденции и на основе стандартов ФГОС, стандартов международной организации гражданской авиации ИКАО – рассматривать знание иностранного (международного) языка, как инструмент профессионального общения, а, следовательно, способность осуществлять эффективное иноязычное общение в ходе профессиональной деятельности, которое является важным компонентом профессиональной подготовки специалиста.

Цель обучения авиаспециалистов – это совокупность знаний общеразговорного и профессионально ориентированного английского языка. Обучение языку как средству общения между специалистами, т.е. формирование и максимальное развитие коммуникативных способностей обучаемых, навыков и умений профессионально ориентированного общения на иностранном языке. Конечным результатом усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной и профессиональной компетенций, обеспечивающих возможность пользоваться английским языком в устной и письменной форме в различных ситуациях общения, тем самым, обеспечивая безопасность полетов, хотя цели и задачи, стоящие

перед авиаспециалистами, в современных условиях, все более усложняются с течением времени.

Так, кроме языковой подготовки, специалисты должны уметь грамотно пользоваться основными нормативными документами, которые за последние десять лет активно формировали нормативно-правовую базу деятельности гражданской авиации Российской Федерации с учетом рекомендаций и стандартов международной гражданской авиации МГА и международной организации гражданской авиации ИКАО. Кроме этого, при организации языковой подготовки необходимо учитывать требования профессиональных стандартов для работников авиационной отрасли.

Важными параметрами для исследования формирования профессиональной компетенции являются изучаемые документы в авиационном вузе, которые представляют сложную комплексную систему, включая Федеральные авиационные правила (ФАП), Авиационные правила (АП) по различным направлениям деятельности гражданской авиации Российской Федерации (ГА РФ).

В Таблице 1 приведены основополагающие документы, с которыми будущим специалистам можно ознакомиться в электронном информационном поле официальных представительств [7].

Таблица 1

Нормативные документы гражданской авиации России

Документы Российской Федерации		Документы ИКАО	
1.	Воздушный кодекс Российской Федерации (РФ)	1.	Приложение 11 к Конвенции о Международной гражданской авиации «Обслуживание воздушного движения»
2.	Федеральные правила использования воздушного пространства РФ	2.	Приложение 12 к Конвенции о Международной гражданской авиации «Поиск и спасение»
3.	Федеральные авиационные правила полетов в воздушном пространстве РФ	3.	Приложение 13 к Конвенции о Международной гражданской авиации «Расследование авиационных происшествий и инцидентов»
4.	Федеральные авиационные правила «Подготовка и выполнение полетов в гражданской авиации РФ»	4.	Приложение 18 к Конвенции о Международной гражданской авиации «Безопасная перевозка опасных грузов по воздуху»
5.	Федеральные авиационные правила «Организация воздушного движения в РФ»	5.	Приложение 19 к Конвенции о Международной гражданской авиации «Управление безопасностью полетов»
6.	Федеральные авиационные правила «Организация планирования использования воздушного пространства»	6.	Документ 4444 «Организация воздушного движения»

7.	Федеральные авиационные правила «Порядок осуществления радиосвязи в воздушном пространстве Российской Федерации»	7.	Документ 9613 «Руководство по требуемым навигационным характеристикам (RNP)»
8.	Федеральные авиационные правила поиска и спасания в Российской Федерации	8.	Документ 9863 «Руководство по бортовой системе предотвращения столкновений (БСПС)»
9.	Федеральные авиационные правила «Требования к диспетчерам управления воздушным движением и парашютистам-инструкторам»	9.	Документ 9683 «Руководство по обучению в области человеческого фактора»
10.	Федеральные авиационные правила «Радиотехническое обеспечение полетов воздушных судов и авиационная электросвязь»	10.	Документ 9835 «Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком»
11.	Правила расследования авиационных происшествий и инцидентов с гражданскими воздушными судами в Российской Федерации	11.	Документ 9859 «Руководство по управлению безопасностью полетов»

Кроме вышеперечисленных документов, укажем дополнительные документы Российской Федерации: Табель сообщений о движении воздушных судов; Порядок функционирования непрерывной системы; ФАП «Требования, предъявляемые к оформлению и форме свидетельств ав. персонала ГА»; Руководство по системе управления безопасностью полетов при АНО ФГУП «Госкорпорация по ОрВД»; Перечень и содержание вопросов для проведения проверки знаний кандидата на получение свидетельства диспетчера управления воздушным движением; Федеральные авиационные правила «Представление метеорологической информации жду обеспечение полетов воздушных судов»; Положение об организации полетной подготовки персонала ОВД ФГУП «Госкорпорация по ОрВД»; Системы прогнозирования КС в КСА и АСУВД; Инструктивный материал по прогнозам погоды в формате GAMET; Инструктивный материал по кодам METAR, SPECI, TAF; Ставки сборов за АНО 2015; Справочник авиакомпаний 2016; Положение об организации и проведение тренажерной подготовки персонала ОрВД ФГУП «Госкорпорация по ОрВД».

Из приведенной выше Таблицы 1 видно, что для каждого предмета деятельности существуют определенные рабочие документы, где внесена самая последняя необходимая информация для руководства к действию.

Документы, используемые в учебном процессе полностью или частично, являются базовыми и в дальнейшем напрямую используются в практической работе. Принимая во внимание тот факт, что с 1998 года, были проанализированы и учтены авиационные происшествия, которые прямо или косвенно были связаны с недостаточной языковой

компетентностью пилотов и авиадиспетчеров, в дальнейшем Ассамблея ИКАО сформулировала резолюцию, и рассмотрела проблему владения английским языком в соответствующих положениях и документах, с целью обязать персонал и членов летных экипажей, в правильном обеспечении и выполнении полетов в воздушном пространстве, где требуется использование английского языка. Так, например, документ – правила аэронавигационного обслуживания Doc.4444 – Управление воздушным движением – содержит правила аэронавигационного обслуживания "Организации воздушного движения" (PANS-ATM) /Procedures for Air Navigation Services – Air Traffic Management/ и является результатом постепенного развития Правил аэронавигационного обслуживания "Управление воздушным движением" (PANS-ATC), подготовленных Комитетом по управлению воздушным движением Международной конференции по организации обслуживания на маршрутах Северной Атлантики (Дублин, март 1946 года) [Doc. 4444 ATM/501. Правила аэронавигационного обслуживания. Организация воздушного движения. Издание пятнадцатое – 2007 года. Международная организация гражданской авиации. С.9].

Материалы, которые были опубликованы ИКАО, способствуют облегчению задачи преподавателей по достижению поставленной цели. Эти материалы вошли в документ “Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements” – Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком. В нем приведены языковые стандарты, проработаны вопросы языковой подготовки для соответствия требованиям; сформулированы требования, которым должны отвечать тестирующие системы, использующиеся в авиации. На сегодняшний день ни один новый документ или программа по языковой подготовки не обходятся без упоминания Документа 9835 [Doc. 9835 AN/453 Руководство по внедрению требований ИКАО. Издание второе, 2010 года. Международная организация гражданской авиации].

Материалов и документов становится всё больше, но основная задача сегодня – научиться грамотно использовать их на практических занятиях, при обучении с использованием компьютера, для разработки учебных планов и программ. Перед многими государствами встают серьезные задачи, и организация ИКАО показывает, какие подходы в обучении, тестировании приведут к требуемому результату.

Таким образом, руководящие и основополагающие документы, стандарты – способствуют выполнению главного требования гражданской авиации – обеспечения безопасности полетов. Поэтому, для получения рабочего места будущий авиаспециалист должен не только свободно владеть разговорным английским языком, при условии, что он обучается в неязыковом вузе, но и уметь вести беседы на профессионально ориентированном английском языке своей специальности, читать и использовать рабочую документацию.

Для изучения документов ИКАО [8], которые распространяют нормативную информацию [9], необходимо знание не только дисциплины *Общеразговорный английский язык*, но и *Авиационный английский язык*. В таблице 2 отражены основные аспекты информативного поля.

Таблица 2
Нормативная информация международной организации гражданской авиации ИКАО

Юридические акты	Журнал ИКАО	Стандарты
Унифицированные правила полетов	Приложения, поправки: таблицы действующих документов ИКАО (с указанием даты и номера последней поправки)	Рекомендуемая практика / Руководства, Рекомендации/
Требования к авиационному персоналу	Принципы и меры развития международной гражданской авиации	Процедуры/PANS – Procedures of Air Navigation Service/ Процедуры аэронавигационных служб
Нормы летной годности воздушного судна ВС /вопросы авиационной безопасности /	Унификация правил перевозок	Приложения к Чикагской Конференции / аннексы – Annex/

Более того, необходимо учитывать то, что в большинстве российских авиакомпаний из парка коммерческих магистральных и региональных воздушных судов, имеющего в своем составе почти 2500 единиц техники, около 50 самолетов российского производства. Парк воздушных судов иностранного производства составляет более 400 единиц и на них выполняется более пятидесяти процентов объема перевозок пассажиров [10]. Последние статистические данные Международной ассоциации воздушного транспорта IATA свидетельствуют, что российский рынок является одним из динамично развивающихся относительно пассажирских перевозок. Поэтому можно предположить, что в ближайшее десятилетие в парках будут преобладать самолеты зарубежного производства, а, соответственно, технические руководства по обслуживанию эксплуатации воздушных судов необходимо будет продолжать изучать на английском языке, так как переводить их на язык в государствах, где используются лизинговые воздушные суда, официально не разрешается.

Таким образом, существует еще одна категория документов по эксплуатации самолетов для летного состава и обслуживающего технического персонала, которая входит в обязательное изучение по программе дисциплины *Авиационно-технический английский язык*. Так, например, для будущих специалистов организации летной работы по специальности «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения» является обязательным знание следующей документации:

FCOM – Flight Crew Operations Manual / руководство по эксплуатации для членов летного экипажа;

QRH – Quick Reference Handbook / краткое справочное руководство, которое может помочь экипажу действовать четко и безошибочно при возникновении отказов систем самолета, вызывающие сложные и аварийные ситуации на борту самолета;

FCTM – Flight Crew Training Manual [12] / руководство по подготовке летных экипажей;

SOP – Standard Operating Procedures, СОП – стандартные операционные процедуры;

AIP – Aeronautical Information Publication, АИП – сборник аэронавигационной информации и документация, необходимая для выполнения полета;

NOTAM / NOtice To AirMen, оперативно распространяемая информация (извещения) об изменениях в правилах проведения и обеспечения полётов и аэронавигационной информации;

Сборник Jeppesen, где сконцентрирована информация, которая необходима авиационному специалисту. Так, например, описание символов для чтения аэронавигационных карт, информация об определении стандартных процедур, содержит определения специального профиля, выработанные международной организацией ИКАО. Карты, схемы, планы полетов, частично используются на практических занятиях. Документы, как правило, являются источниками: интернациональной лексики; авиационных терминов; аббревиатур и сокращений; акронимов;

Насколько видно из примеров – *авиационный, авиационно-технический английский язык*, а также *фразеология радиообмена* являются типичными аспектами дисциплины *иностраный язык для специальных целей*, созданными специально для обучения ИЯ в профессиональной среде авиационных специалистов. Они имеют ограничения в лексическом наполнении, использовании грамматических конструкций, фонетических знаков и синтаксических особенностей построения предложений [13].

Обучение английскому языку должно следовать четырем целям: научить использованию нешаблонной речи в рабочей обстановке; развить коммуникативные речевые навыки; охватить все шесть навыков владения, содержащихся в Шкале ИКАО и пяти общих признаках владеющего языком (holistic descriptors); и обеспечить достижение четвертого (рабочего) уровня по всем шести оцениваемым элементам [<http://old.aviasafety.ru/aviaenglish/articles/icaohelp> Дата обращения 11.10.2016.].

Выводы. В работе отражены основные нормативные документы, используемые в практической деятельности студентов авиационного профиля. Учитывая содержание базовых документов и основную их цель – обеспечить в неязыковом вузе формирование профессиональной компетенции посредством внедрения новых методик усвоения большого количества информации, опираясь на возможность непрерывного образования с использованием

открытых информационных ресурсов, использовать их в дальнейшем при составлении программ последнего поколения.

Были проанализированы разные категории и виды основной документации и выявлено, что обучающиеся сталкиваются, прежде всего, с тем, что помимо интернациональной лексики, авиационных терминов, общей лексики во многом используются специальные структуры, которые выделились как отдельное самостоятельное языковое поле, а именно – авиационные обозначения, сокращения и аббревиатуры.

Проведенный анализ нормативных документов, используемых в практической деятельности, позволил сделать вывод, что, помимо интернациональной лексики, авиационных терминов и общей лексики, в них часто используются специальные структуры – авиационные обозначения, сокращения, аббревиатуры, акронимы. Эти лексические элементы в дальнейшем должны быть выделены в отдельный словарь-справочник по определенным категориям, зависящим от специализации деятельности будущего специалиста и включены в лингводидактический аппарат современного пособия по авиационному иностранному языку. Адаптация указанных нормативных документов к формату учебника нам представляется особенно актуальной, поскольку специального учебного времени на изучение нормативной документации не выделяется, и с ней необходимо работать в рамках обычного курса по авиационному иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Официальный сайт** Министерства образования и науки Российской Федерации Электронный ресурс: <http://www.минобрнауки.рф/документы?keywords=138> Дата обращения 11.09.2016.
- 2. Официальный сайт** Министерства транспорта Российской Федерации Федеральное Агентство воздушного транспорта Росавиация Электронный ресурс: <http://www.favt.ru> Дата обращения 11.09.2016.
- 3. Официальный сайт** Международной организации гражданской авиации Электронный ресурс: <http://www.icao.int/Pages/default.aspx> Дата обращения 11.09.2016.
- 4.** A trainers guide to andragogy. Its concept, experience and application. Yale University, 1973. 356p.
- 5. Алексеева Л.Е.** Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку: Метод. пособие. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 136 с.
- 6. Образцов П.И., Иванова О.Ю.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. – Орел: ОГУ, 2005. – 114с.
- 7.** <http://my-aviation.ru/aviadocs>
- 8. Официальный сайт** ICAO Document 9835: Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements, 2004. Электронный ресурс: <https://www4.icao.int/Doc/9835/2ndEdition.pdf>. Дата обращения 11.01.2016.
- 9. Суслов Ю.В.** Безопасность полетов самолетов гражданской авиации (транспортная категория): учеб. пособие/ УВАУ ГА, Ульяновск, 2005. 36 с.
- 10. Кузнецов С.В.** Проблемы гармонизации базового образования российского инженерно-технического персонала гражданской авиации с европейскими требованиями // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2009. №148. С. 106-111.

11. Электронный ресурс: <http://airspot.ru/library/dokumenty-ikao> Дата обращ. 08.07.2016.
 12. **Левандровская Н.В.** Интерактивные технологии в обучении профессионально-ориентированному английскому языку в военном авиационном вузе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. №6-2 (28). С. 117-120.
 13. **Зяблова О.А.** Принципы исследования языка для специальных целей: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. 10.02.19. М., 2005.
 14. Электронный ресурс: <https://www.eurocontrol.int>. Дата обращения 02.09.2006.
 15. **Marassanov V. P.** English – Russian Dictionary of Civil Aviation. – М.: Скорпион, 1996. – 560 с.
 16. **Ярмашевич М.А.** Структура и семантика аббревиатур // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Филология. Журналистика. 2013. Т.13. №3. С. 3-5.
 17. **Добрунова Т.В., Кузьмин Б.И., Лебедева Н.А., Сарычев В.А.** Авионика Словарь-справочник аббревиатур. Под редакцией Б.И. Кузьмина. СПб., 2007. 12 с.
 18. **Афанасьев Г.И.** Русско-английский сборник авиационно-технических терминов – М.: Авииздат, 1995. – 640 с. 464 с.
-

Лебедева Наталья Александровна – кандидат исторических наук, кафедра языковой подготовки, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, 196210, ул. Пилотов, 38, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: lebedevanatali@inbox.ru

Lebedeva Natalia A. – Saint-Petersburg State University of Civil Aviation, 196210, Pilotov str. 38, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: lebedevanatali@inbox.ru

BASIC DOCUMENTS OF AVIATION INDUSTRY AS A MEANS OF BUILDING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN AVIATION WORKERS

The main types of aviation documents used in the foreign language teaching, including the most recent relevant data in technical aviation English and radio tower exchange phraseology, are analyzed. The importance of learning aviation English is highlighted, including safety-related documentation studies. The conclusion is drawn that learners of English need to be involved in the process of studying the regulatory documents to enhance their professional competence.

CIVIL AVIATION; LANGUAGE CLASSIFICATION; TERMINOLOGY; AERONAUTICAL ABBREVIATION; ACRONYM; PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE; AVIATION RECORDS

УДК 378.026: 004.738.5

О.О. Амерханова

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (Россия)*

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ НА ТРЕТЬЕМ УРОВНЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Описано содержание обучения письменному дискурсу студентов на третьей ступени высшего профессионального образования. Дается определение термину «научный дискурс», который рассматривается с позиции всех его аспектов. В рамках обучения научному дискурсу аспирантов предполагается развитие у них следующих умений письменной речи: написания аннотации, реферата, рецензии, текста доклада, научного отчета, научной статьи, монографии, диссертации; оформления презентации выступления, стендового доклада; составления заявок на грант и на участие в научном мероприятии.

**ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ДИСКУРС; НАУЧНЫЙ ДИСКУРС;
НОМЕНКЛАТУРА РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ; АСПЕКТЫ ДИСКУРСА**

Определение понятий. Понятие «дискурс» выступало предметом изучения во многих научно-исследовательских работах по филологии и методике и, как результат, имеет различные трактовки. В качестве примеров приведем наиболее известные определения дискурса. Дискурс – это «связный текст вкупе с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими, прагматическими и другими аспектами, иными словами, "речь, погруженная в жизнь"» [1: 136-137]; «текст, погруженный в ситуацию общения, в котором допустимо «множество измерений», а также большое количество взаимодополняющих подходов к изучению, в числе которых прагмалингвистический, структурно-лингвистический, психоллингвистический, социоллингвистический, лингвокультурный, социоллингвистический» [2: 5-6]; «произнесенный текст в реальности», «речевая реализация текста как языковой сущности» [23]; «процесс актуализации речевых намерений автора, а также интерпретация этих намерений реципиентом в конкретном социальном и культурном контексте общения» [3: 115] «когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст видится им как конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму» [4: 186]. На наш взгляд, определения Н.Д. Арутюновой и В.И. Карасика в наибольшей степени отражают многомерность и многогранность такого конструкта, каким выступает дискурс. Очевидно, что по своему понятийному содержанию термин «дискурс» значительно шире, чем «текст». Дискурс изучается в конкретном социальном и культурном контексте с учетом ряда экстралингвистических, прагматических, социокультурных и культурологических факторов.

Структурная организация дискурса. Структурная организация дискурса выступала предметом исследования у многих авторов. Основной отличительной характеристикой дискурса, как отмечалось во многих определениях данного понятия, выступают когезия, когерентность и завершенность.

Дискурс является многогранным понятием, заключающим в себе целую палитру обстоятельств, в рамках которых он был порожден. По мнению В.И. Карасика [2], к таким обстоятельствам можно отнести следующие:

- а) коммуникативное намерение автора;
- б) соотношение ролей между автором дискурса и его получателем;
- в) характерные черты социокультурного контекста дискурса;
- г) характерные черты конкретных личностей адресата и автора дискурса;
- д) стилевые и жанровые характеристики коммуникации;
- е) предшествующий опыт общения в заданном социальном и культурном контексте.

В научной литературе ученые выделяют разные типологии дискурса. Обусловлено это тем, что благодаря своей многогранности понятие «дискурс» используется в разных областях научного знания. Именно поэтому оно по-разному трактуется и в основу возможных типологий дискурса ложатся разные типологические признаки. Существуют разные подходы к выделению типов дискурса. Так, некоторые ученые разделяют дискурс на *устный* и *письменный*. *Устный* дискурс характеризуется синхронностью коммуникации, контактом между отправителем и реципиентом информации, использованием невербальных средств общения. *Письменный* же дискурс отличается асинхронностью коммуникации между автором и реципиентом информации, отсутствием экстралингвистических невербальных средств общения. Хотя исключение в данном случае может составить синхронное Интернет-общение посредством средств синхронной текстовой коммуникации. Письменный дискурс включает в себя три главные составляющие: реципиента, автора и текст. В зависимости от социокультурного контекста, возраста реципиента, его опыта и т.п. один и тот же текст будет по-разному восприниматься [5: 190].

Предметом исследования социолингвистики выступает вариативность речевого высказывания в зависимости от социального и культурного контекстов. В этой связи с позиции социолингвистов дискурс можно разделить на два типа: *персональный* и *институциональный*. Персональный тип дискурса будет отражать индивидуальные личностные характеристики конкретного человека независимо от его принадлежности к конкретной социальной группе. Персональный дискурс также подразделяется на *бытовой* и *бытийный*. Общение на бытовом уровне возможно между хорошо знакомыми людьми, суть его заключается в поддержании разговора и решении насущных проблем. Бытовой дискурс чаще всего производится в устном разговоре, когда участники коммуникации знают и понимают, о чем идет речь. В результате бытовой дискурс характеризуется фонетической,

лексической, грамматической редукцией и использованием невербальных средств коммуникации. Бытовой дискурс может характеризоваться спонтанностью, неформальным стилем оформления речевого высказывания, он всегда происходит в рамках конкретного социокультурного контекста.

Бытийный же дискурс направлен на раскрытие внутреннего мира человека. Бытийный дискурс монологичен. Именно поэтому бытийный дискурс используется в художественных произведениях и философских текстах. Институциональный же тип дискурса, наоборот, будет характеризовать речь конкретной личности как представителя определенной социальной группы. Данный тип дискурса определяет рамки общения разных социальных, этнических, профессиональных, гендерных и т.п. групп. В этой связи можно выделить такие виды институционального дискурса, как деловой, научный, медицинский, дипломатический, политический, сценический и т.п. [2]. Перечень видов институционального дискурса может быть продолжен. Главное, что в его основе, по мысли В.И. Карасика, лежат два основополагающих признака: а) цель общения и б) участники коммуникации. Кроме того, для полноты описания любого институционального типа дискурса необходимо рассмотреть следующие его компоненты: участники коммуникации; хронотоп; цели дискурса; ценности; стратегии; материал или тематика; разновидности и жанры дискурса; прецедентные тексты; дискурсивные формулы [2: 11].

В центре внимания нашего исследования выступает научный дискурс. Несмотря на то, что в научной литературе имеется достаточно большой корпус работ, посвященных описанию научного дискурса, далеко не все исследователи давали определение этому понятию. Наиболее общее определение научному дискурсу предложено Л.А. Ахтаевой, для которой это «процесс выражения в целом тексте нового знания, а также его обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений, то есть диалог между старым и новым знанием, в рамках которого происходит постепенное формирование нового, концептуального научного знания» [6: 148]. В данном определении можно выделить два основных момента. Во-первых, научный дискурс выступает одновременно и процессом выражения научных знаний и результатом обмена знаниями. Во-вторых, своей целью научный дискурс ставит синтез новых знаний. Продолжая видение Л.А. Ахтаевой, в нашем исследовании под *научным дискурсом* мы предлагаем понимать *процесс и результат выражения и интерпретации научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного усовершенствования существующих или синтеза новых научных знаний*.

Рассмотрим данный тип дискурса по компонентам, выделенным В.И. Карасиком. *Целью* научного дискурса является передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. *Участниками* научного дискурса выступают ученые, аспиранты, студенты. Все они являются представителями научного сообщества. В своей работе «О типах дискурса», говоря о научном дискурсе,

В.И. Карасик пишет, что «характерной особенностью [научного дискурса] является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям» [2: 11]. Отметим, что такое понимание характеристик участников научного сообщества является, скорее, идеальным. В научном же мире, как и в любой другой сфере человеческой деятельности, есть лидеры, чье мнение для многих служит эталоном и истиной в первой инстанции. Статусно-ролевые характеристики диады «агент–клиент» в научном дискурсе могут варьироваться в зависимости от тех коммуникативных задач, которые выполняет ученый. В зависимости от контекста дискурса ученый может выступать в качестве *исследователя*, занимающегося получением и синтезом новых знаний; *педагога*, передающего новые знания следующему поколению ученых; *эксперта*, занимающегося качественной оценкой новых знаний; *популяризатора*, представляющего достижения науки в более простой для понимания обычных людей форме.

В качестве *хронотипа научного дискурса* выступает физический контекст научной коммуникации. Для устного научного дискурса это может быть помещение научной лаборатории, аудитория секционного заседания, зал пленарного заседания и т.п. Для письменного научного дискурса хронотипом может выступать научный журнал, Интернет-форум и т.п.

Ценности научного дискурса специально не прописаны в виде кодексов, однако это те положения, которые в научном сообществе принято понимать в качестве научной этики. К ценностям научного дискурса можно отнести стремление к поиску истины, чистоту исследования, уважение к мнению другого, уважение к историческим, статистическим данным, умножение знаний и доказательство их объективности.

Стратегии научного дискурса могут быть определены его составляющими задачами, к которым относятся следующие:

- формулировка актуальности и определение проблемы исследования;
- выделение предмета и объекта исследования;
- обоснование выбора методов исследования;
- формулировка рабочей гипотезы исследования;
- формулировка цели исследования;
- описание истории вопроса;
- отбор, классификация, анализ научного материала;
- синтез нового научного материала, разработка модели, создание типологии и т.п.;
- экспериментальная проверка представленных новых знаний;
- анализ качественных и количественных данных эксперимента;
- интерпретация данных эксперимента;
- практическое значение полученных новых данных;
- оформление основных результатов исследования в конвенциональной принятой форме.

Материалы или тематика научного дискурса характеризуются достаточно широким охватом в соответствии со сферами научной деятельности или номенклатурой научных специальностей. Традиционно сферы научной деятельности разделяются на гуманитарные и естественные науки. В свою очередь, возможно также и разделение второго уровня, когда, например, «Гуманитарные науки» включают в себя «Педагогические науки», «Филологические науки», «Юридические науки» и т.п.

В рамках научного дискурса можно выделить несколько *жанров*. Под жанром следует понимать сложившиеся группы научных произведений, которые объединяются совокупностью содержательных и формальных свойств. Таким образом, к жанрам научного дискурса можно отнести диссертацию, монографию, научную статью, тезисы докладов или выступлений на конференции, заявку на грант, заявку на участие в научном мероприятии (конференции или конгрессе), научный отчет, научный диалог (форум), презентацию выступления, стендовый доклад, рецензии, реферат, аннотацию.

Одной из отличительных черт научного дискурса выступает его интертекстуальность – общее и разделенное научной общественностью понимание фундаментальных положений в каждой конкретной области научного знания. В этой связи особую актуальность приобретают *прецедентные тексты* – работы ученых-классиков, чье мнение разделяется в научном сообществе.

Заключительной характеристикой любого дискурса выступают *дискурсивные формулы*. Это те речевые клише, которые принято использовать научным сообществом при написании конкретного вида научной работы. В частности, при написании диссертации автор должен использовать такие дискурсивные формулы, как «проблема исследования», «теоретическая значимость», «научная новизна», «положения, выносимые на защиту» и т.п. Использование таких дискурсивных формул в речи будет являться атрибутом научного дискурса.

Кроме научного дискурса, во многих работах можно встретить термин «академический дискурс». Под ним, в частности, Н.В. Казакова [7] понимает сочетание научного и учебного типов дискурса: «научного дискурса как совокупности текстов, отвечающих целям научной коммуникации и вербализующих научное знание, и учебного дискурса – текстов дескриптивно-прескриптивного характера, не предполагающих равенств адресата и адресанта, используемых в учебных и образовательных целях» [7: 6]. К жанрам академического дискурса можно отнести резюме, различные типы эссе, рефераты, курсовые работы. Таким образом, доминирующей целью академического дискурса выступает образовательная цель, т.е. научить обучающихся писать тексты соответствующего жанра. Основной же целью научного дискурса выступает передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. Исходя из этого можно заключить, что обучение научному дискурсу не может начинаться с абсолютного нуля, а является логическим и необходимым продолжением

овладения академическим дискурсом. При этом не для всех обучающихся академический дискурс перейдет в научный, но все обучающиеся магистратуры и аспирантуры, изучающие научный дискурс, развили ряд соответствующих умений письменного академического дискурса. Переход от академического дискурса к научному лучше проследить параллельно с переходом от одного уровня владения иностранным языком к другому и от одного этапа обучения к другому.

Умения академического и научного письменного дискурса. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции представляется последовательным процессом, по мере которого уровень владения иностранным языком постоянно совершенствуется и повышается. Общевропейская шкала включает в себя шесть уровней владения иностранным языком: уровень «А» – уровень элементарного владения (два подуровня: А1 – уровень выживания; А2 – предпороговый уровень), уровень «В» – уровень самостоятельного владения языком (два подуровня: В1 – пороговый уровень; В2 – пороговый продвинутый уровень), уровень «С» – уровень свободного владения языком (два подуровня: С1 – профессиональное владение; С2 – владение языком в совершенстве) [8]. Каждому из шести уровней соответствуют характеристики в отношении владения видами речевой деятельности. В таблице 1 представлен переход от академического дискурса к научному в целях обучения иностранным языкам в Российской Федерации на разных этапах обучения.

Таблица 1. Переход от академического дискурса к научному в целях обучения иностранным языкам на разных этапах обучения

Уровень владения иностранным языком	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Этапы обучения в средней общеобразовательной школе	2–4-й классы	5–9-й классы	10–11-й классы (базовый уровень)	10–11-й классы (профильный уровень)		
Этапы обучения в языковом вузе					4-й курс	6-й курс магистратуры
Этапы обучения в неязыковом вузе				2-й курс бакалавриата / 6 курс магистратуры		
Переход от академического дискурса к научному дискурсу	академический			академический научный	академический научный	академический научный

Исходя из жанров научного дискурса в методических целях представляется необходимым выделить номенклатуру умений письменной речи обучающихся по уровням владения иностранным языком (Таблица 2).

Таблица 2. Умения письменной речи в сфере академического и научного типов дискурса, развиваемые у обучающихся на разных этапах обучения

Умения письменной речи / уровень владения иностранным языком	A1	A2	B1	B2	C1	C2
АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС						
- написание открыток	X	X	X			
- написание писем личного характера		X	X			
- написание различных типов эссе (повествовательного, описательного, аргументационного, контрастно-сопоставительного)			X	X		
- написание автобиографии		X	X			
- составление резюме			X	X		
- написание реферата			X	X	X	
- написание текста выступления или доклада			X	X	X	X
- написание рецензии			X	X	X	X
- оформление презентации выступления			X	X	X	X
- оформление стендового доклада			X	X	X	X
НАУЧНЫЙ ДИСКУРС						
- написание аннотации			X	X	X	X
- написание реферата			X	X	X	X
- написание рецензии			X	X	X	X
- написание текста доклада			X	X	X	X
- оформление презентации выступления			X	X	X	X
- оформление стендового доклада			X	X	X	X
- оформление заявки на участие в научном мероприятии				X	X	X
- оформление заявки на грант				X	X	X
- написание научного отчета				X	X	X
- написание научной статьи				X	X	X
- написание монографии				X	X	X
- написание диссертации				X	X	X

Материалы Таблицы 2 свидетельствует о наличии преемственности между уровнями владения иностранным языком, этапами обучения и умениями письменной речи, составляющими академический и научный типы дискурса. Если на уровнях A1-B1 в средней общеобразовательной школе [9] и младших курсах вузов большее число умений письменной речи составляют академический дискурс, то на уровнях B2-C2 на старших курсах высших учебных заведений (магистратура и аспирантура) в идеале доминируют умения письменной речи, составляющие научный дискурс. Кроме того,

некоторые умения письменной речи представлены в перечнях умений составляющих оба типа дискурса. К таким умениям относятся: умение написания рефератов, докладов, рецензий, оформление презентаций выступлений и стендовых докладов.

Это объясняется тем, что при обучении на старшей ступени общего среднего образования учащиеся средних школ, а также при обучении в вузе студенты начинают заниматься научной работой. Но на этих этапах обучения основной целью развития умений письменной речи выступает больше *учебная*, а не *научная* составляющая. На этих этапах не столько важно само научное изыскание ученика или студента, сколько овладение им умениями правильного оформления и написания конкретного жанра письменной работы. На более продвинутом этапе (B2-C2), когда, овладев умениями письменной речи в рамках академического дискурса, студенты приходят учиться в магистратуру и аспирантуру, доминирующее значение будет отдаваться уже *научной* составляющей письменных работ.

Вся сложность, однако, состоит в том, что не все студенты лингвистических направлений подготовки, обучаясь в магистратуре и аспирантуре, владеют иностранным языком на уровне B2 и выше. В этой связи многим из них с низким или недостаточным уровнем владения языком по роду профессиональной деятельности (научной работе) необходимо будет овладевать научным дискурсом, фактически не имея достаточной подготовки в академическом дискурсе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
2. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс / Сб. научных трудов. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.
3. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. The development of students' discourse skills via modern information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. Pp. 114-121.
4. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста / Доклады VII межд. конф. – М., 1999. – С. 186–197.
5. Кипкаева В.С. Уровни восприятия и понимания письменного дискурса // Научно-практический журнал / Академия управления при Президенте Республики Беларусь. – Минск. 2008. № 1. С. 190-194.
6. Ахтаева Л.А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Молодой ученый. 2010. №7. С. 144-150.
7. Казакова Н.В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI–XIX вв.). автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск, 2012. – 26 с.
8. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
9. Попова Н.В. Обучение старшеклассников дискурсивному анализу (на примере грамматики английского языка). Иностранные языки в школе. 2011. № 3. С. 64-70.

Амерханова Оксана Олеговна – старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 119571, пр. Вернадского, 82-84, Москва, Россия; e-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

Amerkhanova Oxana O. – The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; 119571, Prospect Vernadskogo, 82-84, Moscow, Russia; e-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

TEACHING WRITING DISCOURSE ON THE THIRD LEVEL OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

This paper addresses the issue of the development of learners' writing skills in the sphere of writing scientific discourse. The author 1) gives the definition to the term discourse and 2) considers scientific discourse from many angles. Within the framework of teaching scientific discourse to post-graduate students the following writing skills should be developed: writing abstracts, reports, reviews, scientific reports, academic papers, monographs, dissertations, grant proposals, proposals for participation in academic conferences as well as making presentations and posters.

DISCOURSE COMPETENCE; DISCOURSE; SCIENTIFIC DISCOURSE; WRITING SKILLS; ASPECTS OF DISCOURSE

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 372.882

М.А. Мкртчян

Ереванский государственный университет, Ереван (Армения)

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНИКОВ НА ОРИЕНТИРУЮЩИХ ЛЕКЦИЯХ (с учётом национальной аудитории)

Статья посвящена координирующей роли преподавателя при работе студента с учебниками по истории русской литературы (с учётом национальной аудитории). Новизна исследования обусловлена характером анализируемых учебников рубежа XX-XXI вв. и особенностями ситуации по изучению предмета в Армении. Актуальность проблемы обусловлена современной переходной эпохой и сменой идеологических установок. Подчёркивается важность ориентирующих лекций, направленных на выработку навыков критического мышления.

ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА; НОВЫЕ УЧЕБНИКИ; НАЦИОНАЛЬНАЯ АУДИТОРИЯ; ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЕНИИ; КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ; ОРИЕНТИРУЮЩИЕ ЛЕКЦИИ; СМЕНА ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК

Первостепенной задачей педагога, какую бы дисциплину он ни преподавал, наряду с передачей знаний, является развитие у учащихся навыков самостоятельно мышления. Этой задаче, вкуче с другими приёмами и методами обучения, может служить правильная стратегия в сфере рекомендаций по выбору учебников и учебных пособий и в работе с ними. Она приобретает особую актуальность именно в современную переходную эпоху, характеризующуюся, с одной стороны, сменой идеологических установок, а с другой – переносом центра тяжести в областях получения знаний с книги на электронные источники информации.

Самостоятельная работа студента с учебным материалом является одним из основных этапов в освоении знания. Но учебник в первую очередь должен выполнять направляющую функцию, стимулирующую выработку познавательных импульсов, а не задерживающую их. Особенно это касается сферы гуманитарного знания. Филология – не точная наука с чётко заданными формулами и законами. Процесс обучения в ней нацелен на формирование у учащихся навыков критического мышления, без которых невозможно адекватно ориентироваться в многообразии литературоведческих методов и концепций. Этой цели может служить весь комплекс применяемой методологии, и не последнее место в нём должно отводиться грамотному выбору учебников и учебных пособий. Координирующая роль преподавателя в этом вопросе остаётся главенствующей, и выполнять её можно на лекциях, носящих ориентирующий характер.

Есть мнение, что при наличии учебников чтение лекций теряет смысл. Однако практика показывает, что без направляющей функции преподавателя студенту, особенно на первых курсах, трудно сориентироваться в обилии учебного материала. Ограничивать же учащихся каким-то одним учебником, даже если его качество не вызывает сомнений, не рекомендуется, если главной целью учебного процесса является выработка способности к критическому мышлению. Если же студенту приходится иметь дело с несколькими учебниками и учебными пособиями, без ориентирующей работы преподавателя не обойтись. А она в полной мере может быть реализована на лекциях.

В любом лекционном курсе следует придерживаться принципа такой подачи материала, который вырабатывал бы у студента способность составлять своё независимое суждение о предмете на основе осмысления различных представлений, идей и концепций. Необходимо, чтобы знание воспринималось студентом не как конечная, а как отправная точка для собственных разысканий и исследований. В этом смысле продуктивно обращение к примерам поляризованных суждений, не совпадающих с традиционной подачей материала в учебниках. Например, говоря о творчестве Гоголя, стоит представить аудитории два радикально противоположных взгляда на него. Если учебник, исходя из деления литературного процесса XIX века на романтизм и реализм, подаёт творчество Гоголя в реалистическом ключе, то крайне противоположной точкой зрения является суждение В. Набокова по этому вопросу.

Любой учебник, вводя понятие «натуральной школы» неизменно и закономерно ссылается на Белинского, которому литературоведение обязано введением этого понятия в обиход. Стараниями Белинского, как известно, у истоков школы был поставлен Гоголь. У В. Набокова же в «Лекциях по русской литературе» (с явным намёком на Белинского) читаем следующее: «Непонятно, какой надо иметь склад ума, чтобы увидеть в Гоголе предшественника «натуральной школы» и реалистического живописания русской жизни» [1: 80]. Автор данной статьи может констатировать на основе собственного опыта, какую живую реакцию вызывает у студентов подобный разброс мнений, что в свою очередь стимулирует побуждение самостоятельно разобраться, кто же на самом деле прав, и несколько расшатывает чрезмерный пиетет перед учебниками и традиционными взглядами.

В качестве подобных примеров, не обязательно столь поляризованных, можно использовать, особенно на современном этапе, материалы старых и новых (конец XX – начале XXI вв.) учебников, которые стоит представлять в сочетании и сравнении. Особенно это касается тем, которые подаются в них по-разному. При сравнительном анализе часто становятся очевидны посторонние напластования, продиктованные веянием времени. Внимание к таким вещам учит студентов умело фильтровать информацию, самостоятельно искать подтверждения или опровержения прочитанному, стараться выработать собственную точку зрения на предмет.

Любой курс по изучению истории литературы включает в себя целый комплекс проблем, который может быть в разной мере отражён в учебной литературе. При выборе учебников в определённой мере следует учитывать степень отражения в них процесса развития литературы с точки зрения смены культурных и исторических парадигм, с учётом отображения произведения через его соотнесённость, с одной стороны, с автором, с другой – с эпохой. Этот принцип всегда выдерживался в учебниках прошлого столетия.

Другой вопрос – насколько допускалась степень искажений и перегибов в отношении обеих тенденций презентации. Следует учитывать и то, насколько учебник затрагивает вопросы поэтики, которые не должны быть вытеснены социологическим фактором. «Свойственный советскому литературоведению подход к литературе, прежде всего, как одной из форм общественного сознания (то есть идеологии) имел своим следствием то, что её нередко вообще превращали просто в повод для рассуждений о революционных ситуациях, классовой борьбе, крепостном праве и т. п., сопровождаемых примерами из художественных произведений, делавшихся тем самым простыми иллюстрациями к социологическим и публицистическим построениям.

Специфика литературы как явления словесного искусства при этом понятным и естественным образом отодвигалась куда-то на второй план» [2: 8]. Однако это не значит, что стоит совершенно отказываться от старых учебников. Во-первых, они написаны высококвалифицированными специалистами, во-вторых, практика показывает, что это очень удобный материал, на примере которого можно проследить, как идеология эпохи накладывает отпечаток на создание учебного пособия, а также обнаружить иные, новые установочные тенденции в современных учебниках. Ведь и сегодня не всегда получается избежать перегибов. Если раньше старались обходить вниманием религиозные аспекты творчества писателей (например, Гоголь подавался исключительно как сатирик, а религиозная в значительной степени основа его творчества старательно замалчивалась), то теперь характер настоящей моды приняли обратные попытки – под эгидой литературоведения судить о художественной литературе с религиозной точки зрения.

Студента важно учить избегать идеологической западни, какой бы характер она ни носила. Он должен быть способен осознать, что какой бы учебный материал ни был ему предложен, его не стоит воспринимать как источник единственно верной интерпретации, что эпоха не только неизбежно накладывает отпечаток на восприятие того или иного литературного произведения, но и не всегда может избежать подгонки его под идеологические нужды своего времени.

В случае предложения студенту лишь одного учебного пособия, или нескольких на выбор, но принадлежащих одному и тому же историческому периоду, мы лишаем его возможности сравнивать и анализировать подходы. Имея под рукой лишь один учебник, студент автоматически будет воспринимать его как истину в последней инстанции, что заведомо

ограничит его познавательные стимулы. Имея же под рукой хотя бы два, в той или иной мере отличающихся друг от друга материала, он автоматически становится перед проблемой выбора.

В данной статье мы приведём пример отличий старых и новых учебников, для того, чтобы продемонстрировать разницу в подходах и показать, насколько важно, чтобы они дополняли друг друга.

В качестве примера мы выбрали вопрос о романтизме как литературном направлении. Любой учебник по истории русской литературы неизбежно представляет развитие литературного процесса через смену литературных направлений, среди которых романтизму, как видному явлению в истории первой трети XIX века отводится значительное место.

Как справедливо отмечает Н.И. Якушин в учебном пособии «Русская литература XIX века (первая половина)» (2001), «предложенное в своё время М. Горьким деление романтизма на два течения – революционное и реакционное, или активное и пассивное – надо признать упрощённым» [3: 51]. Такое деление, единодушно принятое большинством учебников советского периода, действительно, давно устарело, так как его задачей было стремление оценить степень идейности литературного произведения, наличия в нем политической или гражданской злободневности. Конечно, общественную ситуацию не стоит сбрасывать со счетов, но в случае литературных явлений следует в первую очередь отталкиваться не от социально-общественных, а литературных факторов.

Это, кстати, во многом касается и вопросов периодизации литературы. Как справедливо отмечает в своём учебнике «История русской литературы XIX века» Ю.В. Лебедев, «необыкновенная интенсивность становления и развития русской литературы XIX века, сложность её художественно-эстетических основ создаёт немало трудностей в проблеме периодизации. В советский период нашу литературу XIX века неразрывно связывали с основными этапами освободительного движения в России» [4: 14]. Это три известных этапа: 1) дворянский, 2) разночинский, или буржуазно-демократический и 3) пролетарский. Несмотря на то, что «в известной мере эта периодизация отражала некоторые существенные моменты и в развитии русской литературы, её основных идей, тем и образов» [4: 14], такая основа для периодизации литературы никак не может быть оправдана, так как гораздо более важным в периодизации является фактор смены литературных направлений, их взаимосвязь, преемственность и борьба.

В другой версии, с учётом последнего фактора, часто выделяются два периода (романтизм и реализм). При этом зачастую первые три десятилетия XIX века оказываются единым периодом, что противоречит специфике и особенностям реального литературного процесса: от первых стихотворений Жуковского до «Капитанской дочки» Пушкина русская литература существенно изменилась. Эти изменения касались как самого характера романтизма и литературы, которая усваивала его традиции, так и наличия явных признаков реализма в творчестве отдельных авторов. Все эти и прочие

нюансы оказываются не учтёнными в делении романтизма на революционный и реакционный.

В 80-90 годы XX века авторы учебников постепенно начинают от него отказываться. Но это ещё не безоговорочный отказ. На первых порах им, как правило, просто подбирают другие, более подходящие определения. Ю.И. Минералов, считая прежнее деление «слишком оценочным», предлагает «обозначать оба типа романтизма по фигурам, сыгравшим роль общеевропейских лидеров, как романтизм байроновский и гофмановский» [2: 17]. А.Г. Соколов в главе «Элегический романтизм» «Истории русской литературы» пишет: «Существуют различные наименования этого течения, опирающиеся на те или иные его особенности: романтизм консервативный, пассивный, психологический, элегический, мечтательный. Все они, при известной условности, имеют право на существование, но к литературной специфике данного течения ближе всего эпитеты *элегический* и *мечтательный*» [5: 63].

Н.И. Пруцков во втором томе четырёхтомной «Истории русской литературы» (1980), озаглавленном «От сентиментализма к романтизму и реализму» выступает со своим вариантом замены, говоря о романтизме Жуковского и молодых поэтов его школы: «Обычно это течение в отличие от декабристского, революционного романтизма именуется «пассивным». Вернее и логичнее было бы именовать его либеральным – в том значении этого слова, которое оно имело на языке эпохи, в значении духовно-нравственной оппозиции самодержавно-крепостнической реакции, но оппозиции, выражавшейся в условиях реакции в форме уже не политического, а психологического вольномыслия и вольнолюбия, проникнутого неверием в возможность революционных преобразований» [6]. Как видим, это определение продолжает оставаться достаточно политизированным.

Говоря о романтизме философском, А.Г. Соколов вписывает его в рамки прогрессивного: «На почве идейных исканий последекабристской эпохи складывается новое течение прогрессивного романтизма, которое по его преобладающим интересам и темам можно назвать романтизмом философским» [5: 265]. А.Г. Соколов представляет более разветвлённую систему течений русского романтизма, но они ещё поданы как разновидности двух магистральных – прогрессивного и консервативного.

Чем новее учебник, тем смелее он отходит от заданного в советском литературоведении упрощённого деления романтизма на упомянутые два течения. В учебном пособии «История русской литературы XIX века» (1997) В.И. Кулешова, вторая глава которого озаглавлена «Разновидности русского романтизма», эти разновидности даются уже вне принятого ранее деления. Слова «прогрессивный», «пассивный», «реакционный» и «революционный» в качестве характеристики романтизма уходят со страниц учебника. Творчество Жуковского и Батюшкова относится В.И. Кулешовым к субъективно-лирическому романтизму. Отдельно обсуждаются «байронический» романтизм, философский (Веневитинов, Одоевский), народно-исторический (Загоскин, Лажечников) и славянофильский как

разновидность философского. И, наконец, гражданский романтизм рассматривается исключительно как прерогатива декабристов [7].

Н.И. Якушин в упомянутом уже выше пособии предлагает классификации течений по Е.А. Маймину и У.Р. Фохту [3], что с одной стороны, не навязывает изначально заданную схему, а с другой – стимулирует к дальнейшему изучению этой проблемы, так как подробного пояснения к этим классификациям в учебном пособии нет. Классификация Е.А. Маймина интересна тем, что она выделяет три основных течения, которые, собственно и становятся основными в более поздних учебниках, но добавляет к ним два рода так называемых «синтетических» у Пушкина и Лермонтова, что вполне закономерно, так как оба поэта не укладываются в рамки только одного течения.

Классификация У.Р. Фохта более разветвлённая и учитывает все многообразие этого направления в русской литературе. Положительным фактом представления обеих версий является то, что если Е.А. Маймин укладывает творчество Жуковского и Батюшкова в пределы одного течения (созерцательного), то У.Р. Фохт разводит их по разным (психологическое у Жуковского и гедонистическое у Батюшкова). Такой подход может работать и в дальнейшем, когда в пределах курса истории русской литературы XIX века рассматривается творчество этих двух основоположников русского романтизма. Творчество обоих – «самые первые шаги романтизма. Однако какие же это были неодинаковые шаги!» [8: 287]. Тут как раз и можно вернуть студента к классификации этим двум классификациям.

В.И. Коровин в «Истории русской литературы XIX века. Части 1: 1795-1830» (2005) идёт по пути подачи хронологических этапов развития русского романтизма, выделяя в нем, прежде всего, психологический, гражданский и философский [9]. Как правило, именно такое деление в различных вариациях мы встречаем на страницах новых учебников. Или пример из учебного пособия «История русской литературы. Часть первая» (2005) - автор Л.З. Полещук: «Уже в начале XIX века в России появились три направления, которые станут ведущими в русском романтизме: элегический романтизм (Жуковский и Батюшков), гражданский романтизм (поэты-декабристы: Рылеев, Кюхельбекер, Бестужев), философский романтизм (поэты-любомудры: Веневитинов)» [10: 13].

Нетрадиционную позицию в этом вопросе среди остальных занимает Ю.В. Лебедев. Он отмечает, что «ни классицизма, ни сентиментализма, ни романтизма в чистом виде в русской литературе просто не существовало» [4: 23]. Соответственно, он не считает необходимым давать какие бы то ни было классификации русского романтизма, хотя по ходу анализа того или иного автора мы встречаем опять-таки три течения: психологическое, гражданское и философское.

Таким образом, уже по небольшому обзору видно, что в настоящий момент новые учебники, полностью отвергли старую классификацию, но не пришли к полному единодушию при представлении её в новом ключе, проявляя некоторые расхождения в определении названий. Мы показали

возможности презентации проблемы, но по большей части бывает достаточно представить старое и новое деление, чтобы продемонстрировать студентам направление той или иной тенденции в рассмотрении вопросов литературы. Это учит студента не становиться в пассивное, зависимое положение по отношению к учебнику, а побуждает его делать сознательный и самостоятельный выбор между представленными подходами.

Важен также вопрос относительно разносторонности подхода к произведению с позиций разных литературоведческих концепций. Конечно, в пределах одного учебника невозможно отразить всего многообразия взглядов на то или иное произведение с позиций разных методологических подходов, однако учебник по литературе должен предлагать не единый обобщённый взгляд, а по возможности давать представление о разнообразии суждений, должен стимулировать у студента стремление выйти за рамки одного источника, заставить его в каких-то случаях встать перед проблемой выбора в процессе формирования собственной точки зрения на интерпретацию художественного произведения. Эту задачу учебники не всегда выполняют успешно, что является дополнительным стимулом для обращения к различным учебным пособиям.

Что касается применения подобных методов в работе с учебниками в национальной аудитории, то здесь возникают дополнительные сложности.

За последние 20 лет в Армении существенно изменилась ситуация в сфере изучения и преподавания русского языка и литературы. Однако, это лишь отражает общую ситуацию со статусом русского языка в мире, изменение которого связано в первую очередь с политическими факторами. В статье В. Костикова «Русский в осаде» приводятся данные по снижению интереса к русскому языку в целом. Автор статьи, в частности, отмечает: «Позиции русского языка слабеют и в ряде граничащих с Россией государств, некогда считавшихся политическими союзниками СССР, но которые ныне политически и экономически ориентированы на Западную Европу и НАТО. В Польше, где в советские времена почти вся интеллигенция знала русский язык, сегодня только 3,6% студентов изучают русский. В Болгарии русский язык изучают всего 400 студентов» [11: 7].

Ситуацию на постсоветском пространстве нельзя считать однородной, но и тут произошёл существенный спад интереса к русскому языку. Если до распада СССР «позиции русского языка там казались незыблемыми, а его изучение в школах было обязательным», то «после 1991 г. пришедшие к власти национальные элиты стали активно укреплять своё влияние. Русский язык и культурное влияние России преподносятся как преграда для укрепления национального самосознания» [11: 7]. И хотя ситуация в Армении по сравнению с другими странами постсоветского пространства обстоит лучше, она тем не менее также подвержена общей тенденции.

Так как с закрытием русских школ русский язык в Армении постепенно стал переходить в статус иностранного, уровень владения им существенно снизился. Это стало причиной того, что используемые ранее учебники и пособия стали малоприспособлены в современной национальной

аудитории. В рамках современной средней образовательной программы эта проблема активно решается в Армении путём создания новых учебников. Работа ведётся с учётом изменившейся ситуации, негативного и позитивного опыта работы со старыми учебниками и пособиями, а также особенностей национальной аудитории.

Однако сложности, возникающие в сфере специализированного высшего филологического образования в области русистики, имеют свою специфику. Если раньше в русских школах Армении проходили русскую литературу в рамках общесоюзной образовательной программы, то теперь в современной армянской школе существенно сокращено количество часов на изучение русского языка и литературы. Кроме того, обучение идёт по смешанному типу, то есть отдельные уроки по русской литературе в программе не предусмотрены. Соответственно, по смешанному типу составлены и учебники («Русский язык и литература»). Произведения русской литературы в школах проходят по сильно сокращённой программе, по большей части лишь в отрывках. Соответственно, базовая подготовленность студентов, желающих изучать в дальнейшем русскую филологию, качественно и количественно существенно меняется в худшую сторону, что активно требует в первую очередь именно пересмотра учебных материалов.

С одной стороны, для студентов в библиотеках Армении в неограниченном количестве доступны лишь старые учебники, пользоваться которыми, как мы уже отметили, без альтернативы нежелательно, так как они несут на себе заметный отпечаток господствовавшей в советское время идеологии. С другой стороны, эти учебники стали малопригодны для использования в национальной аудитории в силу затруднённого их восприятия студентами, не владеющими русским языком в совершенстве. Новые же учебники достать сложно. Если они и есть в Армении, то в библиотеках доступны лишь в ограниченном количестве, а в продаже их выбор не богат, к тому же, это не всегда то, на чем преподаватель считает правомерным остановить свой выбор.

Некоторые новые учебники доступны в Интернете. Но либо доступ к ним ограничен необходимостью оплатить скаченный материал, либо требует времени и терпения при поиске находящегося в свободном доступе. К тому же, практика показывает, что, к сожалению, даже если электронный вариант посылается студентам, они пользуются им неохотно в силу определённых неудобств, по-прежнему предпочитая в качестве учебника книгу. И это вовсе небезосновательно, так как учёные экспериментально обнаружили, что добровольцы, которые читали бумажные книги, усваивали на 30% больше информации и помнили её на несколько недель дольше, чем те, кто читал электронную версию той же книги. Для ведения учебного процесса эти данные немаловажны.

Хотя электронные варианты учебников имеют такие преимущества, как система поиска, возможность делать заметки и отмечать важные части текста, а также вариативность в исполнении и мобильность (материалы

такого учебника могут быть в необходимом объёме разосланы по электронной почте). Однако это не исключает того, что за неимением традиционного учебника, многие охотнее пользуются более доступными по объёму, в отличие от учебника, и простыми по содержанию, но в большинстве своём некачественными сочинениями и рефератами, щедро рассыпанными по всему Интернету. Недостаточный навык фильтрации материала зачастую ведёт студента по пути наименьшего сопротивления с ущербом для качественного приобретения знаний.

Следует отметить также, что в системе высшего филологического образования в Армении ведётся своя работа по созданию учебных пособий. По большей части они пишутся специалистами с целью обеспечения своих студентов необходимыми материалами в рамках авторских курсов. К ним относятся «Основы поэтики лирического цикла» Л.Г. Акопяна (2005), «Русское народное поэтическое творчество» Э.С. Даниелян (2008), «Русская литература XVIII в.» и «Литература Древней Руси» И.А. Атаджанян (2008), «Академические школы в русском литературоведении» М.К. Айвазян (2010) и другие.

Предпринимаются также попытки обеспечения национальной аудитории адекватными для восприятия учебниками по общим курсам изучения истории русской литературы. Но таких немного. Так, коллективом авторов в 2006 году была выпущена книга «В мире русской литературы XIX века» (издательство «Лингва»). В 2015 году в том же издательстве вышло учебное пособие монографического типа «История русской литературы XX века. 20-90-ые годы» Н.П. Сейранян.

В результате, в арсенале педагога оказывается три категории учебных пособий: старые советские учебники, новые учебники, пересматривающие устаревшую идеологию, и учебники, созданные армянскими специалистами-русистами с учётом специфики современной национальной аудитории. Но, по указанным нами выше причинам, все они не могут быть использованы в качестве единственного учебного материала. Каждая из этих категорий имеет свои преимущества и недостатки и не всегда безоговорочно подходит в качестве единственно возможной. Соответственно, отсылать учащихся ко всем трём категориям не представляется возможным без предварительной подготовки и направляющей работы, которая должна проводиться преподавателем в рамках лекционных и семинарских занятий и носить ориентирующий и направляющий характер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Набоков В.В.** Лекции по русской литературе. М.: Независимая газета, 1999. 440 с.
2. **Минералов Ю.И.** История русской литературы XIX века (1800 – 1830-ые годы). М.: Высшая школа, 2007. – 367 с.
3. **Якушин Н.И.** Русская литература XIX века (первая половина). – М.: Владос, 2001. 256 с.
4. **Лебедев Ю.В.** История русской литературы XIX века. В трёх частях. Часть 1. 1800-1830-ые годы. – М.: Просвещение, 2007. – 480 с.

5. **Соколов А.Н.** История русской литературы XIX века (первая половина). – М.: Высшая школа, 1976. 638 с.
 6. **Пруцков Н.И.** История русской литературы в 4-х томах. Том 2. От сентиментализма к романтизму и реализму. Л.: Наука, 1980. http://www.e-reading.club/chapter.php/111900/8/Pruckov_- Ot_sentimentalizma_k_romantizmu_i_realizmu.html
 7. **Кулешов В.И.** История русской литературы XIX века. – М.: Изд-во Московского университета, 1997. 4 с.
 8. **Манн Ю.В.** Литература в первой половине XIX века: [Русская литература] // История всемирной литературы: В 8 томах . Том 6. — М.: Наука, 1989 – с. 284–292.
 9. **Коровин В.И.** История русской литературы XIX века. Часть 1. (1795 – 1830). – М.: Владос, 2005. – 690 с.
 10. **Полещук Л.З.** История русской литературы. Часть 1. – Владивосток, 2005. – <http://window.edu.ru/resource/000/41000/files/dvgu121.pdf>
 11. **Костиков В.В.** Русский язык в осаде. // Аргументы и факты – Ереван. 2016. №38: Аргументы и Факты. № 37 14/09/2016: http://www.aif.ru/politics/opinion/russkiy_v_osade
-

Мкртчян Марианна Ашотовна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры русской литературы факультета русской филологии, Ереванский государственный университет, 0025, ул. Алека Манукяна 1, Ереван, Армения; e-mail: annamari2407@list.ru

Mkrtchyan Marianna A. – Yerevan State University, Faculty of Russian Philology; 0025, 1 Alex Manoogian, Yerevan, Armenia; e-mail: annamari2407@list.ru

STUDYING LITERATURE IN A CHANGING WORLD: PRESENTATION OF TEXTBOOKS AT ORIENTATION LECTURES (WITH AN ADDITIONAL FOCUS ON A NON-NATIVE AUDIENCE)

The article explores the guiding role of the instructor in assisting students when they work with textbooks (with an additional focus on a non-native audience). The novelty of this research is conditioned by the nature of the analyzed textbooks (History of the Russian literature) of the end of the XX and the beginning of the XXI centuries and the specific situation of teaching Russian in Armenia. The problem is relevant due to the transitional aspect of the contemporary age characterized by ideology changes. The article discusses the orienting function of lectures that aim to develop students' critical thinking.

HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE OF XIX CENTURY; NEW TEXTBOOKS; NON-NATIVE AUDIENCE; TEACHING RUSSIAN IN ARMENIA; CRITICAL THINKING; ORIENTATION LECTURES; IDEOLOGY CHANGES

УДК 37.02

А.В. Хохлов, М.М. Козлова

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ИЗДАТЕЛЬСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ НАПРАВЛЕНИЯ «ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО»

В статье рассматривается значение курса «Издание переводной литературы» в процессе формирования специальных компетенций студентов, обучающихся по направлению "Издательское дело". Обсуждаются мировоззренческие и педагогические аспекты преподавания прикладных издательских дисциплин и условия успешности этого процесса: мотивация студентов, апеллирование к личному опыту студентов, формирование гуманистических взглядов на процесс редакторского анализа текстов переводов и выбора лучшего для опубликования. Переводы романа «Портрет Дориана Грея» Оскара Уайльда приводятся в качестве примеров.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ; ПЕРЕВОДНЫЕ ИЗДАНИЯ; ВЫБОР ПЕРЕВОДА; ИЗДАНИЕ ПЕРЕВОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ; ОСКАР УАЙЛЬД; РОМАН

Важнейшее место в подготовке будущих специалистов книжного дела занимает блок специальных дисциплин, призванных дать им представление о редакторской работе и методах подготовки разных видов текстов к опубликованию. Существенную роль в этом играет дисциплина «Издания переводной литературы», поскольку в России почти 12 процентов всего массива изданий составляют именно переводные издания. И здесь очень важно научить студентов правильно оценивать качество переводов, особенно когда существует несколько вариантов, которые активно публикуются издательствами. Важнейшей задачей курса становится освоение методов редакторского анализа переводов, оценка их сообразности выбранной читательской аудитории будущего издания и его целевого назначения.

Наиболее показательными для этих целей являются переводы произведений английских классиков художественной литературы, например, романа «Портрет Дориана Грея» Оскара Уайльда. Для адекватности оценки переводов, сначала целесообразно рассмотреть в общих чертах особенности творчества писателя, поскольку творчество Оскара Уайльда всегда вызывало споры. Его произведения были значимыми событиями культурной жизни не только Великобритании, но и других стран мира. Недаром полное собрание его сочинений впервые вышло в России уже в 1905–1909 г. Читатели расхватывали его книги, издатели не уставали их переиздавать [1]. Но даже через более, чем 110 лет после его смерти критики так и не смогли решить, относить ли Уайльда к великим писателям или нет [2: 6]. Особая эстетика его творчества и эпатажность личности, сложности его судьбы и неповторимое остроумие – все это способствовало противоречивости оценок его

литературного наследия и современниками, и потомками [3: 667; 4: 7]. Одни предрекали ему скорое забвение, поскольку считали его стиль безнадежно устаревшим. Другие считали, что он вообще не написал ничего, что можно было бы считать настоящей литературой, хотя и читали его с увлечением. Третьи полагали, что его произведения не выдержат испытания временем. Сам же О.Уайльд говорил о себе кратко и вполне в духе своих героев: «Я всего лишь гений...». И время подтвердило неослабевающий интерес читателей к его творчеству.

Сегодня имя Оскара Уайльда широко известно во всем мире, его произведения переведены на многие языки и выходят огромными тиражами [5: 220]. Особый интерес вызывает вышедший в 1891 г. единственный роман О.Уайльда «Портрет Дориана Грея», принесший писателю известность и породивший дискуссии о поднятых в нем нравственных проблемах. Он был весьма оперативно переведен на другие европейские языки, в том числе и на русский. Однако такое произведение, отражавшее своеобразные эстетические воззрения автора, полумистическое по своему содержанию, полное парадоксальных высказываний, афоризмов и необычных шуток, требовало особых подходов к его переводу. Русские переводчики далеко не сразу нашли средства для передачи этого пласта английского языка. На первых порах язык уайльдовских произведений получался выцветшим, неаккуратным, тусклым; пропадал блеск, тонкость, пропадало то восхитительное ощущение неискренности, которое так старательно создавал О.Уайльд. По русскому переводу не всегда было ясно, что «треп» героев – это искусство высшей пробы, шлифовке которого была посвящена упорная работа нескольких поколений.

Судьба русских переводов романа О.Уайльда «Портрет Дориана Грея» так же прерывиста, как и судьба российских представителей описанного в нем социального слоя общества. Лишь начав свой путь к отечественному читателю в начале XX века, они надолго были забыты и практически не издавались на протяжении более чем 30 лет, и только в начале 1960-х годов обрели второе рождение. А годы перестройки и последующий период – вплоть до сегодняшнего времени – состоялось поистине «второе пришествие» О. Уайльда к российскому читателю [5: 219]. За этот период роман был переиздан около 110 раз в различных переводах. Однако, несмотря на обилие изданий романа, количество переводов продолжает оставаться весьма скромным – не более десяти, большинство из которых были сделаны достаточно давно, и почти половина была признана неудачными. Поэтому целесообразно проанализировать наиболее популярные переводы (сделанные М. Ричардсом (М. Ликиардопуло), М. Абкиной, В. Чухно (и М. Благовещенской)) и сравнить их с оригиналом Oscar Wilde “The Picture of Dorian Gray”.

Эти переводы были и остаются наиболее издаваемыми. Перевод М. Ричардса (М. Ликиардопуло) был впервые опубликован в начале XX века и дорабатывался переводчиком в течение ряда лет, меняясь от издания к изданию. Перевод М. Абкиной был создан в конце 1950-х годов, в советский

период, когда текст мог изменяться при переводе в угоду идеологии, но в нем уже можно было использовать опыт предшественников. Перевод В. Чухно был опубликован в конце 1990 годов, когда отмена цензуры и книгоиздательский бум породили лавину новых переводов произведений зарубежных писателей прошлых лет. Это было связано с желанием максимально приблизить перевод к оригиналу и освободить их от цензурных искажений. Выбранные переводы отделены друг от друга приблизительно одинаковыми промежутками времени – около 40 лет. Поэтому их сравнительный анализ может выявить динамику переводческих подходов к созданию русской версии романа, продемонстрировать изменение отношения переводчиков к воспроизведению «буквы и духа» оригинала, показать сохранившиеся трудности перевода сложного по содержанию, стилистике и языку романа «Портрет Дориана Грея», которые еще ждут своего преодоления [6].

Далее для понимания стоящей перед студентами задачи важно дать обзор отечественных изданий романа О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» за 110 лет, чтобы продемонстрировать их востребованность читателями, а также зависимость популярности от характеристик перевода.

Первое издание этого романа в России было осуществлено в 1904 г. в Москве книгоиздателем В.М. Саблиным, который специализировался на издании собраний сочинений иностранных авторов, завоевавших известность на рубеже веков. Вскоре появилось и собрание сочинений Оскара Уайльда в 8 томах (1905–1909 г. х). В него вошло все, что было до этого переведено и опубликовано в России. Созданию собрания сочинений способствовало накопление опыта осмысления произведений Уайльда литературной критикой. «Портрет Дориана Грея» был опубликован во втором томе в переводе, подписанном «С.З.». За пять лет собрание сочинений выдержало три издания. Однако критика была не в восторге – отзывы прессы были прохладными из-за плохого качества перевода [7].

Не менее значимо и понимание деятельности различных издательств по выпуску переводов данного произведения. Многие для пропаганды «нового искусства», к которому современники относили и творчество Оскара Уайльда, сделало издательство «Гриф», основанное поэтом С.А. Соколовым, печатавшимся под псевдонимом С. Кречетов. Начиная с 1903 г., оно, в частности, выпустило несколько книг О. Уайльда, в том числе в 1906 г. роман «Портрет Дориана Грея» в переводе А.Р. Минцловой. В Санкт-Петербурге роман вышел в 1905 г. в издательстве редакции «Новой журнальной литературы, искусства и науки» в переводе, автор которого скрылся за инициалами «А. Т.». К концу первого десятилетия XX века значительная часть литературного наследия О. Уайльда была представлена русским читателям. Он стал одним из самых популярных в России иностранных авторов, его портреты выставлялись в витринах книжных магазинов. Писатель попал в ряд имен, олицетворявших новую эпоху в искусстве, литературе, философской мысли и, как свидетельствует один из очевидцев

тех времен, «дурным тоном считалось не знать Вагнера, Ницше и Оскара Уайльда» [8: 911].

В 1900-1910-е годы Уайльд печатался в России двумя потоками. С одной стороны, он вызывал интерес читателей как символист, с другой – им активно занимались издательства, ориентировавшиеся на так называемого массового читателя. Среди последних выделялось издательство «Польза», начавшее в 1907 г. выпускать серию «Универсальная библиотека». В ней произведения Уайльда, в том числе и роман «Портрет Дориана Грея», печатались в новых переводах, по большей части в переводах М. Ликиардопуло (М. Ричардса), гораздо более удачных, чем прежние. Эти переводы продолжали переиздаваться вплоть до 1928 г. [9] (последний раз этот перевод единственного романа Оскара Уайльда был опубликован в Ростове-на-Дону в 1994 г. и в виде аудиокниги в MP3 формате – в Москве студией «АРДИС» в 2010-м).

Новое собрание сочинений Уайльда вышло в свет в 1912 г. как приложение к, дорожившим своей репутацией, и потому тщательно продумывавшим свои издания. Собрание сочинений готовил К.И. Чуковский, привлекая к участию в нем в качестве переводчиков поэтов, составивших цвет русской литературы «серебряного века», – В.Я. Брюсова, Н.С. Гумилева, М.А. Кузмина, Ф.К. Сологуба. А М.Ф. Ликиардопуло, под псевдонимом М. Ричардс, дал свой перевод «Портрета Дориана Грея». О профессиональном уровне издания можно судить и по тому, что выполненные М. Благовещенской, В. Журавской и самим К.И. Чуковским переводы сказок писателя не устарели до сих пор и издаются на равных с современными переводами. Во многом исключительно благодаря усилиям К.И. Чуковского произведения Оскара Уайльда стали любимы отечественными читателями, он же сумел через много лет, в 1960 г., вернуть им преданного забвению писателя, как только ослабел идеологический прессинг, и появилась возможность вновь издать произведения Оскара Уайльда.

Студенты должны понимать динамику подходов к оценке произведений английского классика, чтобы уметь самостоятельно осуществлять подобную деятельность. Книги Уайльда продолжали печататься и после октября 1917 г. Вместо планировавшегося собрания сочинений издательство «Всемирная литература» при активном участии К.И. Чуковского выпустило в течение 1919–1922 годов три сборника рассказов и сказок писателя. В 1928 г. в последний раз перед 32-летним перерывом был переиздан «Портрет Дориана Грея». В дальнейшем идеологическая цензура сочла Уайльда с его эстетством, сомнительными, с их точки зрения, взглядами на искусство явно не желательным.

Первой попыткой скорректировать оценку творчества Уайльда, и изменить издательскую ситуацию, стала статья И.Г. Неупокоевой в третьем томе «Истории английской литературы» (1957). Исследовательница в рамках тогдашней идеологии отдала должное его таланту, сделавшему его выдающимся писателем своего времени, отметила его «острую иронию, умение запечатлеть действительные противоречия жизни в мелких

парадоксах, блестящее владение диалогом, чуткость к слову, классическую простоту фразы» [10: 238].

В целом, советское литературоведение к концу 1950-х годов считало Уайльда талантливым художником-декадентом, творчество которого входило в противоречие с его эстетическими декларациями, художником, уступающим в мастерстве и критическом размахе Б. Шоу, но не второстепенным. Эстетическая критика буржуазного общества, которую он вел, была бесплодна, но свою роль в расшатывании устоев викторианства она сыграла [3: 681].

Настоящим событием стала публикация в 1960 г. двухтомника избранных произведений Уайльда, составленного К.И. Чуковским. Главное место в первом томе занимал роман «Портрет Дориана Грея» в переводе М. Абкиной. Следующее переиздание романа состоялось только через 16 лет в сборнике произведений писателя. В 1980-е годы наметилось некоторое оживление: вышло в свет около десятка изданий романа, в основном в составе сборников, куда помимо этого произведения включались популярные у издателей поэмы, сказки и пьесы. Они выходили и в Москве, и в других крупных городах страны. Вышел роман Уайльда и в одном из томов (Т. 118) «Библиотеки всемирной литературы» тоже в переводе М. Абкиной (1976 г.).

Настоящий бум в издании Оскара Уайльда, и в частности, «Портрета Дориана Грея», начался в 1990-х годах. Издатели, стремясь удовлетворить накопившийся «читательский голод», бросились «возвращать» им всех преданных забвению классиков. Количество и разнообразие изданий «Портрета Дориана Грея», выпущенных в свет новыми российскими издательствами с 1990 по 2014 год, поражает воображение. Разные форматы, разное качество бумаги и обложки, наличие или отсутствие иллюстраций, скромность или, напротив, роскошь художественно-графического оформления. Удалось выявить около 110 изданий романа, осуществленных за этот период, в том числе и электронных, а до 1990 г. – 31 издание.

Сегодня в книжных Интернет-магазинах России предлагается 230 вариантов изданий произведений О. Уайльда, более половины из которых содержат публикации его романа «Портрет Дориана Грея». Качество предлагаемых изданий «Портрета Дориана Грея» весьма разнообразно – от самых дешевых массовых в мягкой обложке, обычных книг в твердом переплете до роскошных иллюстрированных подарочных эксклюзивов. Тиражи изданий по современным меркам немаленькие – от 3000 и более экземпляров, многие издательства постоянно выпускают дополнительные тиражи, а также ежегодно переиздают роман, практически полностью повторяя его оформление, например, издательства «Азбука», ЭКСМО, АСТ и другие. Есть не менее пяти электронных изданий романа, преимущественно в виде аудиокниги.

Далее для понимания и освоения принципов выбора лучшего перевода для реализации конкретных издательских задач, на занятиях происходит анализ опыта перевода романа О. Уайльда «Портрет Дориана

Грея» на русский язык позволяет проследить развитие традиций художественного перевода в России.

В начале XX века качество первых переводов было весьма низким, они давали приблизительное представление об оригинале, а нередко искажавшими его смысл. Таким был опубликованный журналом «Гриф» перевод «Портрета Дориана Грея» А.Р. Минцловой. Как установили рецензенты, он был сделан не с оригинала, а с французского перевода. Не лучше были и переводы, опубликованные в издательстве В.М. Саблина. Их критиковал литературный критик, переводчик М.Ф. Ликиардопуло, авторитетный знаток творчества Уайльда и его большой почитатель. Он считал образцом некомпетентности издание В.М. Саблиным романа Уайльда в собрании его сочинений (1905-1909) – издатель торопился с выпуском очередного тома, видя, какой коммерческий успех это ему несет. М.Ф. Ликиардопуло добился переиздания нескольких томов под своей редакцией. Во время поездки в Англию М.Ф. Ликиардопуло познакомился с близким другом Уайльда и его литературным душеприказчиком Робертом Россом. Благодаря этому знакомству ему удалось доработать свой перевод романа «Портрет Дориана Грея», который вышел в свет в издательстве «Польза» в 1909 г. в авторизированной редакции, а затем «исправленный и дополненный перевод попал в 3-е издание полного собрания сочинений Уайльда, выпущенное В.М. Саблиным в 1909–1911 гг. И с этих пор и до появления перевода М. Абкиной этот перевод стал наиболее популярным.

Перевод М. Ричардса (М. Ликиардопуло), тщательно выверенный, удачно для своего времени передает эмоциональную напряженность и необычную стилистику текста романа Уайльда. В его подходе чувствуется традиция, которую разделял и зафиксировал в своей работе «Высокое искусство» К.И. Чуковский (1966, 1988), редактор нескольких собраний сочинений О. Уайльда (1912; 1914), в которых был опубликован авторизированный перевод романа, сделанный М. Ликиардопуло. Тезисно эти принципы перевода, положенные К.И. Чуковским в основу отбора качественного перевода, можно сформулировать следующим образом [11]:

«Буквальная точность перевода» приводит подчас к полному идейному и смысловому искажению подлинника. Переводчик творчески воссоздает подлинник. Чтобы переводить Уайльда, нужно хоть немного перевоплотиться в Уайльда. Переводчик художественных текстов должен обладать языковым чутьем, изрядными знаниями и качествами литературного мастера. Главное в художественном переводе – художественная индивидуальность переводимого автора и своеобразии его стиля. Перевод должен служить читателю полноценной заменой оригинала, воспроизводить не только образы и мысли переводимого автора, не только его сюжетные схемы, но и его литературную манеру. ... Перевод должен читаться как хорошее русское произведение. Внешнее сходство с подлинником – не доказательство высокого качества перевода. Художественный колорит подлинника может передать только богатый словарь переводчика, подчиненный стилю переводимого текста.

Недопустима русификация иностранных писателей за счет употребления русских диалектизмов, даже если возникает необходимость передать народную речь. ... Качество перевода зависит от такта и мастерства переводчика [5: 157].

Эти же требования были актуальны и в 1960 г., когда был опубликован новый, самый издаваемый сегодня перевод романа «Портрет Дориана Грея» – М. Абкиной. Но к тому времени стало формироваться переводоведение как наука, и теоретические подходы к созданию удачных переводов начали разрабатываться более детально. На их основе редакторы переводной литературы вырабатывали критерии оценки качества переводов. К тому времени, когда появились переводы В. Чухно, они состояли в следующем (1990-е). Перевод – это не просто замена одного языка другим. Здесь есть много составляющих: различные культуры, разные личности, разные склады мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки [12]. Это не только контакт языков, но и соприкосновение культур. Многое в тексте, что очевидно носителям исходной культуры, может оказаться непонятным носителю другой культуры. Перевод выполняет коммуникативную функцию, обеспечивающую взаимодействие между двумя культурными сообществами [13].

Художественное произведение переводится не только для того, чтобы передать сюжет, но и чтобы познакомить читателей с особенностями жизни другого народа, с его историей, обычаями, традициями, с его национальным менталитетом. В этом случае переводчику приходится максимально сохранять в тексте реалии, калькировать фразеологизмы, снабжать перевод обширным комментарием. Такой перевод выполняет страноведческую функцию, но не воспроизводит художественную образность оригинала. Сложнее всего переводить художественный текст, чтобы познакомить читателей с творчеством писателя, произведений которого они не могут прочесть в оригинале. И тогда перевод должен воспроизводить стиль автора, художественные особенности произведения, сделать понятными читателям перевода факты чужой культуры. Это заставляет переводчика знать не только два языка, но и две культуры [14].

Вот один из примеров перевода культурных реалий из романа Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея»: "*Mr. Chapman began to talk in a loud voice about the situation in the House of Commons. He guffawed at his adversaries. The word doctrinaire – word full of terror to the British mind – reappeared from time to time between his explosions. An alliterative prefix served as an ornament of oratory. He hoisted the Union Jack on the pinnacles of thought. The inherited stupidity of the race – sound English common sense he jovially termed it – was shown to be the proper bulwark for Society.*"

Проблемой для переводчика является выражение *the Union Jack* и сарказм автора, который оно выражает. Для понимания этого фрагмента важны фоновые знания. Они показывают, что словосочетание *the Union Jack* – название британского флага, состоящего из трех флагов (крест св. Георгия, св. Андрея и св. Патрика), обозначающих Англию, Шотландию и Ирландию,

т.е. здесь в устах мистера Чепмена, члена парламента, звучит намек на объединенную, сильную монархию [13].

Некоторые переводчики считают, что перевод иностранных названий можно не делать, их можно переносить в русский перевод латиницей. Так поступал М. Ричардс (М. Ликиадопуло). В начала XX века это было вполне уместно. Но со временем положение изменилось. Сегодня этот вариант – худший из возможных. Предпочтительным считается транскрибирование реалии *the Union Jack*, как делает В. Чухно: «Он водружал "Юнион Джек" на башнях мысли». И дает комментарий: «"Юнион Джек" – название государственного флага Великобритании». Но такой перевод с комментарием не полностью раскрывает содержание этого понятия. Он мало информативен.

Удачнее всего в этом отношении перевод М. Абкиной: «Мистер Чэпмен немедленно стал разглагольствовать о положении дел в палате общин, высмеивая своих противников. Слово "доктринер", столь страшное для англичанина, слышалось по временам среди взрывов смеха. Мистер Чэпмен поднимал британский флаг на башнях Мысли и доказывал, что наследственная тупость британской нации (этот оптимист, конечно, именовал ее "английским здравым смыслом") есть подлинный оплот нашего общества». Но и в этом переводе не все понятно. Дословная передача слов оригинала: «Мистер Чэпмен поднимал британский флаг на башнях Мысли...», лишь намечает смысл высказывания. Кроме того, в переводах В. Чухно и М. Абкиной пропущена фраза (“*An alliterative prefix served as an ornament of oratory*”), требующая дополнительных пояснений при переводе. В переводе М. Ричардса (М. Ликиардопуло) она звучит как головоломка: «Аллитеративная приставка сплошь и рядом служила украшением для его красноречия».

Трудности перевода возникают и когда в оригинале встречаются явления, отсутствующие в культуре носителей языка перевода и неизвестные им: «*quicksands*», «*Shivering Sands*», «*Wuthering Hights*», «*Aunt Sally*», «*Lady Agatha*», «*Public House*», «*East End*», «*ginger bread*», «*pudding*», «*English pie*». Все это переводчик должен уметь их воспроизводить в переводе и сделать понятным читателям.

Современные подходы к подготовке, анализу и выбору художественных переводов предполагают сочетание трех основных метода перевода: эквивалентного, адекватного и коммуникативного. В художественных текстах требуется баланс эквивалентности, адекватности и коммуникативности перевода [12]. Только тогда удастся вызывать у читателя те же ощущения при чтении перевода, как и при чтении оригинала. И это более точные характеристики переводов, чем предлагавшиеся ранее – буквальный, художественный и вольный [3].

Перечисленные выше требования к хорошим переводам, принципы их создания позволяют редакторам правильно оценивать имеющиеся переводы и выбирать для издания лучшие. Однако на практике в процесс выбора вмешиваются и дополнительные мотивы, что приводит к появлению

посредственных изданий. Причем издательства могут брать для публикации менее удачный перевод даже в том случае, если существует вполне хороший. Именно это имеет место при издании романа «Портрет Дориана Грея». Издательство «ЭКСМО» на протяжении многих лет издает только перевод В. Чухно или В. Чухно и М. Благовещенской, который по ряду параметров, например, по стилевой окраске отходит от оригинала. Вероятно, их выбор мотивирован причинами, не связанными с качеством перевода. Скорее это желание дать читателю возможность познакомиться с иным, нежели известный всем, самый издаваемый, близкий к оригиналу перевод М. Абкиной.

Следующий шаг в формировании навыков выбора переводов – это сравнительный анализ переводов романа и сличение их с подлинником, который может дать возможность оценить их качество. Переводы М. Ричардса (М. Ликиардопуло) и М. Абкиной были сделаны в разное время, в разных политических условиях, для разной читательской аудитории. Они были лучшими для своего времени. Перевод В. Чухно был попыткой создать новый перевод, свободный от идеологического влияния.

Если исходить из тезиса, что перевод должен служить полной заменой оригинала и вызывать у читателя такие же ощущения, как и подлинник, то все три перевода отвечают этому требованию. Эмоционально они воспринимаются при чтении сходно. Ближе всего к оригиналу в этом отношении перевод М. Абкиной. Перевод М. Ричардса (М. Ликиардопуло) выдает свой возраст устаревшими оборотами речи и вышедшими из употребления словами, а перевод В. Чухно, М. Благовещенской грешит излишней фамильярностью, рассчитанной на привыкшего к этому массового читателя. В целом, отличие перевода М. Абкиной от текста М. Ричардса (М. Ликиардопуло) связано с опущением некоторых трудно переводимых фраз, заменой ставших незнакомыми реалий на понятные, приданием большей ритмической плавности и естественности изложению, а также отсутствием вкраплений латиницы в русский текст. При достаточно выраженном смысловом совпадении этих переводов, они заметно отличаются друг от друга по лексическому выполнению.

Перевод В. Чухно, М. Благовещенской производит впечатление заплатами ткани. В нем есть значительные фрагменты, дословно совпадающие с переводом М. Абкиной – иногда от половины фразы до половины страницы. В нем присутствуют отрывки перевода М. Ричардса (М. Ликиардопуло), а также выполненные в ином стилевом регистре оригинальные элементы, которые в целом создают впечатление разговорности в современном понимании, а также большей суетливости, чем в подлиннике. Однако все перечисленные переводы страдают застенчивостью в передаче откровенных и эпатажных высказываний героев, что искажает восприятие подлинника.

Здесь важнейшей задачей для преподавателя и студентов становится изучение основных переводческих трансформаций текста при переводах различных специалистов [15] Замены и добавления, сделанные М. Абкиной,

можно объяснить только желанием подчеркнуть снобизм героя и сделать его высказывания скорее вульгарными, чем язвительными. Но в итоге пропадает афористичность стиля Уайльда.

Таким образом, в процессе сравнения различных переводов студенты выявляют, что наиболее значимыми и заслуживающими внимания являются переводы М. Ричардса (М. Ликиардопуло) и М. Абкиной. Они существенно различаются, но удачно передают художественный колорит, эстетику, стилистику романа Уайльда. У М. Ричардса лучше передан его особый язык, полный афоризмов, игры слов, остроумия и язвительности. Особенно ему удаются диалоги и философские рассуждения. Немало достоинств и у перевода М. Абкиной. В нем видна преемственность. Из прежних переводов взяты некоторые удачные находки, устранены несуразности, осмыслены по-новому трудные места. Но в целом, выиграв в достижении адекватности перевода, вариант М. Абкиной проиграл в передаче стилистики, тонкостей словесной игры, которая составляет важнейшую характеристику текста. Политические условия, в которых создавался перевод, отяготил его излишней тенденциозностью, искажением регистра и эмоциональной окраски используемых слов. Но этот перевод читается как хорошее русское произведение. В нем гораздо меньше видимых изъянов, требующих редакторского вмешательства, чем в переводе М. Ричардса (М. Ликиардопуло). Не удивительно, что это самый издаваемый перевод (более 60 переизданий с 1960 г.). Однако он тоже далек от совершенства.

Перевод В. Чухно, М. Благовещенской следует считать вторичным. Он имеет большое текстологическое сходство с переводом М. Абкиной, порой, отличаясь лишь вычеркнутыми эпитетами, заменой причастий на придаточные предложения, перестановкой слов и заменой их на синонимы, другими несущественными особенностями. Создается впечатление, что он был создан исключительно из коммерческих соображений, к которым качество перевода не имеет отношения. Хотя и этот перевод имеет право на существование, ибо в целом тоже читается неплохо. Тем не менее, назрела потребность в создании нового, более адекватного перевода известного произведения мировой классики – романа О. Уайльда «Портрет Дориана Грея». Два самостоятельных удачных перевода, позволяют создателям новых русских версий романа сосредоточиться на стилистических и коммуникативных аспектах, добиваясь передачи духа произведения. В итоге студенты-издатели получают навык выявления наиболее качественного перевода для опубликования в книжном издании, адресованном конкретной читательской аудитории.

Анализируемые издания:

1. **Oscar Wilde.** The Picture of Dorian Gray. – Ware: Wordworth Editions, 1996. (Wordworth Classics).
2. **Уайльд О.** Портрет Дориана Грея / Пер. М. Ричардса (М.Ликиардопуло). ПСС. Т. II–III. Кн. 5. – СПб.: Издание Тов-ва А.Ф.Маркса, 1912.

3. Уайльд О. Портрет Дориана Грея / Пер. М.Абкиной. – СПб.: Изд-во «Кристалл», 2002. (Сер. «Старый стиль»).
4. Уайльд О. Портрет Дориана Грея / Пер. В. Чухно. – М.: ЭКСМО, 2003. (Сер. «Зарубежная классика»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гриханова И. Воплощение идеи: К 100-летию со дня выхода в свет романа О.У. «Портрет Дориана Грея» // Библиотекарь. 1991. № 11. С. 27.
2. Чухно В. Предисловие / Уайльд О. Портрет Дориана Грея. Саломея. Кентервильское привидение. Сказки. Баллада Редингской тюрьмы. De Profundis. – М., 2006. – С. 5-16.
3. Чуковский К.И. Оскар Уайльд / Собр.соч. в 6 т. Т. 3. – М., 1968. – С.666–725.
4. Чухно В. Предисловие / Уайльд О. Портрет Дориана Грея. М., 2009. – С. 5-10.
5. Хохлов А.В., Козлова М.М. Редакторская подготовка литературно-художественных изданий : учебное пособие – СПб., Изд-во Политехнического ун-та, 2013 – 296 с.
6. Чуковский К. И. Оскар Уайльд. – Пг., 9-я Гос. тип., 1922. –78 с.
7. Тростников М.В. О. Уайльд и Россия // Английская литература в контексте мирового литературного процесса. Киров, 1996. С. 155.
8. Чуковский К. И. Оскар Уайльд. Эюд. Нива. 1911. № 49. С. 910-914 с.
9. Лаврин С.Н. Роман «Портрет Дориана Грея» в русской критике // Итоги научн. конф. Астрахань, 1998. С. 61.
10. Неупокоева И. Г. Уайльд / История английской литературы. Т. III. М., 1958. С. 235-255.
11. Чуковский К.И. Высокое искусство. – М.: Сов. писатель, 1988. – 372 с.
12. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. – М.: ЭТС, 1999. – 286 с.
13. Иванова Ю.В. Translate while Reading. Пособие по художественному переводу. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. URL: <http://www.trtu.ru/url.aspx?mode=show&code=20995> (дата обращения 24.09.2016).
14. Козлова М.М. Редакторская подготовка литературно-художественных изданий. – Ульяновск, 2001. – С. 41.
15. Козлова М.М., Хохлов А.В. Алиса в стране чудес: проблемы выбора перевода // Вопросы филологии. 2009. Вып. 15. С. 65-90.

Хохлов Александр Викторович – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой «Прикладная филология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: umkaav@mail.ru.

Khokhlov Alexander V. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: umkaav@mail.ru.

Козлова Мария Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Прикладная филология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: marinakozlova@mail.ru.

Kozlova Maria M. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: marinakozlova@mail.ru.

THE FEATURES OF TEACHING SPECIAL DISCIPLINES TO STUDENTS- PUBLISHERS

The article discusses the value of the course "Publishing translated literature" in the process of the development of special competencies of students majoring in Publishing. The article discusses philosophical and pedagogical aspects of teaching applied disciplines of publishing and the conditions for the success of this process: motivation of students, appealing to the personal experience of students, formation of the humanistic views on the process of editorial review of the translated text and choosing the best materials for publication. The translations of Oscar Wilde's novel "The picture of Dorian Grey" are used as examples.

**PUBLISHING DISCIPLINE; TRANSLATED MATERIALS; THE CHOICE OF
TRANSLATION; PUBLISHING TRANSLATED LITERATURE; NOVEL; OSCAR WILDE**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК: 796.011.3:378.147

И.К. Яичников

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

СЕМАНТИКА ЗДОРОВЬЯ В АЛГОРИТМАХ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

Проведен сравнительный анализ дидактических паттернов физического развития первокурсников в спортивно-педагогическом процессе технического вуза. Установлен приоритет психологических механизмов формирования потребности в развивающих объемах среднесуточной физической загрузки организма студенческой молодежи, при включении результатов психологического и медико-биологического мониторинга в состав каждого учебно-тренировочного занятия как единый механизм в осуществлении индивидуализации соотношений упражнений общей и специальной физической нагрузки. Рассматриваются гендерные различия психологической, медико-биологической составляющей в планировании спортивно-педагогического процесса.

ЛИНЕЙКА ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК; ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ; МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ; ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Различия в характеристиках жизнеспособности популяции и отдельных ее представителей поколения преподавателей и поколения студентов, с одной стороны, существенны, а с другой – обе стороны, объединяемые одним образовательным процессом, имеют необходимость в общей для обеих сторон «площадке взаимопонимания». «Дети Миллениум» - такое определение получило поколение студенческой молодежи постиндустриального социума, наиболее характеризующееся снижением Потенциала Здоровья (видовая биологическая недостаточность) и «виртуализацией» мышления (ментальная недостаточность Homo Sapience) [1, 2, 3, 4].

Старшее поколение педагогов-тренеров, имеющее в своем распоряжении проверенные временем, общепринятые методы восстановления и укрепления физической работоспособности студенческой молодежи в программах общей физической подготовки и специальных видов физической работоспособности [2, 3, 4, 5, 6], в большинстве своем, причину низких темпов физического развития от первого к третьему курсу видит в недостатке «часов», разнообразия и количества специализированных спортивных сооружений, оборудования и т.д. По нашему мнению, резервы спортивно-педагогического процесса содержатся в формах внеаудиторной [1, 5, 7, 8], повседневной бытовой и профессиональной физической активности, в изменении пропорции объемов физических упражнений статической – «сидя» и динамической – «ходьба и т.п.» содержательности, в сторону последних.

Индивидуализация режима среднесуточной двигательной активности без применения всевозможных «гаджетов» спортивной направленности [9, 10, 11], вовлеченности в Интернет сообщества уже, по-видимому, невозможна. Активно развиваемые формы электронного, дистанционного обучения в области фитнес, велнесс (Fitness, Wellness) индустрии требуют адекватных всевозрастных мнестических образов. Однако, семантическая наполненность «оздоравливающих» технологий спортивно-педагогического процесса (Physical Training Education) вуза пока еще не в полной мере оформлена соответствующим тезаурусом передачи-получения знаний и навыков коррекции физического развития организма [3, 5, 7, 12].

Первое, что в этом отношении требует консенсуса – принятие приоритета психологического позиционирования, осознания всеми участниками спортивно-образовательного процесса (не только студентами, но также и преподавателями (!) необходимости сформировать в первую очередь, потребность в движении «самого себя», а уж одновременно с этим осваивать комплексы упражнений, разучивать «моторные стишки» и ситуации в расписании активного дня, в которых уместно их применение; в целом, такое поведение уже имеет название - Стиль Жизни (Life Stile) [1, 4, 13, 14].

Обозначенный выше педагогический посыл имеет в своем основании авторитетно сформулированный алгоритм нейрофизиологической, биологической обусловленности, который мы цитируем буквально – «Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению - мышечному движению. Смеется ли ребенок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к родине, дрожит ли девушка при первой мысли о любви, создает ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге, везде окончательным фактом является мышечное движение. Чтобы помочь читателю поскорее помириться с этой мыслью, я ему напомню рамку, созданную умом народов и в которую укладываются все вообще проявления мозговой деятельности; рамка эта - слово и дело» [15].

Это было написано в «До-Компьютерную Эру», без лифтов, метро и персональных авто; в настоящее время, когда измощающая «засада» перед компьютером возвела «моторную лень» в достоинство высокой работоспособности, стоит обратная задача, задача «Personal Workout Task» или иначе - «В здравом рассудке – здоровое тело!» [4, 10, 13, 16]; в этой связи для разработки алгоритмов интеграции образовательных программ инженерно-технического и спортивно-педагогического содержания в политехническом университете Петра Великого (СПбПУ Петра Великого) организована работа лаборатории «Биоадаптивный Инжиниринг» [9, 11] Института Физической Культуры, Спорта и Туризма (ИФКСиТ), а материалы настоящей публикации является фрагментом ее активности за пределами спортивного зала (http://dl.spbstu.ru/Рекреационный_Инжиниринг/Яичников).

Целью настоящего исследования был поиск отправных точек в традиционных программах спортивно-педагогической работы для создания алгоритмов активного студенческого стремления к освоению форм и

объемов физической загрузки организма, встроенных в индивидуальный порядок событий для конкретного своего дня, недели, семестра, послевузовской бытовой и профессиональной активности; в гендерном аспекте планирования успешности участия в ближайших событиях своей жизни - образование семьи и освоение круга родительских забот, место в этом процессе состояния своего психофизического здоровья, отдельное внимание уделялось выработке привычек событийного (на примере структуры учебно-тренировочного занятия) тестирования психологического вектора поведения в отношениях с ближайшим окружением (профессиональным, семейным); в этой связи предпринимались попытки доказательной фиксации расхождения содержательности словесного описания целей, задач и полученных результатов студенческой учебно-исследовательской работы в общепринятых терминах и в вычислительном выражении аналитических итогов.

Материалы и методы. Исследования проводились лабораторией «Биоадаптивный инжиниринг» ИФКСиТ СПбПУ Петра Великого в конце осеннего и весеннего семестров обучения непосредственно в структуре учебно-тренировочного занятия с юношами и девушками 17-22 лет, допущенных к занятиям на основании документального заключения спортивного врача в группах: «спортивная», «основная», «подготовительная» и «специальная медицинская»; в работе со студентами специальной медицинской группы выделялось три подгруппы: имеющих диагноз, безусловно ограничивающий объем и форму физических нагрузок, с диагнозом «миопия», «сколиоз», «вегетососудистая дистония», «астенический синдром». Различались ранние занятия (начало 8-00 и 10-00), дневные занятия (начало в 12-00 и 14-00) и вечерние (начало в 16-00 и 18-00).

Физические нагрузки подразделились на «спортивные», «тренирующие», «бытовые» и «тестирующие» (*PWC₁₇₀*, *IGST*, *FOURSTEP*, «*COOPER`s TEST* (modification)» [11, 17]) по составу физических упражнений, порядку их чередования, интенсивности в программе учебно-тренирующего занятия, а также по содержанию решаемых задач индивидуального психофизического развития; медико-биологическое тестирование включало в себя определение значений ростовесового индекса, пульса, артериального давления, температурного меппинга [17]; бланки психологического тестирования в авторской модификации использовались как в бумажном, так и в компьютерном предъявлении в батарее следующего состава: «Дневник Студента», «Тест САН», «Личностная» и «Реактивная Тревожность» - Тест Спилбергера», «Тест Цветового Предпочтения (Восьмицвет)», «Тест Многодневные ФЭИ Ритмы».

Кроме того проводилась сравнительная оценка отдельных позиций содержательной части аналитического заключения, составленного по результатам индивидуального тестирования относительно словарной статьи Толкового Словаря и, в частности, Wikipedia [5, 7, 18, 19]. В описанном выше сочетании, в дидактической матрице психологических, медико-биологических и спортивно-технических составляющих

спортивно-педагогического образовательного процесса **ИФКСуТ**, лабораторией **БИЛаб** формируется, таким образом, технология интегрального подхода в комплексном, мультидисциплинарном формировании личности студента – «КОФОС-проект» (Multidisciplinary Development of The Student`s Self-Identity - “**MDSI-project**”).

Полученные данные обрабатывались статистически в пакете “Statistica-14”, оценка достоверности отличий средних арифметических проводилась по критерию Стьюдента при доверительном значении $P=0,05,t$. На семинарских занятиях студентами обобщались суммарные результаты работы, обсуждались выводы по учебной группе в целом и каждым «полезное» лично для себя.

Обсуждение полученных данных и заключение. В спортивно-педагогическом плане макроцикла тренировок семестра первым пунктом каждого учебно-тренировочного занятия стояло выполнение студентом теста САН, в самом начале вводной части занятия. В связи с требуемыми ответами на вопросы, содержащих понятие «здоров», «бодр», «активен», «больной», «изнуренный», «восторженный» и т.д. [17], возникала необходимость усреднить индивидуальную разницу в описании содержательности терминов, под коллективный «итог», реально понимаемое, текущее значение емкого понятия – «**Потенциал Здоровья Человека**». Таким образом, каждый студент получал некоторую объективную базу в своем понимании о состоянии своего Потенциала Здоровья в сравнении с оценками сверстников, а также в существующих рекомендациях ЮНЕСКО [4, 8, 19].

В пространстве дефиниций **Коллективного Здоровья** – «Благополучие Физическое, Психическое и Социальное» и в, собственно, Индивидуальной, Измерительной Размерности – «**Резервные Возможности Организма**», молодые люди непосредственно в динамике учебно-тренировочных занятий определяли себя в успешности своего индивидуального психофизического развития, получали навыки его коррекции в реальных, индивидуально неповторимых сочетаниях выше перечисленных параметров Потенциала Здоровья, т.е. осваивали креативное позиционирование самих себя в перспективах бытового и профессионального развития. Таким образом формировалась парадигма «**Информационного Благополучия**» - разрабатываемая составная Потенциала Здоровья.

В отличие от широко распространенного подхода к «бесполому» построению микроциклов тренировок, в хронобиологическом блоке медико-биологического мониторинга, кроме индивидуализации циркадной и многодневной цикличности функций, студентки осваивали привязку своей физической работоспособности и психоэмоциональной лабильности (физиологические показатели получались самостоятельно во время каждого занятия) к фазам овариально-менструального цикла (ОМЦ). За референтный пул в общем массиве исследовательского материала нами принимались данные, получаемые в дневных учебно-тренировочных занятиях, начинавшихся в 12 и 14 часов.

При этом многопараметрический блок данных, характеризующих реальные контрольные величины физического развития студентов группы здоровья «спортсмены» (имеющих спортивный разряд) соответствующие «Золотому Значку» Комплекса ГТО РФ, сформированный по результатам зачетно-нормативного тестирования, использовался как ориентир обоснованного планирования микро- и мезоциклов тренировок учебно-тренировочного занятия всего пула обучаемых ИФКСТ - студентов-современников. Особенно оправданно такое дидактическое проецирование в работе со студентами специального медицинского отделения.

В результате целенаправленных перегруппировок дидактических пар «цель - задача» и «полученные данные - анализ заключений», оказалась возможной разработка «*Карты Маршрутов*», матрицы формирования исследовательских программ в эффективной интеграции параметров «актуальность, новизна, цель, задачи, теоретическая значимость и практическая полезность» содержания предстоящей публикации. Так, например, в настоящем «передвижении» по информационному пространству вузовской среды образовательных технологий (виртуальной реальности или реальной виртуальности?!) мы придерживались маршрутов «D-F → 1-10км», «A-E→3км», «A-C→8км», «H-I→8км» (См. *Карта Маршрутов*, Рис.1).



Рис.1. *Карта Маршрутов* организации мультидисциплинарных исследований в парадигме противостояния дезинтегрирующим влияниям техносферных процессов

В маршруте A-E→3км (Рис.1) студенты приняли в практику своей повседневности следующее. Собственная моторная недостаточность определяется не наличием медицинского диагноза, а наличием отклонений в параметрах своей жизнеспособности от должных величин параметрического

соответствия Биологическому Виду - «Homo Sapiens»; доступным ориентиром сравнения и принятия мер «оздоровливания» являются показатели жизнедеятельности организма студентов группы «Спортсмены», которые учатся в твоей же академической группе и радуются Жизни в большем объеме, чем остальным мечтается «по телевизору». Так, выполняют тест *PWC₁₇₀* [9, 17] «спортсмены» с оценкой 4-5 во всех временных диапазонах учебного дня, «основная группа» юноши - с оценкой 3-4 в 47% от состава трестирующихся, девушки – в 2-4% преимущественно в первой половине ОМЦ, да и то только в «дневном» отрезке учебного дня.

Группы «подготовительная» и «специальная медицинская» вовсе не способны выполнить физическую нагрузку в нормативных зачетных показателях ни в одном из применявшихся тестов. В маршруте Н-1→8км формировалась индивидуальная оценочная шкала успешности работы над собой в достижении психофизического соответствия возрастным нормирующим показателям. Наблюдались достоверные ($P<0,05,t$) личные успехи в стабильном росте общей физической работоспособности организма в тесте “*FOURSTEP*” (*Kv* увеличивался с 0,40 до 0,53) по итогам семестра; при этом составляющая активного преодоления, деятельного сопротивления влияниям окружающей среды в тесте «*Восьмицвет*» начинала превалировать над тенденциями пассивности в отношении к дестабилизирующим воздействиям окружающей социальной среды к концу семестра в пропорции 7:5 на фазе 60-100⁰ Физического Многодневного Ритма у юношей; у девушек же эти показатели составляли 6:5 на положительном пике волны Физического Ритма во второй половине ОМЦ, а в первой половине ОМЦ – 8:5 и даже 6:4 на отрицательном пике Физического Ритма.

Очень неожиданными оказались результаты *Теста САН*. Во-первых, у юношей показатель «Самочувствие» в изменении от ранних и вечерних занятий по отношению к дневным изменялся в направлении от 3,8 к 5,9, «Настроение» соответственно – 3,5-6,1, «Активность» - 4,1-6,6. У девушек же, в отличие от парней, при той же наблюдаемой тенденции, колебания показателей Теста САН меньше зависят от времени суток – 4,2-5,3, 5,5-6,7 и 4,8-5,3 соответственно во всех временных диапазонах занятий; однако, в начале и середине ОМЦ эти показатели выглядели следующим образом - 3,1-3,3, 4,5-4,7 и 3,5-4,9, в первой половине ОМЦ (эстрогеновой фазе [2, 20]) -4,0-6,0, 5,2-7,1, 4,1-5,9, а во второй (прогестероновой) – 4,2-4,8, 3,9-4,2, 3,3-3,7.

В альтернативном сравнении причин расхождения вариативности коэффициентов теста САН между юношами и девушками в сравнимых условиях – у юношей разброс показаний выше, заключается в разнице удельного веса вербальной и интуитивной составляющей оценок. В линейке психологических тестов, применявшихся в настоящем исследовании, Тест САН единственный, в котором содержится семантическая (субъективные, нейролингвистические процессы) «стоимость» вегетосоматических ощущений (объективные процессы жизнедеятельности). По-видимому, в мужском менталитете вербальная реализация семантического вектора самоопределения превалирует над таковой вегетативной, в отличие от

женского. Дополнительная проверка предполагаемого феномена и дальнейшее использование его в спортивно-педагогическом процессе формирования у юношей позитивно-эмоционального состояния при выполнении физических упражнений, позволит повысить эффективность программ индивидуализации психофизического развития, стабильности психосоматической зрелости студенческой молодежи – маршрут D-F→1-10км.

Таким образом, *MDSI-project*, разрабатываемый *БИЛаб ИФКСиТ СПбПУ Петра Великого*, уже с начального этапа ориентирует участников на создание спортивно-педагогического пространства, интегрированного круглосуточным индивидуальным погружением в единство реальных форм физической нагрузки и виртуально (телекоммуникационно) возвращаемой деловой самодостаточностью. В основе интеграции лежит мониторинг психологических и медико-биологических составляющих коучинга, осуществляемый в едином, совместно же развиваемом понятийном пространстве – «тренер, индивид, «спортивная» площадка, электронная развивающая среда».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лопатин М.В., Сущенко В.П., Ячников И.К. Основные направления в формировании концепции развития кафедры физической культуры и спорта в университете на период до 2018г. // Неделя науки СПбГПУ: мат-лы. Всеросс. межвуз. науч.-практ. конф. «Физическая культура, спорт и здоровье студентов». – Изд-во Политехн. ун-та. – СПб., 2014. – С. 3–15.
2. Тамбовцева Р.В., Никулина И.А., Неверкович С.Д. [и др.] Состояние здоровья и физическое воспитание студенток спецгрупп // Национальные программы формирования здорового образа жизни: 27-29 мая 2014 г. В 4 т. Т. 1: Мат-лы Конгр. - Рос. гос. Ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». - М., 2014. С. 268.
3. Хильдебрандт, Г., Мозер, М., Лехофер, М. Хронобиология и хрономедицина. - Пер. с нем. - М.: Арнебия, 2006. - 144 с.
4. Чистяков В.А., Костромин О.В., Новосельцева О.О. Структура педагогической концепции спортизации физического воспитания в техническом вузе средствами спортивного клуба // Ученые записки» НГУ им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 1 (107). С.180-185. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2014.01.107.p180-185
5. Дегтярева В.С. Изменение семантики спортивных терминов на рубеже XX и XXI вв. // Национальные программы формирования здорового образа жизни: 27-29 мая 2014 г. В 4 т. Т. 1 // Мат-лы Конгр. - Рос. гос. Ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». - М., 2014. С. 466.
6. Щёголев В.А. Физическая культура и спорт как средство профессионально-ориентированного воспитания студенческой молодежи. - СПб.: СПбГУ ИТМО, 2011.– 216с.
7. Когнитивная лингвистика: <https://www.youtube.com/watch> (дата обращ.: 08.09.2016).
8. Matiegka J. The testing of physical efficiency // Amer. J. of Phys. Anthropology. 1921. Vol: 4. N3. P. 223-230.
9. Устинова О.Н., Костенко В.Д., Ячников И.К. Тестирование и самоконтроль в индивидуализации физической реабилитации студентов технического вуза // Мат-лы Всеросс. науч.-практ. конф. «Физическая реабилитация в спорте, медицине и адаптивной физической культуре»: в 2 ч. Ч. 1. Изд-во НГУ им. П.Ф. Лесгафта. С.-Петербург. - СПб. 2015. С.145-149.
10. Ячников И.К. Система мониторинга резервных возможностей человека при физических нагрузках // Состояние и перспективы технического обеспечения спортивной деятельности. Матер. III Междунар. науч.-техн. конф. Изд-во БНТУ, Минск. 2013. С. 117-120.

11. **Сущенко В.П., Рузанов Ю.В., Яичников И.К.** Дидактика включения методологии биомониторинга студентов в структуру проведения учебно-тренировочного занятия // Неделя науки СПбГПУ: мат-лы Всеросс. межвуз. науч.-практ. конф. «Физическая культура, спорт и здоровье студентов». Изд-во Политехн. Ун-та. - СПб. 2014. С. 141-146.
 12. **Яичников И.К., Сущенко В.П.** Инжиниринг в коррекции физического развития студенческой молодёжи // Теория и практика физической культуры. 2014. №7. С.30–32.
 13. **Доронина А.М., Немцева Н.А.** Морфо-функциональные особенности спортсменов, специализирующихся в легкоатлетическом семиборье // Проблемы физического воспитания и спорта: реалии и перспективы: Научные труды кафедры лёгкой атлетики института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета / под ред. проф. Немцева. О.Б. - Изд-во АГУ. - Майкоп, 2003. - С. 2-64
 14. **Marko E., Mika K., Jane E. Ferrie** [and others] Physical and cognitive function in midlife: reciprocal effects? A 5-year follow-up of the Whitehall II study // J Epidemiol Community Health. 2009. Vol. 63, no. 6, P. 468–473.
 15. **Сеченов И.М.** Избранные произведения, Т.1.- М.: 1953. - 533с.
 16. **Tomasino B., Weiss PH, Fink GR.** To move or not to move: imperatives modulate action-related verb processing in the motor system // Neuroscience. 2010. Vol. 169, No. 1, P. 246-58.
 17. **Яичников И.К.** Тестирование общей физической работоспособности по показателям работы сердечно-сосудистой и терморегуляторной систем, учебно-методическое пособие: Изд-во НГУ им. П.Ф. Лесгафта. С.-Петербург. - СПб. 2009. 54с.
 18. **Meaning (Semantics and Pragmatics) ~ Linguistic Society of America** <http://www.linguisticsociety.org/resource/meaning-semantics-and-pragmatics>: (дата: 08.09.2016).
 19. **Семантика:** <https://ru.wikipedia.org/wiki/Семантика> (дата обращения: 08.09.2016).
 20. **Kuwahara T., Inoue Y, Abe M, Sato Y, Kondo N.** Effects of menstrual cycle and physical training on heat loss responses during dynamic exercise at moderate intensity in a temperate environment // American Journal of Physiology - Regulatory, Integrative and Comparative Physiology. 2005, Vol. 288, no. 5, R1347- R1353.
-

Яичников Игорь Константинович - кандидат медицинских наук, доцент Института физической культуры, спорта и туризма; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: 20yik11@mail.ru.

Yaichnikov Igor K. - Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: 20yik11@mail.ru.

SEMANTICS OF HEALTH IN THE ALGORITHMS OF STUDENT'S PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The semantics of health in the algorithms of students' psychophysical development is considered. Comparative analysis of the physical training didactic patterns was carried out in University students. The psychological mechanisms priority against those of physiological ones in special physical training programs was established. Gender distinctions of the psychological and physiological components in sports pedagogical process are discussed.

PHYSICAL TRAINING; PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL
MONITORING; GENDER DISTINCTIONS

УДК 378

А.А. Шакуров

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В учреждениях высшего образования усилия педагогического сообщества направлены на создание условий, способствующих как повышению качества профессиональной предметной подготовки студентов, так и их личностному развитию. В статье затрагивается проблема практического создания педагогических условий для формирования профессиональных компетенций обучающихся. Автор рассматривает педагогический процесс как целостное явление, все компоненты которого взаимосвязаны, и их реализация влияет на конечный результат подготовки квалифицированных специалистов.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ; ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА;
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД; ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ;
РЕФЛЕКСИВНОСТЬ; ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА; МЕЖСУБЪЕКТНОСТЬ
ОТНОШЕНИЙ

Модернизация всех сфер жизни общества требует личности, обладающей новым типом аналитического мышления, способной успешно решать не только жизненные, но и профессиональные проблемы. Сейчас основной целью высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных работников, соответствующих требованиям государственного заказа и рынка труда. При этом выпускники должны свободно владеть своей профессией, быть мобильными внутри своей отрасли/ профиля, готовы к самостоятельности, принятию нестандартных решений и творческой самореализации. В данном аспекте целью подготовки современных бакалавров является развитие аналитических, управленческих и творческих способностей, а также формирование у них соответствующих компетенций и навыков самообразования.

Если рассматривать процесс обучения экономическим дисциплинам при подготовке бакалавров как систему, то успешное ее функционирование и развитие невозможно без соблюдения определенных условий соблюдения междисциплинарных связей. Следовательно, формирование профессионально – ориентированных компетенций в рамках нашей системы будет проходить более рационально и эффективно при создании и соблюдении специального комплекса педагогических условий.

Этимология понятия «условия» позволяет трактовать его следующим образом. В словаре Д.И. Ушакова мы можем найти следующее определение: «условие - 6. Обстановка для какой - н. деятельности, обстановка, в которой

происходит что - н. 7. То, что делает возможным что – н. другое, от чего зависит что - н. другое, что определяет собой что - н. другое || Положение, лежащее в основе чего - н., определяющее что - н.» [1: 1013].

Философский энциклопедический словарь под редакцией Е.Ф. Губского трактует «условие» следующим образом: «условие - то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат действия), и от основания, которое является логическим условием следствия» [2].

В педагогике под «условием» принято понимать совокупность факторов, мер и обстоятельств, которые существенным образом влияют на эффективность работы педагогической системы.

Что касается образовательного процесса, то создание специфического комплекса условий будет неотъемлемо связано с педагогическим аспектом, т.е. выявлением и созданием обстоятельств, которые должны обеспечивать эффективность использования имеющихся у преподавателя технологий обучения. Следовательно, применительно к системе образования, опираясь на мнение таких исследователей как А.С. Белкин, Л.П. Качалова, Е.В. Коротаева, Н.М. Яковлева и др., мы можем рассматривать педагогические условия как совокупность мер, способствующих успешному протеканию учебного процесса и созданию педагогически комфортной среды.

И.А. Федякова понимает под педагогическими условиями «конкретный способ взаимосвязанных мер в учебно – воспитательном процессе, направленных на формирования субъектных свойств личности (инициативности, самостоятельности, ответственности), учитывая психологические особенности, продуктивные и эффективные способы и приемы деятельности в заданных условиях» [3].

В процессе обучения понятие «педагогические условия» сближается с понятием «педагогический процесс», так как это обусловлено тем, что именно в педагогическом процессе создаются условия с целью его оптимизации. «Педагогический процесс – это целостный учебно - воспитательный процесс единства и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности» [4]. Таким образом, мы можем трактовать «педагогический процесс» как постоянно меняющуюся педагогическую систему, которая направлена на развитие личности студента и его потенциала.

Элементами педагогической системы являются следующие (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, А.М. Столяренко):

- цели и задачи;
- субъект (преподаватель) и объект – субъект (студент) в их взаимодействии (межсубъектность отношений);
- условия и принципы построения работы со студентами;
- организация, технологии, способы и методы обучения;

- контроль (выбор критериев оценки) и коррекция;
- конечные результаты.

Соответственно, эффективность педагогического процесса определяется совокупностью «влияния проводимых занятий, их содержания, методики, стиля преподавания, личности преподавателя [5: 290].

Под педагогическими условиями мы понимаем определенную организацию процесса обучения специальным экономическим дисциплинам в совокупности с созданием необходимых педагогических мер (средств, методов и форм организации учебного процесса), направленных на педагогическое взаимодействие преподавателя и студента с целью формирования профессиональных компетенций.

Совокупность педагогических условий определяется: во – первых, целями обучения; во – вторых, выбором основных образовательных программ, подходов и технологий обучения; в – третьих, спецификой среды с ее организационными условиями, в которых осуществляется процесс обучения.

Таким образом, при выявлении комплекса педагогических условий как их совокупности для повышения уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов мы учитываем:

- методологические подходы;
- требования рынка труда и государства;
- особенности и специфику процесса преподавания экономических дисциплин;
- перспективы развития системы образования в реальном учебном процессе при преподавании дисциплин экономического цикла.

На основании вышесказанного и анализа теоретических источников (В.Г. Афанасьев, Л.П. Качалова, В.С. Лазарев, Т.Ф. Лошакова, Л.М. Плахова, В.И. Слободчиков) мы считаем, что комплексом педагогических условий с характерными параметрами для системы формирования профессиональных компетенций у студентов, являются следующие условия:

1) педагогически комфортная образовательная среда, т.е. создание благоприятных условий для формирования и развития профессиональной маркетинговой компетентности. По мнению Т.Ф. Лошаковой понятие комфортной среды трактуется как «совокупность условий, которые определяют благоприятный климат для актуализации потенциала всех участников образовательного процесса» [6]. Необходимо отметить, что неотъемлемой частью педагогически комфортной среды является создание творческой, психологически благожелательной атмосферы в группе для содействия самореализации всех студентов в процессе обучения экономическим дисциплинам. Это предполагает принцип равного общения между всеми участниками образовательного процесса для обоюдного сотворчества;

2) рефлексивность самоорганизации творческой самостоятельности студентов, т. е. развитие у них не только интеллектуальной мобильности, но и психолого-эмоциональных возможностей;

3) импровизация, т. е. это некий способ создания поля действенного постижения учебного материала через творческий потенциал преподавателя и студентов. В процесс преподавания экономического цикла дисциплин необходимо вовлечь студентов в творческую деятельность с помощью проблемных лекций и кейс -методов для получения нестандартных, оригинальных решений и формирования нешаблонного мышления. При этом преподаватель также должен быть вовлечен в совместный творческий поиск. Л.П. Качалова в своей работе отмечает, что педагогическая импровизация мотивирует студентов к получению новых знаний и умений, определяет целенаправленное включение студентов в процесс обучения и способствует их творческой самореализации [7];

4) открытость системы обучения, т. е. ее взаимодействие с внешней средой. Любая система состоит из объектов, их свойств и связей между ними. В.С. Лазарев отмечает следующие системные объекты: вход, выход, процесс, условия и обратную связь.

«Вход» - это все необходимое для непрерывного протекания процесса. В системе педагогических условий элементами входа будут являться непосредственно субъекты образовательного процесса (студенты, преподаватели) и ресурсы (учебно – методические, материально – технические, нормативные, информационные).

«Выход» - результат процесса обучения. То есть в процессе обучения и формирования профессиональных компетенций на выходе должны оказаться студенты/бакалавры, владеющие данной компетентностью в процессе межсубъектного взаимодействия и использования всех ресурсов.

«Процесс» - это все происходящие отношения между входом и выходом, т.е. это преобразования, которые происходят между входом и выходом внутри системы обучения в процессе формирования профессиональных компетенций.

«Обратная связь» - это обеспечение соответствия между фактическим и запланированным результатом. То есть обратная связь осуществляется через проверку остаточных знаний и умений, что позволяет преподавателю отследить динамику обучения и уровня сформированности заданной компетенции.

«Условия» - совокупность норм, правил и требований, установленных к выходу из данной системы обучения.

5) субъектность обучения – это взаимодействие субъектов образования (преподаватель – студент) в процессе формирования профессиональных компетенций. В процессе педагогической деятельности и формирования профессиональных компетенций, преподавателю необходимо повышать не только знания и умения студентов, но и их роль в происходящих социальных преобразованиях.

Субъектами педагогической деятельности являются преподаватель и студент.

Преподаватель в процессе обучения дисциплинам экономического цикла в контексте формирования профессиональных компетенций должен

содействовать самостоятельной, сознательной и целенаправленной работе студентов по овладению необходимого комплекса дисциплин. Это нужно для успешного применения полученных знаний в своей профессиональной деятельности.

Студент как субъект обучения есть система отношений между преподавателем и другими людьми по овладению им знаний и умений в области управления, экономики и маркетинга в отрасли и реализуемая впоследствии в профессиональной деятельности.

Мы приходим к выводу о том, что преподаватель и студент должны выступать субъектами совместной творческой деятельности, в процессе которой один дополняет деятельность другого, сохраняя при этом индивидуальность своих действий.

Для создания взаимодействия между преподавателем и студентом необходимо создать следующие условия:

- активное включение студентов в процесс обучения через индивидуальные задания, обсуждение проблемных, актуальных вопросов экономики и маркетинга на всех этапах организации занятий;
- постоянный контроль успеваемости студентов с наличием обратной связи;
- партнерское, равноправное общение.

Таким образом, в результате совместной межсубъектной работы в процессе педагогической деятельности будет достигнуто сотрудничество и взаимопонимание, что скажется на профессиональной подготовке студентов.

б) включенность студентов, в проектировочную творческую деятельность, которая является самостоятельной деятельностью студентов, направленной на углубленное усвоение учебных программ экономического цикла дисциплин через создание проекта (реферата/ курсового/ дипломного проекта), его соответствующего оформления и публичной защиты. Данное условие обуславливается глубиной исследуемого материала, формированием учебных умений и компетенций, а также влияет на развитие психологических и личностных качеств студентов в процессе самостоятельной поисково – исследовательской учебной деятельности. Ключевым моментом в реализации данного условия является то, что проблемы учебного творческого проекта должны быть лично значимы для студента.

7) интегративность как педагогическое условие выступает в качестве взаимосвязанных компонентов внутри системы обучения и формирования профессиональных компетенций у студентов.

Следовательно, мы считаем, что формирование профессиональных компетенций у студентов требует создания определенных педагогических условий и подходов с разработанной методологической базой, включающей в себя все необходимые структурно-функциональные компоненты. Такими подходами выступают личностно-ориентированный и системно-деятельностный, которые задают основные ориентиры образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. / Д.Н. Ушаков. – М., 2004.
 2. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский. – М.: Инфра-М, 2005. – 576 с.
 3. Федякова И.А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника [Электронный ресурс] / И.А.Федякова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>
 4. Сущностная характеристика понятия «педагогический процесс» (определение понятия, структура педагогического процесса, педагогический процесс как система) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rammstein100.narod.ru/m4/m4_3.html
 5. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учеб.пособие для вузов / А.М.Столяренко. –М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
 6. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: монография. – Екатеринбург, 2001. – 269 с.
 7. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
-

Шакуров Андрей Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладная филология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: shakurov_86@mail.ru

Shakurov Andrey A. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: shakurov_86@mail.ru

METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS OF MODERN UNIVERSITY

In institutions of higher education teaching community's efforts are aimed at creating an environment conducive to both improving the quality of students' vocational training in the subject and their personal development. The article addresses the issue of the practical creation of pedagogical conditions of building students' professional competence. The author examines the pedagogical process as an integral phenomenon, whose components are interrelated, and their implementation influences the final result of training qualified specialists.

PEDAGOGICAL CONDITIONS; PEDAGOGICAL SYSTEM; COMPETENCE APPROACH; PROFESSIONAL COMPETENCE; REFLEXIVITY; PEDAGOGICAL ENVIRONMENT INTERSUBJECTIVE RELATIONS

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378. 147

В. Н. Сердюк, А. В. Котова, О. Ю. Беляева

Харьковский национальный
университет им. В. Н. Каразина (Украина)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ОСНОВНОЙ ПРИЕМ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена проблемному обучению как основному приему процесса активизации преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей. Основное внимание уделяется методу проектов, творческому проекту, включающему элементы информационного и исследовательского проектов. Делается вывод о том, что использование методики проблемного обучения повышает мотивацию студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранных языков, способствуя улучшению их языковой подготовки.

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ;
ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ; ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ; МЕТОД
ПРОЕКТОВ; ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ; СТУДЕНТЫ НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ; ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ.

При обучении иностранным языкам преподавателю следует обращать особое внимание на приемы и методы, активизирующие познавательный процесс. Активизация учебной деятельности, которой посвящено ряд работ [1; 2] и др., всегда являлась первоочередной задачей обучения в целом и, в частности, обучения студентов неязыковых специальностей иностранным языкам. Это обуславливает **актуальность** данной работы. В учебном процессе существует общая закономерность активизации познавательной деятельности студентов: напряжение интеллектуальных сил, вызываемое постановкой проблемных вопросов и решение проблемных учебных задач исследовательской направленности. Методика проблемного обучения, активизирующая весь процесс обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей, является **объектом** исследования, а **предметом** – использование метода проектов как способа создания проблемных ситуаций в процессе преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших учебных заведений. **Целью** данной работы является рассмотрение метода проектов в процессе проблемного обучения студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений.

Повышенное напряжение мыслительной деятельности студентов создается при их столкновении с трудностями в понимании и осмыслении нового факта или понятия, интереса к теме занятия, их эмоционального настроения и волевого усилия. Необходимость активизации мышления в процессе обучения студентов обусловлена также столь высоким уровнем развития науки и техники, на котором крайне необходимой представляется

подготовка по иностранным языкам специалистов неязыковых специальностей вузов, способных самостоятельно накапливать знания, принимать творческое решение, совершенствовать уровень самообразования.

Создавать на занятиях условия формирования творческого мышления, научить студентов самостоятельно анализировать языковые явления – таковы основные задачи по совершенствованию методики преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей. Большую роль в решении названных задач играет внедрение элементов проблемного обучения в процесс проведения занятий по иностранным языкам со студентами неязыковых специальностей, чему посвящено много работ [3; 4; 5; 6].

Проблемное обучение – это совокупность методов обучения, целью которых является активизация познавательного интереса обучающихся и, как следствие, активизация познавательной деятельности. В основе методов проблемного обучения лежит моделирование проблемной ситуации с целью запуска активной самостоятельной деятельности обучаемых по разрешению проблемной ситуации под руководством преподавателя. Проблемная ситуация – осознание, возникающее при выполнении практического или теоретического задания, того, что ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и возникновение потребности в новых знаниях, в целенаправленной познавательной активности [7].

Основная идея проблемного обучения состоит в том, что знания не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации. В процессе самостоятельного поиска путей решения проблем студенты, анализируя, сравнивая, обобщая фактический материал, сами получают из него новую информацию. В результате у студентов вырабатываются навыки осуществления умственных операций, развивается внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования.

Одним из преимуществ проблемного обучения является то, что при решении проблемы студент, не пренебрегая ранее приобретенными знаниями, творчески использует их. Основными источниками проблемности при обучении иностранным языкам студентов университетов являются следующие типовые противоречия, которые должны быть разрешены в результате взаимодействия преподавателя и студентов, создавая мыслительную базу активного познания: между старыми и новыми фактами; между различными уровнями знаний и точками зрения студентов; между научными знаниями и их применением.

Поскольку мышление начинается с постановки проблемы, основу проблемного обучения оставляют систематически и преднамеренно создаваемые преподавателем проблемные ситуации, определение последовательности которых является основной задачей проблемного обучения. Существует несколько основных способов их создания: побуждение студентов к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего

несоответствия между ними; использование учебных ситуаций, возникающих при выполнении студентами во время самостоятельной работы; постановка учебных проблемных заданий и поиск их реального применения; побуждение студентов к анализу фактов и явлений, порождающему противоречия между их представлением и научными понятиями об этих фактах; выдвижение гипотез, их формулировка и проверка; побуждение студентов к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, в результате которых возникает проблемная ситуация [5: 11-14]. Проблемные ситуации возникают при попытке студента самостоятельно достигнуть поставленной перед ним цели.

Говоря о проблемном обучении, следует отметить его важную роль в повышении мотивации обучения, поскольку при решении проблемной ситуации возникает познавательный интерес, который является сильным мотивом обучения. В познавательном интересе четко выражена направленность на определенный объект, к познанию которого стремится студент. Новизна информации вызывает интерес студента, создавая при этом для него проблемную ситуацию. Прием новизны является одним из важных методических приемов, используемых для повышения интереса к изучению иностранных языков. При этом восприятие нового вызывает у студентов безусловную ориентировочно-исследовательскую реакцию, которая сопровождается произвольным запоминанием.

Это обостряет эмоционально-мыслительные процессы, что заставляет наблюдать, искать, догадываться, находить выход из возникшей проблемной ситуации. В решении любой задачи присутствует элемент открытия. Задача, которую решают студенты, возбуждает их любознательность, заставляет их изобретать. Решение проблемной ситуации переходит в увлечение и затем превращается в инструмент профессиональной деятельности [3: 15].

Проблемный подход к обучению не должен навязываться студентам. Его целесообразно рассматривать как средство расширения возможностей обучения путем активизации мыслительной деятельности студентов, как ключ к формированию у них навыков самостоятельного приобретения знаний. Проблемное обучение непосредственно связано с формированием всесторонне развитой личности и ее интеллектуальной активности, что чрезвычайно важно в высшей школе. Основная задача проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, но и самого процесса получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения иностранных языков и развитие их творческих способностей [1: 5].

Самым популярным методом проблемного обучения студентов является метод проектов [4: 10]. О проектной технологии пишут некоторые исследователи, например [8; 2]. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Основные принципы использования метода проектов: проект должен быть включен не только в процесс обучения, но и воспитания студентов; студенты должны обсуждать реальные проблемы и ставить актуальные задачи; работа студентов должна быть осмысленной и активной; студенты должны уметь четко формулировать свои мысли в письменном виде, анализировать новую информацию, участвовать в создании новых идей.

Этапы работы над проектом: постановка цели; выявление проблемы, противоречия, формулировка задач; обсуждение возможных вариантов исследования, выбор способов; продумывание хода деятельности, распределение обязанностей; исследование: решение отдельных задач, компоновка; обобщение результатов, формулировка выводов; самообразование при помощи преподавателя; анализ успехов и ошибок при помощи преподавателя.

Метод проектов широко используется в процессе проблемного обучения студентов неязыковых специальностей в Харьковском национальном университете им. В.Н. Каразина, в частности, на филологическом факультете. Особенностью системы выполнения проектов является совместная творческая работа студента и преподавателя не только в аудиторное время, но и в режиме on-line. Проектирование предполагает организационную и культурную позицию преподавателя. Преподаватель иностранных языков играет большую роль в подготовке проектов. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности студентов. В этом и заключается применение проблемного обучения.

Творческий, нестандартный подход преподавателя к проведению занятий с использованием метода проектов ведет к повышению мотивации и ориентирован на самостоятельную деятельность студентов. Поэтому роль преподавателя заключается в организации этой деятельности. Проектная деятельность позволяет преподавателю иностранных языков реализовать личностно-ориентированный подход к студенту. Преподаватель становится участником творческого процесса.

Успешная проектная деятельность студента – второе условие использования проектного метода. В ходе выполнения проектных заданий студент оказывается вовлеченным в активный познавательный творческий процесс на основе методики сотрудничества. Он погружен в процесс выполнения творческого задания, а вместе с ним и в процесс получения новых и закрепления старых знаний по иностранному языку, в рамках которого и проводится проект.

Основа проекта – конкретная проблема. Для ее решения студентам неязыковых специальностей требуется не только знание иностранного языка, но и владение большим объемом разнообразных знаний по их специальности, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Поэтому особенностью использования метода проектов на филологическом факультете является то, что студенты могут использовать навыки и умения по своей специальности.

Очень полезным навыком студентов неязыковых специальностей как будущих специалистов является использование дополнительных источников информации (специальной научной литературы, энциклопедий, современных интернет-источников), а также анализ, сравнение, отбор необходимой информации по иностранному языку и специализированным дисциплинам. Кроме того, студенты должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию студентов неязыковых специальностей важно предоставить им возможность мыслить на иностранном языке, решать какие-либо проблемы, порождающие мысль на иностранном языке, который выступает в своей прямой функции формирования и формулирования этих мыслей. При этом обязательным условием коммуникации является использование научных терминов по их специальности.

В основном на филологическом факультете используются творческие проекты, предполагающие соответствующее оформление результатов (хотя, любой проект требует творческого подхода). Они, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности студентов. Студент выполняет ту часть творческого задания, которая соответствует его интересам. Результаты проекта могут быть представлены, например, в форме сочинения (на всех отделениях филологического факультета) или видеофильма (на отделении журналистики). Кроме того, студент филологического факультета, выполняя с преподавателем проект, решает исследовательскую и информационную задачи. Включаясь в реальную деятельность, он овладевает новыми знаниями, используя элементы исследовательских и информационных проектов.

Таким образом, метод проблемного обучения при систематическом использовании способствуют в значительной мере повышению мотивации как основного механизма активизации процесса обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей университетов, поскольку их внимание непроизвольно удерживается на интересном, новом и содержательном языковом материале. Метод проектов как составная часть проблемного обучения вызывает поисковую деятельность студентов и приводит к активному усвоению новых знаний. У них вырабатывается умение сосредоточиться на конкретном задании, на определенной ситуации. При этом значительно повышается уровень подготовки студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах, что, в свою очередь, повышает конкурентоспособность будущего специалиста в современных условиях жесткой конкуренции на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М: Академия, 2007. – 176 с. ISBN: 978-5-7695-4420-0

2. **Яковлева С.Л.** Формирование социальной мобильности будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка в вузе: дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 "общая педагогика, история педагогики и образования". – Йошкар-Ола, 2006. – 197 с.
3. **Вергасов В.М.** Проблемное обучение в высшей школе. – К.: Вища шк., 2007. – 94 с.
4. **Горбатова Т.Н., Кудряшова А.В., Рыбушкина С.В.** Использование методов проблемного обучения иностранному языку в рамках языковой подготовки в неязыковом вузе // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1040-1042.
5. **Махмутов М.И.** Организация проблемного обучения. – М.: Просвещение, 2007. 250 с.
6. **Микитченко С.П.** Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку: (на материале говорения): дисс...канд. пед. наук: 13.00.01;13.00.02 "общая педагогика, история педагогики и образования". – Нижневартовск, 2004. – 173 с.
7. **Словарь терминов** // UPL: http://psihotesti.ru/gloss/tag/problemnaya_situatsiya/
8. **Маренникова Л.В.** О методе проектов в обучении иностранному языку в вузе в контексте новой, личностно-деятельностной образовательной парадигмы // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2008. № 2. С. 27– 32.

Сердюк Виктория Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина. 61129, ул. Светлая 17, г. Харьков, Украина; e-mail: victorianick@mail.ru

Serdiuk Victoria N. – Karazin Kharkiv national University, 61022, 4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine; e-mail: victorianick@mail.ru

Котова Анна Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, 61022, площадь Свободы 4, Харьков, Украина; e-mail: victorianick@mail.ru

Kotova Anna V. – Karazin Kharkiv national University, 61022, 4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine; e-mail: victorianick@mail.ru

Беляева Оксана Юрьевна – преподаватель кафедры методики и практики преподавания английского языка, Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, 61022, площадь Свободы 4, Харьков, Украина; e-mail: victorianick@mail.ru

Beliaeva Oksana Yu. – Karazin Kharkiv national University, 61022, 4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine; e-mail: victorianick@mail.ru

PROBLEM SOLVING AS THE MAIN METHOD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING ACTIVATION FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC MAJORS

Problem solving is considered as the main technique in the process of foreign language activation for students of non-linguistic majors. Special attention is focused on the method of projects, on the creative project including elements of informational and research projects. The conclusion is made that the use of the problem solving teaching methods increases students' motivation in the process of studying foreign languages contributing to the improvement of their language training.

ACTIVATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES, CREATIVE PROJECT, INFORMATIONAL PROJECT, METHOD OF PROJECTS, PROBLEM SOLVING TEACHING, RESEARCH PROJECT, STUDENTS OF NON-LINGUISTIC MAJORS

УДК 336.01

Н. В. Волкова

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

РОЛЬ И ФУНКЦИИ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ “ЭКОНОМИКА”

Рассматриваются основные аспекты влияния дисциплины «Методология научного исследования» на качество подготовки магистров по направлению «Экономика». Проблема анализируется во взаимосвязи Федеральных государственных образовательных стандартов и Профессиональных стандартов Минтруда РФ. Сформирована логическая структура курса "Методология научного исследования" с учетом профессионально-ориентированных компетенций магистров. Охарактеризованы аспекты использования методологии в экономических исследованиях. Выявлены группы компетенций и соответствующие разделы учебного плана, обоснованы функции дисциплины в подготовке магистров.

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ; ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ; ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ; ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ; КОНЦЕПЦИИ ПОЗНАНИЯ; МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ; НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ; ФУНКЦИИ МЕТОДОЛОГИИ; ЭЛЕМЕНТЫ ФУНКЦИЙ.

Формирование двухступенчатой системы высшего образования в России предусматривает подготовку бакалавров и магистров по направлению «Экономика». Подготовка бакалавров предусматривает практическую ориентацию учебного процесса, что находит отражение в ФГОС для бакалавриата, в учебных планах, подборе учебных дисциплин и практик [1, 2]. Подготовка магистров рассматривается как научно - ориентированная подготовка специалистов более высокой квалификации, способных занять ведущие позиции в управлении компаниями, вести научные исследования и педагогическую работу в высшей школе [3]. Государственные требования к подготовке магистров установлены в официальных нормативных документах Министерства образования и науки Российской Федерации, а также в локальных нормативных актах соответствующих вузов.

Важнейшим аспектом в подготовке магистров является ее ориентация на определенные Профессиональные стандарты, разрабатываемые Министерством труда РФ [4].

Приобретение навыков и умений, требуемых профессиональными стандартами, достигается за счет формирования комплекса компетенций, которыми будущий магистр должен обладать по окончании учебного курса. Важнейшие характеристики компетенций магистра следующие:

- Самостоятельность и исследовательский характер работы;

- Новизна и оригинальность предлагаемых решений проблемы;
- Законченность исследований;
- Регламентированное оформление магистерской диссертации.

Растущее значение подготовки магистров как научно – ориентированных специалистов обусловлено динамическим ростом научных знаний со второй половиной XX века и по настоящее время. Эти знания становятся все сложнее, зачастую знания из различных областей взаимосвязаны и взаимозависимы, что приводит к возникновению новых научных направлений на базе двух или нескольких классических, уже существующих научных направлений (математическая экономика, экономическая глобалистика, экономика знаний и т.д.).

В современных условиях наука определяет как развитие определенного хозяйствующего субъекта, так национальной и мировой экономики, что требует учета этого фактора развития в таких научных направлениях как «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Мировая экономика».

Кроме того следует отметить, что наука начинает сближаться с реальными производительными силами: проводится учет и амортизация нематериальных активов; учитывается категория «гудвилл» при оценке стоимости компании; инновационные процессы и инновации рассматриваются в аспекте коммерциализации научных исследований.

Отмеченные роль и значение науки в развитии современного общества, несомненно, должны найти отражение в подготовке магистров по направлению «Экономика».

Исторически выявлено, что на всех этапах развития науки важнейшую роль играли методы и методики, то есть стратегия подходов, путь построения структуры научного знания с целью последующего ее заполнения конкретными знаниями. Методология научного исследования в качестве науки о методе [5] концентрируется именно на указанных направлениях и должна занять соответствующее ей место в подготовке магистра. Так как подготовка магистров по всем направлениям предусматривает с первого по третий семестр выполнение научно- исследовательской работы магистра (НИРМ), то представляется необходимым курс «Методология научного исследования» включать в учебный план подготовки магистров уже в первом семестре. Основные этапы структуры курса «Методология научного исследования» в процессе подготовки магистров представлены на Рис.1.



Рис.1 Основные этапы курса “Методология научного исследования” в процессе формирования профессионально-ориентированных компетенций

Роль методологии научного исследования в подготовке магистров по направлению «Экономика» особо значима, так как экономические исследования касаются трудноформализуемых процессов, которые не всегда поддаются моделированию; кроме того, в изучении экономических законов и закономерностей существенным является субъективный фактор. Соответственно роль методологии в экономических исследованиях может быть рассмотрена по следующим аспектам:

- Формирование объективных знаний и адекватных реальной действительности методов направлено на компенсацию субъективных факторов, играющих существенную роль в экономической среде;
- Комплексный и системный подход к изучению проблемы обеспечивает учет всего многообразия факторов, и учет этих факторов во взаимовлиянии и взаимозависимости;
- Четкая грамотная формулировка проблемы и логической схемы ее исследования содействуют целенаправленности исследования, экономии ресурсов и времени;
- Борьба с субъективностью в ее различных проявлениях базируется на использовании научных принципов и методов исследования, на формировании достоверной репрезентативной информационной базы исследования;
- Преодоление негативного влияния компьютеризации на качество научного исследования, которое выражается в примитивной компиляции текстов, в использовании недопустимых языковых форм изложения материала, в отсутствии логики представления результатов исследования, в неумении проводить сравнительный критический анализ и четко формулировать новизну и выводы по работе;
- Обеспечение сочетания стратегии и тактики подготовки магистерской диссертации [6]. Подготовка и защита магистерской диссертации требуют достаточно длительного периода времени. С этой позицией необходимо установить стратегические цели, этапы и сроки подготовки диссертации. Тактика подготовки диссертации рассматривает реализацию текущих задач учебного процесса и конкретных научных исследований с ориентацией на достижение стратегических целей.

Процесс изучения дисциплины «Методология научного исследования» направлен на формирование с методических позиций определенных компетенций:

- Общекультурных – формируются в процессе изучения дисциплин блока общенаучной подготовки;
- Профессиональных, в том числе:
 1. Общепрофессиональных – формируются в процессе изучения дисциплин блока общепрофессиональных дисциплин;
 2. Специальных профессиональных – формируются в процессе изучения дисциплин блока специальных дисциплин;

- Педагогических – формируются в процессе изучения дисциплин «Методология научного исследования»; подготовки научно-исследовательских работ магистра, магистерской диссертации; при участии в научных конференциях и дискуссиях;

- Управленческих – формируются в процессе планирования и реализации процесса подготовки НИРМ, магистерской диссертации, статей, докладов, выступлений, процесса защиты диссертации.

Эти компетенции, в свою очередь, совместно с компетенциями, формируемыми по другим дисциплинам учебного плана, содействуют реализации функции методологии научного исследования в подготовке магистров.

К основным функциям методологии в подготовке магистров следует отнести:

1. Функция методологическая – реализуется в сфере научно – исследовательской деятельности;

2. Функция методическая – реализуется при формировании структуры исследования, выборе и обосновании используемых подходов, методов, моделей;

3. Функция управленческо-организационная - реализуется при управлении, планировании, организации всех этапов учебного процесса магистров, при подготовке НИРМ и магистерской диссертации.

Первая функция включает следующие направления:

- Обеспечение приобретения знаний и умений по требуемым компетенциям подготовки магистра по направлению «Экономика» достигается в процессе реализации учебного плана в форме лекций, практикумов, НИРМ, самостоятельной работы студентов и различных производственных практик;

- Формирование диалектического подхода к изучению научных проблем позволяет выявить противоречия в исследуемых экономических проблемах, которые требуют актуального рассмотрения и решения, диалектический подход обеспечивает динамику и новизну научной работы любого уровня;

- Учет элементов научного познания: теория, методология, методика, практика [7]; учет соотношения этих элементов друг с другом обеспечивает логику, обоснованность, практическую направленность исследования;

- Ориентация на сочетание эмпиризма и рационализма как методологической основы современной науки формирует объективный характер научного исследования;

- Выделение характеристик новизны исследования направленно на обоснование необходимости и обоснованности исследования, на оценку авторского вклада исследователя и оценку уровня достигнутых в исследовании результатов;

- Выбор методологической парадигмы или “концептуального каркаса” исследования [5, 7] ориентирует исследователя на наиболее прогрессивные положения, аксиомы, зависимости, допущения в комплексе используемые в процессе научной работы;

- Ориентация на биоцентризм как наиболее прогрессивную концепцию научной картины мира [7], которая объявляет жизнь и жизненные процессы, человека и его деятельность высшей ценностью и целью развития. Этот подход заставляет по-новому ориентировать науку и научные исследования, особенно в сфере экономики, где следует переориентировать оценку эффективности принимаемых решений и проектов с чисто рыночных критериев (прибыль, рентабельность, экономия затрат) на критерии социально-ориентированные, критерии достойного существования каждой отдельной личности.

Вторая функция включает следующие компоненты:

- Системное представление о методах научного исследования позволяет сочетать теоретические и эмпирические методы; методы универсальные и специальные; устанавливать иерархию зависимостей и их характер;

- Выделение и использование специфических методов исследования экономических явлений и процессов обеспечивает учет их своеобразия и многообразия, а также адекватность исследований экономическим реалиям;

- Освоение и применение общенаучной методики подготовки научной работы (магистерской диссертации) формирует у исследователя умения и навыки публичного представления результатов своих исследований. Кроме того, реализация этого направления создает единообразную методическую основу для проведения экспертиз и оценки научного уровня, достигнутого в исследовании.

Третья функция включает следующие направления:

- Управленческий аспект: как всякий вид деятельности научная деятельность требует планирования, организации, учета. Соответственно исследователь в процессе своей деятельности выполняет функции различного характера [8]: чисто научные; функции менеджмента и администрирования; функции редактора, эксперта, маркетолога, специалиста по связям с общественностью;

- Проверка соответствия результатов, полученных в научном исследовании, критериям оценки магистерской диссертации осуществляется в соответствии с нормативными документами федерального и локального характера;

- Соблюдение требований к языку научного изложения, что является актуальной современной проблемой. Обычно это обеспечивается руководителем магистерской диссертации;

- Обеспечение и организация соблюдения принципов публичного представления результатов, полученных в магистерской диссертации, реализуется в оформлении диссертации, подготовке доклада и презентации, в процедуре защиты и дискуссии.

Характеристика и оценка роли и функций методологии научного исследования позволяют сформулировать следующие рекомендации:

1. Необходимо повысить роль методологии в учебном процессе;
2. В дисциплинах общепрофессиональной и профессиональной подготовки должны учитываться методологические принципы научного исследования;
3. Необходимо начинать изучение основ методологии научного исследования при подготовке бакалавров.

Предложенные рекомендации призваны содействовать повышению качества подготовки магистров по направлению «Экономика».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Утверждено Министерством образования и науки Российской Федерации от 22.01.2015г. №ДЛ-1/05вн.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р.
4. www.rosmintrud.ru-Internet-ресурс Министерства труда и социальной защиты РФ.
5. **Пивоев В.М.** Философия и методология науки. Учебное пособие для магистров и аспирантов. - Петрозаводск: Из-во ПетрГУ, 2013.-320с.
6. **Филиппов Г.Г., Яновский В.В.** Как делать научную работу: учебное пособие: Северо-Западный Институт упр. - филиал РАНХиГС. - СПб.: ИПЦСЗИУ РАНХиГС, 2014. - 56с. ISBN: 978-5-89781-514-2
7. **Новиков А.М., Новиков Д.А.** Методология научного исследования: учебное пособие: М.: ЛИБРОКОМ, 2010 - 280с. ISBN: 978-5-397-00849-5
8. **Соловьева И.В.** Понятие вклада в науку в современной парадигме философии науки и науковедения // Современные научные исследования и инновации. 2013. №11 (31).С.26.

Волкова Надежда Васильевна – кандидат экономических наук, доцент Высшей школы государственного и финансового управления; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251 ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: nadine_13@mail.ru

Volkova Nadezhda V. – Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail nadine_13@mail.ru

ROLE AND FUNCTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH METHODOLOGY IN THE TRAINING OF MASTERS OF ECONOMY

The article discusses the main aspects of the impact of the discipline "Methodology of scientific research" on the quality of Master students' training in "Economics". The problem is analyzed in relation to Federal state educational standards and Professional standards of the Ministry of labor of the Russian Federation. The syllabus of the course "Methodology of scientific research" aimed at the development of professionally-oriented competences has been formed. Aspects of the methodology use in economic research are characterized. Sections of the syllabus forming different groups of competencies are specified. The main functions of methodology in training Masters of economics are identified and discussed.

**METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH; TRAINING OF MASTERS;
FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS; LEARNING CONCEPT; METHODS
AND TECHNIQUES; SCIENTIFIC RESEARCH; METHODOLOGY FUNCTION;
ELEMENTS OF FUNCTIONS**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.14

Nina V. Popova, Anna V. Rubtsova

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Russia)

HUMANITARIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MODERN TECHNICAL UNIVERSITY

Conception of humanitarian environment in the sphere of higher education is considered against the globalization background of the XXI century. Humanitarian education and community engagement of students are evaluated with definite examples from the polytechnic university, such as legal clinic, centre for psychological assistance and linguistic tutoring to children and students. Three humanitarian projects uniting students for cooperation in global and urban settings are described: Russian linguists in rural Nicaragua, cultural heritage preservation, dialogue of cultures as a telecommunication project.

HUMANITARIAN ENVIRONMENT; STUDENTS; UNIVERSITY; HIGHER EDUCATION; COMMUNITY ENGAGEMENT; PROJECTS; GLOBAL AND URBAN SETTINGS

Introduction. The main appeal of the international educational community in the XXI century is that the education system provides not only the development of cognitive and intellectual aspects of the personality, which mainly results in learners' professional competence, but it also instils values and common cultural competencies necessary to maintain a peaceful, equitable, non-discriminatory, steady quality of life on Earth. The development of the global citizenship concept of education seems topical for meeting these challenges, with the leading role of humanities and liberal education.

Among the main challenges of the 21st century is globalization as a process of increasing international interdependence and interrelation of structures and cultures. This phenomenon appeared in the twentieth century, due to both the increasing acceleration of global interdependence and global awareness of the integration in all spheres of life. It is well-known that many of the problems and conflicts of our time are associated with globalization: migration, immigration, international and intercultural conflicts, terrorist attacks, military conflicts, environmental problems, etc.

In this situation, the humanities and liberal arts education as a human-oriented sphere of knowledge, is to propose specific ways and means of overcoming the consequences of globalization processes and to develop tools to prevent the negative effects of this phenomenon on various aspects of human life. Modern university is inevitably involved in engaging scholars in various fields of the humanities, such as philosophy, sociology, political science, pedagogy, psychology, linguistics, etc. in the search of the ways to teach learners how to adapt to the new realities of the global world.

Technical university seems to be one of the most vulnerable entities in the humanitarian process propagation, as technically-minded students are supposedly less likely to respond to humanitarian appeal. In view of this hypothesis it is especially vital to create a proper humanitarian educational environment in modern technical university and analyze the steps undertaken by us in this direction. To be more objective, we should also take into account the fact that modern technical university is actually an institution uniting both technical and humanitarian students, which will contribute to our endeavor of creating humanitarian educational environment in a Russian technical university.

General Idea of Humanitarian Environment in the Sphere of Higher Education. One of the topical issues concerning the development of contemporary universities in global context is research into humanitarian educational environment as the most evident link between university and urban environment, university and the outside world. Humanitarian educational environment is a kind of intermedium for universities to fulfill their mission of humanistic alignment with the outside world through a number of general public oriented activities. Understanding the conception of humanitarian educational environment is crucial for us, true protagonists of its development in international educational context.

Humanitarian environment draws on such principles as tolerance, democracy, diversity, competitiveness, humanism and patriotism. The unity of various environmental constituents may include education itself with certain humanitarian disciplines embedded into technically-oriented curricula, training in the atmosphere of creativity and support of student initiatives in all divisions of the institution; use of the classroom potential and extracurricular types of student involvement in the wider cultural context; improvement of living conditions, recreation and leisure; introduction to physical culture and sports; participation in the conferences, "round tables", discussion clubs.

To ensure that modern education is not going to lose the essential humanistic continuity, it is important to adhere to humanization and humanitarization of higher education. The first involves acquiring by students not only professional knowledge, skills and abilities, but also developing the general world culture outlook, tolerant perception of human values in individual requirements for independent and free choice of their life position. Humanitarization of higher education is aimed at the enrichment of educational training programs through the development of various disciplines in the sphere of humanities, such as: philosophy, sociology, political science, cultural studies, ethics, aesthetics, history, psychology, science, history of art and world religions. Students of technical universities should be involved in the process of human knowledge assimilation with the aim of understanding cultural and historical mission of science and technology in the life of mankind and their own place in the implementation of this mission.

Creating a humanitarian educational environment of the university is the way of making professional education more humane. This may be facilitated, for example, by the inclusion into a foreign language course of the new content aimed at personal humanistic upbringing. Given the activity-oriented approach practiced

in foreign language teaching in higher school, we propose to realize the humanistic approach, using project work as a method of problem-based learning, which is most appropriate for the purpose of humanistic education. The role of the foreign language in creating a humanistic educational environment through the careful selection of authentic reading and listening and comprehension materials cannot be underestimated.

The humanitarian environment of a technical university is nourished by particularly important social projects in humanitarian sphere, oriented at objects outside the university and demanding students' attention. Certain segments of the population who may need students' help should be found and thoroughly analyzed for the sake of possible future cooperation in their support. Project activities in such cases acquire a social character, which is due to social contextuality of the project selection issues. Contemporary students should not be indifferent to the surrounding world, they are supposed to develop the need for self-determination not only in their professional sphere, but also in socially conditioned project activities aimed at socially significant results.

Humanitarian Education and Community Engagement. The main objectives of humanitarian education are the development of students' intellectual curiosity, their critical thinking and global awareness, their commitment to lifelong learning, and their civic leadership in their chosen fields. The Saint-Petersburg Polytechnic University (SPbPU) Institute of Humanities is setting an example of how to foster student engagement in volunteering [6] beyond traditional academic settings.

The main activities carried out at the SPbPU Institute of Humanities' student center have been of literary, historical, philosophical and linguistic nature as conducted in clubs such *Literature as a mirror of our life*, *Modern politics and history*, *Issues of modern national culture* and *Spanish language and culture club*. All these activities support the social enrichment of students, and ensure that student's identity becomes more multi-faceted, that they grow more receptive to diversity by embracing a variety of perspectives and behaviors, that develop a wide range of interests, and are able to spend their leisure time indulging in intellectual and culture-oriented activities. Cultivating the social development of students [9; 10] requires also enabling them to connect with communities beyond the university context so that they can be active members of society, and improve not only their lives but also the lives of others -particularly those in need. Thus, one of the most important activities of the student center at the SPbPU Institute of Humanities is the organization of community engagement projects that connect students with local organizations assisting and representing underprivileged populations. The center's commitment to support community engagement responds to our desire to create conditions for developing students' social responsibility in real settings that are connected to their area of specialization. The main community service initiatives coordinated by the Institute of Humanities are a *legal clinic*, and *centers for psychological assistance and linguistic tutoring*.

The *Legal Clinic* is a subdivision of the Institute of Humanities, committed to advice and assist underprivileged local populations in legal matters, and train

volunteers in supporting the legal needs of these communities. The clinic provides judicial help to citizens living on minimum wage, and underrepresented groups such as disabled and senior citizens. It also provides student volunteers with the opportunities to perfect their legal skills, learn first-hand about judicial processes, and collaborate with judicial and law enforcement authorities. Volunteers engage in actual court and law enforcement practices, and contribute to developing effective mechanisms for exchanging information between the public, media and legal clinic.

The *Center for Psychological Assistance* operates under the auspices of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology. The main purpose of the center, serving mainly undergraduate students, is to create a psychologically safe environment for emotional development and social adaptation to university transition. The Center involves graduate students as volunteers, and among the activities carried out are team-building trainings, development of communication skills, prevention of risky behavior, and self-organization and stress-resilience workshops. Special sessions on time management, strengthening memory and attention, and cultivating self-responsibility and assertiveness are offered on a regular basis. The diagnostic work administered by the Center is focused on organizing and conducting psycho-diagnostic research -targeting group and individual aspects-, with the objective of nurturing students' leadership potential and offering career guidance.

A specific example of a socially relevant project arranged by Psychology students through the Center involves conducting classes based on Maria Montessori's educational philosophy and pedagogy at a target kindergarten. This method emphasizes a student-centered approach that celebrates the uniqueness of every learner, and aspires to create conditions conducive to child self-development and creativity. Another interesting initiative is an outdoor event where participants engage in a special personality *rope training* in controlled natural conditions. This event is aimed at first-year students, who need support in overcoming challenges as they transition to the university life, as symbolized by the rope labyrinth. Volunteers from the graduate program in psychology work with the younger peers in developing their teamwork skills and leadership abilities.

The Department of Linguistics and Intercultural Communication offers *linguistic tutoring to children and students*. Volunteers [5; 6] work with youth and peers to support their development of foreign language skills and cultural competence. Specific projects include:

- English language tutoring for children living at the Orphanage #3 of the Kalinin district in Saint-Petersburg. Volunteers also foster a nurturing culture of individual development and self-esteem through the use of educational games and workshops designed for 10-11 years old learners;
- providing linguistic assistance to students with disabilities; this project is embedded in a special topics course in *English for Blind Students* developed at SPbPU;

- supporting the adaptation of foreign students coming to SPbPU on university exchange programs; activities include organizing social gatherings, film nights and conversation roundtables on contemporary issues, and conducting tours of the city of Saint-Petersburg in English.

Additionally, the Department of Social and Political Technologies recently started offering free-guided tours of museums, and hosting publishing workshops in collaboration with the Department of Russian Language.

The volunteering activity supported by the Institute of Humanities at SPbPU is aligned with the mission of the *World Cities, World Class (WC2)* organization, developed at the City University of London with the objective to gather leading universities located in major cities around the world – including SPbPU – to address the cultural, environmental, social and political issues of common interest to both the cities themselves, and their universities.

3. Humanitarian Projects Uniting Students for Cooperation in Global and Urban Settings. The awareness raising project activities at the Institute of Humanities in Peter the Great St. Petersburg polytechnic university also match the mission of the *World Cities, World Class (WC2)* organization.

Russian linguists in rural Nicaragua. Driven by an earnest commitment to understand the world from a myriad of perspectives, and aware of how essential language is in defining identity and bonding across differences, a junior class group of SPbPU Linguistics majors, aspire to deepen their cultural sensitivity by transcending classroom boundaries, and learning from real-life experiences through community engagement practices that matter. Learners often struggle with the idea of how to impact communities with the knowledge and skills acquired at school, how to respond to their responsibility toward the world, and enact change so societies become a peaceful place for the future generations. Inspired by the work of NGO *Waves of Hope* in Nicaragua, this project envisioned partnering with North American students in a service-learning project that would allow participants to lead an art literacy camp with rural Nicaraguan youth, to learn by immersion about the life and heritage of the local community, and to practice a model of international cooperation that nurtures respect, fosters civic responsibility and provides opportunities to grow as world citizens [2, 3].

This project intended to foster deeper cultural awareness and a sense of community that challenge the widening gulf between cultures. This project exposed participants to different facets of cultural immersion – within the Nicaraguan local community as well as within the student community to be formed abroad, blending perspectives from the east and the west that will collide in the common objectives of serving, learning and connecting.

In the world that aims to be borderless, we are separated more than ever. As representatives of a young generation of Russian university students engaged in the study of languages and cultures, *Linguists for Peace and Cooperation* group believe they have the responsibility to overcome cultural barriers and clear misconceptions. They believe they must foster within local communities and abroad the understanding that we belong to a pluralistic human culture. Involving

Russian college students with English and Spanish linguistic backgrounds in the literacy week project we co-developed with Waves of Hope proved valuable –as it offered an additional perspective to the kaleidoscope of experiences we are weaving from different angles, and it enriched the variety of expertise and personal strengths brought into the partnership.

Eventually, the Nicaraguan project was implemented through existing crowdfunding opportunities [4] in 2015, with the leader of the project being Alonso García, Nuria (USA), an invited scholar in polytechnic university. Russian students demonstrated sensitivity in understanding intercultural relationships and a keen interest in engaging with youth in international rural settings that are foreign to their mostly urban experiences.

Project on cultural heritage preservation. The undergoing project is aimed at emphasizing a global mission of a modern university through participation of students and faculty in mutually beneficial cultural activities. The main issue to be addressed within the framework of the project is raising cultural awareness of the participants involved through their familiarization with cultural heritage preservation in different countries, such as Italy, Russia, USA, etc. Contribution into cultural heritage preservation of such international organizations as UNESCO, ICOMOS and ROERICH PACT should be carefully studied for the sake of future generations' better understanding of our culturally rich past [7].

The idea of this educational project emerged as the result of St. Petersburg Polytechnic University's professors' and students' participation (3 master degree students of linguistics and two faculty members) in *Romualdo Del Bianco* foundation workshop in Florence, Italy, 2015, which stimulated our further consideration of educational cultural heritage value. The Romualdo Del Bianco foundation works together with the *International Life Beyond Tourism Institute*, which is one of the best forums for reflection, active research and development of relevant professional practice in the sphere of culture, embracing its past, present and future [1].

International youth workshop united the students from Russia (the University of Culture and Art and SPbPU from St. Petersburg, Novosibirsk state university, Vladivostok university), Poland (Krakow Business school) and Italy (Florentine university), who shared their presentations on cultural heritage preservation issues in their native cities and towns. The students looked into the history of certain cultural objects on the UNESCO list and exchanged ideas on their protection under the umbrella of the above international organizations.

The groundwork for the project was thus laid through SPbPU participation in the international workshop and further continuation of the cultural heritage preservation mission through the creation of elective course syllabus and study manual to the benefit of heritage and territorial conservation. The target audience of the elective discipline, created as pedagogical course project by SPbPU master degree students studying linguistics, will be Bachelor and/or Master degree students, who will get familiarized with the most important contemporary materials on heritage value in terms of their local and global significance for all people. The work on elective course syllabus and study manual has already started in SPbPU.

The significance of the proposed project is seen by us in engaging Russian students in thrilling culturally motivated activities in our own countries and in other foreign countries having interesting experience of dealing with cultural heritage preservation issues. Students should become aware of these globally important cultural challenges through their familiarization with case studies of UNESCO, ICOMOS and ROERICH PACT's influence in resolution of various culturally significant issues. These cases will hopefully make learners aware of their own role as mediators of cultures in the issues of preservation.

Realizing the importance of this project for the sphere of higher education in Russia, we intend to contribute to the sustainable development of its mission of fostering human relationships, knowledge and respect for cultural diversity by means of a widespread heritage value education.

The fact that St.Petersburg, Russia, is the main venue of the project activities is of special significance, as the city center of St.Petersburg is included as Number 1 item on the UNESCO list for Russia. Case studies of the support rendered by international organizations to the famous historical buildings of St.Petersburg and its well-known museums damaged in the World War II will not leave anybody indifferent. The participants of the project will realize their mission of preservation to the fuller extent after their forthcoming familiarization with Moscow, Suzdal, Novgorod and some other places of interest in Russia.

Dialogue of cultures as a telecommunication project. One of the possible forms of the dialogue of cultures in the context of a technical university is an educational project as a telecommunications information and educational technology. The format of telecommunication project is currently undergoing the stage of formation and active development. Telecommunication project provides the opportunity to enjoy all the benefits of the global Internet, helping to understand the cultural differences of participants and to bring them a sense of belonging to a common humanitarian environment.

Organization of the dialogue of cultures in the educational context is not yet a sufficiently developed didactic task. One of the possible forms of dialogue of cultures is a telecommunication project as educational technology. In the sphere of education telecommunication projects usually refer to joint educational and creative activities organized on the basis of computer telecommunications, having a common goal and coordinated learner-oriented methods aimed at achieving a mutually beneficial result. Telecommunication project format [8] is currently undergoing the stage of active development, providing the opportunity to enjoy all the benefits of the global Internet network. In particular, it helps to understand cultural differences of the participants and brings them a sense of belonging to a single global community. Organized for the first time, a teleconference between the Financial University in Moscow and St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU) was a landmark event in 2015.

Under the auspices of the Department of Foreign Languages in the Financial University of the Russian Federation Government (Moscow), an interactive dialogue of cultures was held through a teleconference with St. Petersburg Polytechnic University. Such economic categories as money, credit and

banks were discussed. From St. Petersburg it was attended by graduate students of the Institute of Engineering and Economics in SPbPU. In the entertaining, interactive format, we have managed to summarize students' professional knowledge in the field of commercial bank activities in different countries (England, Australia, USA, China, Spain) and different time periods (from the time of Theodore Dreiser to the present day). The telecommunication project was attended by those interested in the basic rules of communication in the field of banking, which accumulates the experience of credit institutions, reveals binding principles of the banking sector organization and monetary policy in various countries of the world. The project was conceived like traveling to different countries and acquiring some banking experiences, getting familiarized with the specific national features of banking business. In two hours of telecommunication between the two universities, students made a virtual journey to England, Spain, India and some other countries [8].

The team from St.Petersburg was as international as the world of banking. In SPbPU group there were foreign students from India, Pakistan, Iran, Turkey, Ecuador, China and Russia. English played a truly unifying role, creating a comfortable environment for the dialogue of cultures. As for technical support, video conference at the Resource Center of the Polytechnic University was conducted with the use of professional Polycom equipment, which was compatible with the technical equipment of Moscow. The whole organization of the event was at a fairly good level, with the video and audio communication being flawless, and helping to create a relaxed atmosphere of the event.

An important educational issue that we have yet to comprehend, is the awareness of the importance of learning in collaboration, where all the participants come together to pursue a common goal. Though the first rehearsal of the play based on the novel "Financier" by Theodore Dreiser, which was staged by polytechnics, was without any enthusiasm, the very last rehearsal and performance of the group during the teleconference were very significant as acting attempts. The Polytechnics worked in retro style and got closer to the financial problems of the last century, whereas the Muscovites showed a critical attitude to the interpretation of the current economic problems and tried humor to talk about serious matters. In short, the cross-cultural celebration was really successful, with the dialogue of cultures becoming a kind of polylogue.

Conclusion. As a kind of conclusion, we should emphasize the crucial role of foreign language studies for the implementation of any humanitarian project. Mastering any foreign language is a way of introducing a different culture, learning a new socio-cultural content, and in this context, foreign language learning is seen as a dialogue of cultures in a common format of intercultural communication, i.e. equitable cultural interaction between members of different communities drawing on their identity and originality.

It should be particularly emphasized that all the community engagement activities and humanitarian projects in global and urban settings have been a continuation of students' curricular activities in their professional field. For example, *legal clinic* resulted as law students' practice with general public being

their target audience, whereas *dialogue of cultures* in urban setting was the result of the economists' communication in the field of banking. Linguists' participation in two of the above projects was also stipulated by their professional interest in intercultural communication as it is a way of acquiring professional maturity in the chosen field of knowledge, a way of building their polycultural competence.

Even though the above description of our community engagement activities and humanitarian projects in global and urban settings is not enough to get a complete idea of the humanitarian educational environment in modern technical university, we hope that our examples are, to some extent, demonstrative of the humanitarian endeavor at our university. We are planning further development in this direction, including research into humanitarian educational environment as the main link between university and urban challenges, as well as further students' involvement in community engagement activities and humanitarian projects enhancing both humanitarian and technical learners' participation.

REFERENCES:

1. **Almazova N., Khalyapina L., Popova N.** International youth workshops as a way of preventing social conflicts in global developing world. *3-rd International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts. SGEM 2016*. Political sciences, law, finance, economics and tourism. Conference proceedings. Volume 1. Political sciences. 6-9 April, 2016. Vienna, Austria. PP.253-260.
2. **Alonso García, N., & Longo, N.,** (2013) "Going global: Re-framing service-learning in an interconnected world." *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 17 (2): 111–136.
3. **Alonso García, N., Popova, N.** Student social development and service learning in Russia,s higher education. *Changing learning environment*. SPb., Polytechnic University Publishing House, 2015. P.37-51.
4. **Belleflamme, P., Lambert, T. & Schwienbacher, A.** (2014) "Crowdfunding: Tapping the right crowd." *Journal of Business Venturing* 29: 585–609 Retrieved from: [http:// dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2013.07.003](http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2013.07.003).
5. **Pervushina E.A.** "Development of volunteer activities in higher education institutions." *Higher education in Russia*, №11, 2014. PP. 112-117.
6. **Popova N.V.** Social direction of activity of the center of personal development of modern higher school students. *Alma Mater. Vestnik vyshei shkoly*, № 12, 2015. PP. 19-24.
7. **Popova N.V., Trofimova G.S.** Pedagogical value of humanitarian projects in educational context of modern university. Proceedings of the International conference "*Humanitarian educational environment of technical university*". May 11-13, SPbPU Publishing House. St. Petersburg, 2016. P.114-116.
8. **Popova N.V., Tretyakova G.V.** Telecommunication project on dialogue of cultures in foreign language teaching. Proceedings of the International conference "*Humanitarian educational environment of technical university*". May 11-13. SPbPU Publishing House. St. Petersburg, 2016. P. 276-278.
9. **Valeyeva M.A.** "Phenomenology of socio-pedagogical assistance as methodological resource in professional socialization of students." *Higher Education Today*, №11, 2014. pp. 67-71.
10. **Vorobyova I.V.** *Features of professional socialization of students specializing in social work*. – Diss. Abstract Ph.D., M.2007. 24 p.

Попова Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ninavaspo@mail.ru

Popova Nina V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: ninavaspo@mail.ru

Рубцова Анна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: annarub2011@yandex.ru

Rubtsova Anna V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: annarub2011@yandex.ru

ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В СОВРЕМЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Концепция гуманитарной среды вуза рассматривается на фоне глобализации XXI века. Гуманитарное образование и вовлечение студентов в социальную жизнь оцениваются примерами из Политехнического университета: это юридическая клиника, центр психологической помощи и лингвистическая поддержка студентов. Описаны три гуманитарных проекта, объединяющих студентов для сотрудничества в глобальных и городских условиях: российские лингвисты в селах Никарагуа, сохранение культурного наследия, диалог культур как телекоммуникационный проект.

ГУМАНИТАРНАЯ СРЕДА; СТУДЕНТЫ; УНИВЕРСИТЕТ; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; УЧАСТИЕ В ОБЩЕСТВЕННОМ ДЕЛЕ; ПРОЕКТЫ; ГЛОБАЛЬНЫЕ И ГОРОДСКИЕ РАЙОНЫ

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378

L.A. Guzikova (Russia), N.F. Somga Bitchoga (Cameroon),

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Russia)

CONTRIBUTION OF EDUCATION TO THE SOLUTION OF ECONOMIC AND SOCIAL PROBLEMS OF AFRICAN COUNTRIES

The problems of education in African countries are described and analyzed for the case of Cameroon. The connection between economic and social problems of the country, teaching methodological approaches and the general tasks of educational system, higher school in particular, are traced. The conclusions for making these connections more efficient from the standpoint of national development are made.

EDUCATION; TEACHING METHODOLOGY; EURO-AMERICAN EDUCATION MODEL; AFRICAN COUNTRIES; SOCIO-ECONOMIC PROBLEMS

1. Introduction. It is said that education is a torch that can illuminate Africans and their dark continent. Teachers can be considered as torch bearers that received knowledge and cognitive values from their colonial masters. Having received knowledge the African teachers have to disseminate the received knowledge to pupils and students. As such African teachers largely lose sight of the ground out of which the existing African society has grown and the human values it has produced [1]. Recent studies conducted highlighted that education has sought to light Africa's tropics with educational assumptions.

However, African countries have struggled for change in the sense of finding out their own teaching models objective to teach economics in conformity with the requirements of African economy. It is said that African governments have called numberless summits to seek the implementation of the new original African methods including their curricular and pedagogies. Notwithstanding the curricula and pedagogical methods, many of them could be admitted as a result of the agreement established between American and European systems of education with the purpose that the defined goals were destined to facilitate the equivalence between the African and Euro-American education. In addition, it was noticed that the assumptions were raised by the commission that was held aiming to adapt the African education to the new world. But this issue raises different criticisms.

Due to the above mentioned facts, we need to know, the point of building a teaching assumption based on the Euro-American model knowing that it cannot help African economy to boom? If the Euro-American educational system does not help African countries to develop their economies, is it possible to find out an efficient African system? To get to know the efficiency of this system, we need to analyze the national economy of Cameroon. Having made this study, we will analyze the Human Development Index of Cameroon from 2005 to 2014. In order to scrutinize the issue regarding to the assessment of the teaching methodology in higher education in the sphere of economic science, we are going to study different questions above mentioned.

2. Historical factors. African continent has inherited much of European and American civilization. It is mentioned that educational systems come from thriving countries in order to be extended to African countries [2]. Most African countries were built by the European countries, which is why in Cameroon French and English are used as a major means of communication, notwithstanding the fact that more than 500 tribal languages are spoken in ten regions.

3. Education and schooling as an important feature. The analysis of the concept of education is used to constraint most of the authors to fall into the debate about the comprehension of education and schooling. When defining quality, the importance of the distinction between education and schooling is highlighted. “The world Declaration” on Education for all, the “Dakar Framework” for Action and the “Global Monitoring” Report 2005: the Quality Imperative” noticed that some literature fails to find the distinction between the concepts of “Education and School”, in some cases these two concepts can be used as interchangeable words [3]. This is particularly true for those working within the “quality management paradigm”, where “institutional effectiveness” can obviously be considered as a synonym for “educational quality”.

Earlier, a broad definition of education was a useful starting point for making the distinction. Hirst and Peters [4] described education as “the development of desirable qualities in people”. Opposite to the definition of education, schooling is considered as the fact of providing the service of education. Schooling can be broadly defined as educating or teaching young people through institutionalized and universalized “organized” learning. In the earlier twentieth century the universal provision of “basic education” was said to be a major improvement for the individual and society [5]. To sum up, schooling appears to be the factor of using the service of education, while education is said to be the development of desirable qualities in people in a favorable environment.

The importance of this distinction underpins the paper thanks to the approach of Sayed, in which he argued that the concept of “quality” in education is elusive and frequently used, despite the fact that it was never defined and discussion of how its multiple meanings reflect “different ideological, social and political values” is still open [6]. When criticizing key approaches to educational quality Sayed mentioned the value the basis of any framework for education quality. Contrary to Sayed Bunting claimed that quality in education has a bottom line, comprised of goals and values which strengthen the essential human activity of education [7].

To make clear Bunting’s viewpoint we need to show that the bottom line is considered to be the starting point of our understanding of the notion of quality in education so that we do not reify the practice of education and substitute education to a technical activity that is static and unaffected by contextual and contingent circumstances. Is it possible to analyze the quality of education without putting a stress on its tradition and development?

To analyze this situation we have to be based on diverse points. How does the economical approach is conceived in the education? According to economical approach, education is qualified as a psychological science, in which one can find

the use of quantitative measurable outputs as a measure of quality, for example enrolment ratios and retention rates, rates of return on investment in education in terms of earnings and cognitive achievement as measured in national or international tests. The progressive humanist tradition seeks to put more emphasis on educational processes. In addition to this economic orientation, the indicators can be mentioned, through which the quality of education can be assessed. Recent studies have demonstrated that judgments of quality depend on the results obtained in the classrooms, in schools and in the university. The assessment of the quality of education must take into account the apprenticeship, learning of basic cognitive skills, literacy, and numeracy, which can be the result of the general knowledge considered as a vital phenomenon to quality. A convincing new study has demonstrated that schools are recognized as environment, in which learners and teachers acquire knowledge and develop cultural values [8].

Hence, it is important to show that the educational institutions such as learner-centered pedagogies (for instance, [9], [10]), democratic school governance (for instance, [11], [12]) and inclusion (for example, [13]), of democratic school governance are included in the notion of quality education. The research revealed that each of these contrasting approaches is associated with a large international organization in the field of development. The economic view point tends to dominate World Bank's conception on education.

The World Bank is considered as the first and foremost bank that grants loans for education development in terms of public financial returns. UNESCO participates in the development of education although not sufficiently, for human development and the development of cultural and spiritual benefits [14]. But the current conception of education has change, in the sense that the emphasis is put on the diverse type of education such as cultural and linguistic education, inclusive education, peace and human rights education and education for sustainable development. The United Nations has highlighted the these issues through the institution of an international lingua franca and the statement of "Decade of Education for sustainable Development" in 2005-2014. From these viewpoints we come to the conclusion that the quality of education depends first of all on the appraisal of by the learner's performance; in addition to this idea, the economic point that the input can be considered as a lever must give an increment to the final result obtained by the learners. As a matter of fact the quality can easily be considered as an intrinsic value of what a learner or an apprentice can perform after being trained. The final result that we can come up with is that the quality is a subjective factor and takes into account of the learner, the knowledge acquired, the results obtained after being tested, and the retention rate.

4. The progressive humanist tradition – quality of classroom processes.

C.E. Beeby made the first attempt to generate a model for understanding educational theory in his "Quality of Education in developing countries"[15]. He conceptualized quality as integrating three levels. In this configuration, classroom quality takes the leading position; Beeby considered classroom as an environment that is concerned with the acquisition of measurable knowledge and learning skills as well as with the development of behaviors and attitudes, including "habits of

industry... attitudes for authority and love of country” [16: 11]. At the second level, it seems that the quality education must serve the economic goals of the community in which learners live [17]. Related to this, at the third level, quality is judged by the broader social criteria. These last two criteria for quality education are now defined as relevance [17] or “external quality” [8].

To jump to an earlier conclusion, we can say that Beeby’s stages of development only concerned the first criteria of quality that is limited to the processes of teaching and learning in the classroom. The reason for Beeby’s limitation is that his research was held at the time, when human capital theorists started developing quantitative techniques to measure the economic benefits of investments in education. Beeby’s aim was to propose a theory of quality of education to match the sophistication of their statistical analysis. It was the time of particularly primary education provision, where low income countries were perceived as a threat to quality. To sum up, we consider that Beeby’s “stage of development” model is limited to the description of primary schooling; for these reasons “Teacher for education” and the process of “preparation” were seen as the key means to achieve educational quality. However, the description of each stage is considered as a curriculum and classroom characteristics (see table 1), foreshadowing the place given to the context, as determinant of quality, in later key texts [8] [17] [18].

Table 1. Beeby’s stages of development [16]

STAGE	TEACHERS	CHARACTERISTICS
1. Dame School	Ill-educated Untrained	Unorganized, relatively meaningless symbols; very narrow subject content – very low standards; memorizing all-important.
2. Formalism	Ill – educated Trained	Highly organized, symbols with limited meaning; rigid methods – “one best way”; one textbook; external examinations; inspection stressed, discipline tight and external memorizing heavily stressed; emotional life largely ignored.
3. Transition	Better-educated	Roughly same goals as stage 2, but more efficiently achieved; more emphasis on meaning, but it is still rather “thin” and formal; syllabus and textbooks less restrictive, but teachers hesitate to use greater freedom; final leaving examination often restricts experimentation; little in classroom to cater for emotional and creative life of child.
4. Meaning	Well-educated Well-trained	Meaning and understanding stress; somewhat wider curriculum, variety of content and methods; individual differences catered for; activity methods, problem solving and creativity; internal tests; relaxed and positive discipline; emotional and esthetic life, as well as intellectual; closer relations with community; better buildings and essential equipment.

5. Theoretical behavior of education in Africa especially in Cameroon.

“Post colonial authors” and followers have deeply examined the role of education. We agree with the assertion that the school education in most African countries is inadequate to usher them into a productive and hopeful way of life [19]. In general, education in most African countries is more suitable for foreign than national labor markets in the way that it mainly provides incoherent chunks of western knowledge repertoires that fail to solve African economic problem, because African institutions encounter diverse problems including the one, for example, that African agrarians are faced up with.

The recent studies demonstrated that a good number of institutions have actively been advertising training programs for Euro-American employment agencies and labor markets. National African governments grapple with slim budgets and high resources. Hirsh claimed that education is causing poverty in Kumbo in the Northwest region in Cameroon as well as, throughout the continent [20]. The educational system is accused of not being suitable for African national labor markets. The major issue is that the education system trains an excessively large number of graduated students in different professional spheres of activities.

The crucial problem is that a lot of graduates and professionals are perfectly ready to leave their own countries after graduation. This phenomenon causes a large deficit of human resources because of the absence of equality between the quantity of labor and the demand for labor [21]. This results excessive number of experts and professionals who cannot find jobs in the Panafrican Zone, which may be the prime cause of brain drain around the world. This issue causes problems in recipient Western countries in such a way that Western countries find themselves invaded by large numbers of illegal immigrants because of precarious conditions [22]. The convenient solution to the problems of African education would be the educational system, due to which African students would be compelled to acquire knowledge and high-skills destined to serve their countries through the multiplication of job opportunities. This could particularly be essential in case of primary and secondary institutions which could to the universities.

African continents have natural resources that cannot be utilized by Africans themselves; this is why some Africans can by no means study in the branches that interact with the economical development nowadays. In the same view some African authors argue paradoxically that the African school and social institutions, to which the mandate has been given to deliver relevant education, have failed to offer to the African countries the ability to ensure a good living standard by renewing the educational culture and adapting it to the economy [23]. We agree with the conclusion of [24] that highlights the fact that African scholarship is significantly influenced by Western ideological perspectives, value systems and interpretative frames. The African higher education is further discarded from the target, in the sense that it does not focus on the fact that African countries have only natural resources and that they can direct the educational principles to the agriculture in terms of, the accountancy of natural resources. It is well known that the possibility of bringing the equity between the production of

experts and the rate of employment (theory of demand and supply [25]), can be warmly welcomed in the way that it can be considered a as keystone economic model, through which education can finally improve the current errors it incurred. Education had the objective to train African experts and managers, and the African resources in the market have to be managed at the stages of input because of the fact that the developing countries' resources are not yet exhausted. Agriculture as a whole should have been one of the keystone goals of most African Higher Schools for economics, in the sense of allowing the equity between the quantity of labor and the demand for employment [Fig.1]. According to John Maynard Keynes, such equilibrium enables full employment [25].

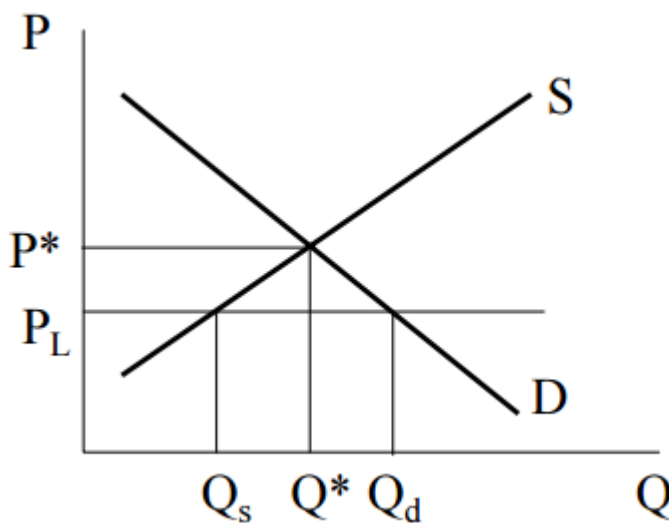


Fig.1. Demand-supply interaction in the labor market

Our conclusions come to the fact that only at this stage African education in Cameroon can be planned, and maybe in the coming centuries we could reach the possibility of its improvement in the way that Cameroon will catch up with with those of the thriving countries in their development.

6. African education method tackling economical problems. From 1960 until its Independence Day Cameroon has been using two opposite educational systems such as the English and French system for education. The Cameroonian system aims to teach the learners from the primary school in such a way that, before writing their concourse, when applying to the grammar school, they have to be ready to encounter the newer system of the high schools. The teachers use the information from the teaching guide that can be a textbook depending on the frameworks in which they have been participating. In addition, teachers are advised to use the transversal materials that are integrated into the following configuration (Figure 2):

- Using information in order to solve the problems of teaching (Learners). Solving learners' problems relates to the fact of exercising critical judgments. At this stage, the teaching staff has to develop creativity and motivation, so that their knowledge can easily be transmitted to the learners or students. The result of this schematic figure is to push the level of the learner forward so that it will be improved. The description of the part of this figure is called the "intellectual or cognitive, affective and psychomotor".

- At the first stage, the teacher can easily associate his high skilled competencies to develop his professional identity by means of cooperating with other teachers, in the sense that all the hardships encountered by numerous teachers can be exposed and solved; the seminars help teachers and professors of the university to innovate the teaching methods moving with the time. The competent teacher or professor can easily cooperate with the learners so that the learners might feel themselves involved in the educational process of classes or lectures. This stage takes into account the personal and social factors.

- The third stage implies the use of information and communication technology. Using the information to transmit it to the learners is one of the key factors, through which the teacher can easily assessed the performance of the students by making tests. This vector of communication requires the implementation of the communication technologies that may be considered as an increment to the diffusion of the information to the audience. In addition to this task, the teaching staff adopt effective and efficient working procedures. This relates to the methodological and procedural stage.

- Communicating effectively is not so easy, although it appears to be one of the psychomotor elements, through which the task is enhanced to the students. This parameter is assessed by the function of correlation between the level of comprehension of the students and the effort made by the teacher in order to achieve his goals.

The above mentioned description is considered as the "development of transversal competencies"(Fig.2), which refers to the heart of the science and technology program.

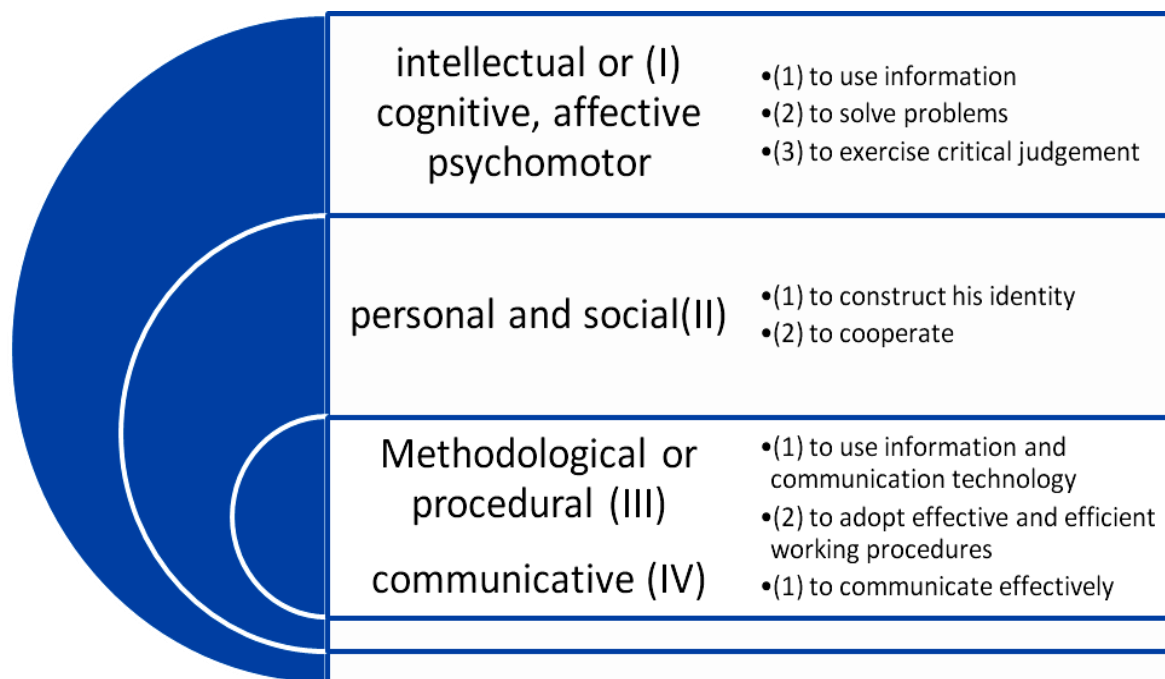


Fig.2. Development of transversal competencies (heart of the science and technology program)

The second approach that came to be implemented in Cameroon, in order to deal with the case of critical learners, is considered to be “A Holistic approach to learning and teaching Interaction: Factors in the development of critical learners” [26] (Fig. 3). The method in question facilitates the interaction between teachers and learners and is used nowadays in undergraduate, post-graduate and doctoral degree programs. Its roots are found in the computing fields. This approach can be generalized and applied to all disciplines in higher education. Its aim is to create a social climate between the students and their professors, in order to enhance the acquisition of knowledge by the students.

Did the implementation of these methods change life in African countries in Cameroon in particular?

To answer this question we are going to attract your attention to the education in Cameroon in terms of repartition as regards to the gender and the level of education. After that we are going to discuss the employment rate and the production of experts and then we will come to the conclusions.

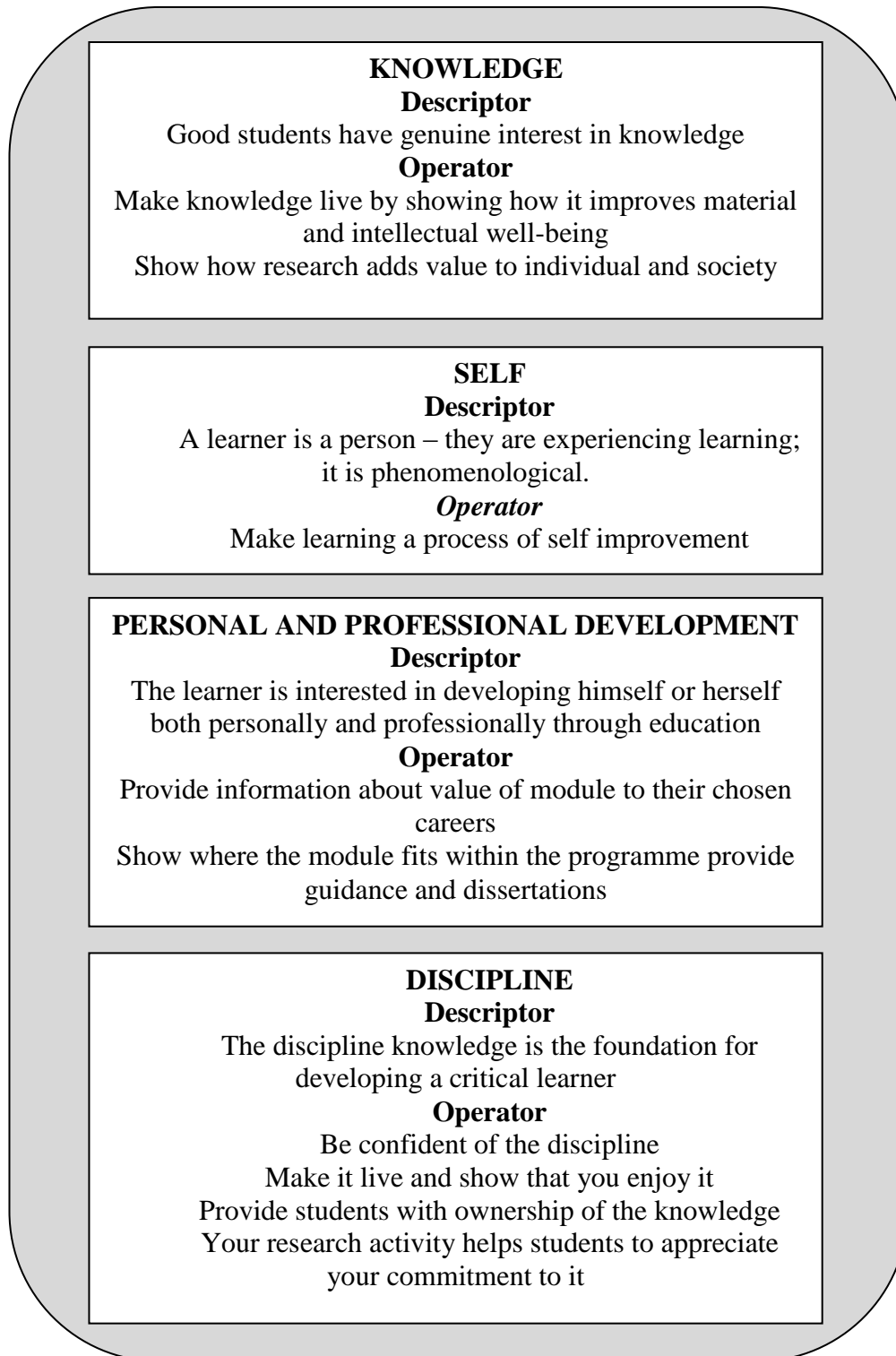


Fig. 3 Holistic model of learning and teaching interaction for the development of critical learners [27].

7. Economic and Social background of the education system development in Cameroon. Africa as a whole is comprised of different developing countries. The developing countries according to the economical indicators can produce the turn-over in the range of 10 to 15% contributing to the

Gross Development Product. This is why we are going to use the results of Cameroonian economy according to the recent study conducted by the Cameroon National Statistic Institute (CNSI). The recent study shows that the woman in the range of 15-49 y.o. in Cameroon can give birth to the average of 5.1 children. One of the paramount indicators to show that the study was conducted in the developing country is that the youth represents 78% of the population of Cameroon. With the aim of diminishing the poverty as one of the core missions of UNESCO, the National Institute of Statistic of Cameroon, being the key agency, provided access to the data. The pyramidal structure of the population is built in order to identify the major role played by the education in the national economy of Cameroon. It is known that the following data is aimed to measure the level of poverty and its consequences in Cameroon.

The indicators focus on the examination of women's poverty by showing that the women index of poverty has slumped from 40.5% in 2001 to 33.4% in 2007. In the Far-North Region the women index of poverty amounts to 63%. Literacy rate provided the following scores: in the Far-North region it amounted to 17%, in the North region it increased to 26.7%, whereas in the Adamaoua region it rose by more than by 4 points to reach 31.8%. These figures show that the literacy rate is lowers in the entire North region, despite the effort made by the government. Our analysis proves that in order to streamline the literacy in the country we should establish the literacy rate in the universities. The study highlights the fact that the number of students in the state universities in Cameroon has largely increased to 87% from 2005 to 2009. Three major fields such education, art, and social sciences now involve large number of students that has doubled recently. The number rate of students increased from 35175 to 56509 students between 2005 and 2011, which amounts to 60% of growth.

Women's access to universities is quite limited due to the fact that they are more interested arts, education and social sciences. Thus, Far-North region is characterized by the low rate of literacy, this is why an effort ought to be made to establish teaching methods in universities in order to train students in the field of agriculture, marketing, environment, and healthcare.

It is shown in the report of the National Institute of Statistics that the Cameroonian people are insecure, because of the fact that most people live below poverty level. From 2001 to 2012 the death rate increased from 430 to 669 for every 1000 people.

Access to electricity appears to be one of the core problems that hinder the growth of well-being in population in the 21st century. The results show that 46.9% of men against 46.7 % of women got access to light in 2001, 50,15% of men versus 48,95% of women in 2004; the 2007 results demonstrated that 47.8% of men against 48.7% of women got access to the light. In conclusion, it is shown that the growth rate of having access to light from 2001 to 2004 slightly increased to 3%, which means 3% of the men got access to light, whereas the growth rate of women's access to light slightly increased to 1,3%. The final results show that women's access to light increased to 48.7%, while men's access to light has slightly slumped in comparison to women's. As a matter of fact we can notice that men's access to light

is slightly above women's access to light. Thus, the results show that Cameroonian education needs to be concentrated to its everyday problems such as, for example, the inaccessibility to light, as is one of the precarious problems whose solution will allow Africans to build their future by means of creating institutions dealing with teaching and training of electricity experts..

In addition to the results from the National Institute of Statistics, we also more found the recent results of the United Nations' Development Program that show that Cameroon's Human Development Index (HDI; Table 2) for 2014 is 0.512. This value of index automatically puts the country into the low human development category by positioning it on the 153rd place out of 188 countries and territories. The report demonstrated that between 1980 and 2014, Cameroon's Human Development Index increased from 0.405 to 0.512; this underlines an increase of 26.4% that reflects an average annual increase of about 0.69%. Table 2 reviews Cameroon's increment in each of the Human Development Index indicators. It is described that Cameroon's life's expectancy at birth increased by 4.3 years, average years of schooling increased by 3.4 years. However, Gross National Income spiraled down by about 9.7% between 1980 and 2014.

Table 2.
Cameroon's Human Development Index trends based on consistent time series data and new goalposts

Year	Life expectancy at birth	Expected years of schooling	Mean years of schooling	GNI per capita (PPP dollars)	HDI value
1980	51.2	7.0	2.1	3.104	0.405
1985	52.9	7.5	2.8	3.698	0.436
1990	53.6	8.0	3.5	2.655	0.443
1995	53.2	7.5	4.2	2.057	0.432
2000	52.0	7.1	4.8	2.251	0.437
2005	51.9	8.2	5.1	2.459	0.456
2010	53.7	10.0	5.2	2.542	0.486
2011	54.2	10.4	5.5	2.580	0.496
2012	54.6	10.4	5.7	2.616	0.501
2013	55.1	10.4	5.9	2.682	0.507
2014	55.5	10.4	6.0	2.803	0.512

The Human Inequality coefficient for Cameroon is equal to 32.4%.

The report shows that more than 50 percent of Cameroon's people live in severe poverty; more in detail, it is known that in Cameroon 48.2% of the population are multidimensionally poor (10.187 thousand people), while an additional 17.8% live at the edge of multidimensional poverty (3.763 thousand people). The report highlighted the fact that the breadth of deprivation is scores experienced by 54.1% of people living in poverty.

CONCLUSIONS. The debate on the topic “How Does Education Contribute to Solve Economic and Social Problems of the Country?” was the center of our discussion. Firstly, we have concentrate on the methodology of higher education in order to study the major distinction between the world education and the term schooling. To formulate the definition of the world education, we had to identify the role of the quality in the concept of education. At this stage, we used the economic approach based on the quality management paradigm that requires institutional effectiveness. In addition to this approach, it was found that education is considered as the development of desirable qualities in people. Therefore, schooling is conceived to be the provision of the services of education. Different types of educations were identified, such as cultural, linguistic, inclusive education, peace and human rights education. Diverse approaches to educational systems used by different authors on the psychology of pedagogics have been analyzed in order to find the better understanding of the term ‘education‘.

One of our missions was to analyze the education in Cameroon, although in order to get straight to the point, we had to define the role of the Euro-American system in education. We noticed that Euro-American system is good enough, although it does not bring positive changes to the economy of Cameroon. The research was aimed to find whether there is, linkage between African education and the development of the Cameroonian national economy. It seems that to be like the absence of the determinants capable to identify the fundamental weakness of Cameroonian economy pushes the education too far away from the goal. Education can be one reasons for the of the failure of economic development, in the sense that the economy of Cameroon is focused on the agriculture and the export of natural resources; besides, the agricultural system does not implement any structural changes based on the entrepreneurship.

The last point to tackle was to focus on the analysis of the national economy, through which we used the indicators such as the access to light, access to clean water, access to housing, unemployment and the Human Development Index. It was highlighted that many people suffer from poverty; people lack access to clean water and light.

Having mentioned and studied different factors that hinder the best correlation between the education system and the favorable development of the national economy, we have provided the following suggestions with the objective to envisage the breakthrough:

- Selection of good teachers interested in teaching;
- Implementing educational methods that can be easily adapted to the requirements of the development as a whole;
- We call for the creation of new managerial schools that can facilitate the development of developing countries;

- To create higher schools of fiscal control to allow developing countries to solve the enable accommodation or housing problem solution in the view of reducing poverty;
- We invite the decision makers to enhance the access to clean water, in order to alleviate the pandemic of water diseases;
- We do recommend the decision makers to streamline the agricultural sector by means of which the richer agricultural farms should become industrial organizations, which can also help to tackle the employment problems;
- We invite the decision makers to create the data base, through which all the companies can easily pay their taxes in order to increase consumption spendings, by means of which the economy will thrive ;
- We call for the implementation of the national and social economic policy that should be based on the recruitment facilities, through which companies should employ workers basing on the respect of labor rights;
- We call for the collaboration of entrepreneurs, in the sense that they have to recruit in order to sustain the national economic efficacy;
- We call for the policy of full employment thanks to the equity between the number of graduates and experts and the quantity of labor;
- We call for the creation of new medical universities in developing countries and building of new hospitals, in which the patients can be cured in case of emergency or in case of any disease;
- We call for the creation of African business universities and higher schools of business which should work in partnership with the enterprises, thanks to which the product and market studies will be implemented in the universities;
- We call for new fiscal policy that should lower the taxes and impose the payment of taxes in the sense of encouraging the investment, instead of encouraging fiscal evasion because of the higher tax rates;
- We do not insistently call for increasing savings, because it can delay the economic boom.

To put the end to this important discussion, we can say that education seems to be one of the core means through which Cameroon will be able to raise its economy lever to the zenith, by means of innovating education system, which will be linked to the problem of the country, so that these problems would be solved in such a way that the whole African continent will take the benefit.

REFERENCES:

- 1) **Kishani** 2001: Handbook of African Educational Theories and Practices, “A Generative Teacher Education Curriculum”, A. Bame Nsameng and Therese M.S. Tchombe, 2011 by Human Development Resource Centre, Bamenda, North West Region (Cameroon), www.thehdrc.org
- 2) **General History of Africa** VII: Africa under colonial domination 1880-1935, Editor. A. Aduboahen
- 3) **The Dakar** Framework for Action and Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative, Ikudo Suzuki, Delphine Nsengimana, Liliane Phuong, Francois Leclercq, Fadila

- Caillaud, Roser Cusso, ed. United Nation's Educational, scientific and cultural organization, 2004, unesdoc.unesco.org
- 4) **Hirst and Peters**, 1970. The Logic of Education, P.H. Hirst and R.S. Peters, Routledge library Editions: Education, volume 143 (London and New York), 2012
 - 5) **Illlich**, 1974, Ivan (1976), Limit to Medicine, Medical Nemesis: The Expropriation of Health, Human Rights of Linguistic Minorities and Policies (unesdoc.unesco.org, Postman and Richter, 1998, Von Henting, 1996, Harber, 2004;- Education for all "the Quality Imperative" Global Monitoring Report Team, Christoph Colclough, Steve Packer, Albert Motivans, Jan Van Ravens, Ulrika Peppler Barry, Lene Buchert, Nicole Bella, Cynthia Guttman, Vittoria Cavic-Chioni, Yusuf Sayed, Valerie Djioze, Carlos Aggio, Jude Franoman
 - 6) **Sayed**, 1997: 66 (4), Hospital Infection Control Guidelines Principles and practice, edited by Shakti Kumar MBBS MHA FIMSA Head Department of Hospital Administration Medical Superintendent all India Institute of Medical Sciences DR RP Centre for Ophthalmic Sciences and Jai Prakash Narayan Apex Trauma Centre New Delhi, India, Jaypee Publisher (P) LTD, 2012 editors, books.google.ru or www.jaypeebrothers.com, The Journal of Negro, 354; – Deconstruction the Rhetoric of Decentralization: the State in Education Reform, Sangeeta, Kamat-School of Education, University of Massachusetts, Amherst, www.t.c.columbia.edu; How to make Knickers Bunting! "The Queen's knickers, Nicholas Allan, images taken from the Queen's, Random House Children's UK 1993, 212, Nicholas Allan, 1993
 - 7) **Bunting**, 1993; – The Concept of Quality in Education: A Review of the "international" Literature on the Concept of Quality in Education; Edqual working paper N.3, Angeline M. Barrett, Rita Chawla Duggan, Joseph Lowe, Jutta Nickel, Eugenia Ukpo, University of Bristol, UK, University of Bath, UK, 2006, www.edqual.org
 - 8) UNESCO and World Bank, 2005;- The Concept of Quality in Education: A Review of the "international" Literature on the Concept of Quality in Education; Edqual working paper N.3, A.M. Barrett, R.Chawla Duggan, J.Lowe, J.Nikel, E.Ukpo, University of Bristol, UK, University of Bath, UK, 2006, www.edqual.org
 - 9) **Prophet**, 1995, Slam School, Learning through Conflict in the Hip-Hop and Spoken Word Classroom, Bronwen E. Low, Stanford University Press, California,
 - 10) **Hackers and Hardman**, 2001 – Heros of Computers Revolution, Steven Levy, edited by Dell publishing a division of Bantam doubleday Dell Publishing Group, inc. New York, New York 10036 copyright 1984
 - 11) **Harber, David**, 1993, Global Aspects of Healthcare Administration, George D. Pozgar, MBA, CHE, Author Consultant, Educator, Speaker (Legal-Ethical Healthcare Issues) GP Healthcare Consulting Annapolis, Maryland, books.google.ru
 - 12) **Karlsson**, 2002, Jottan Norberg in Defense of Global Capitalism, copyrights 2003 by institute, Edit. Cato Institute, 2003, ISBN 1-930865-46-5
 - 13) UNESCO, 2004, The UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of cultural Expressions, Editors. Prof. Dr. S.Von Schorlemer, Technische Universitat Dresden, Germany, and Prof. Dr. P.T.Stoll, Georg August University of Gottingen, Germany, ISBN 978-3-642-25994-4 or ISBN 978-3-642-25995-1 (ebook) – books.google.ru
 - 14) UNESCO, 1947; Deslors and Al, 1996;- Learning the members of Commission, J.Delors, Al Mufti, I.Amagi, R.Carneiro, Fay Chung, B.Geremek, W.Gorbam, A.Kornhauser, M.Manley, M. Padrom Quero, M.-A.Savane, K.Siingh, R.Stavenhagen, Myong Wong Suhr, Zhou Nanzhaou; Treasure within report UNESCO: The International Commission on Education for the Twenty – first century highlights, UNESCO publishing unesco.doc.unesco.org
 - 15) **Beeby** (1996) "Building a Translation Competence Model" in: Alves, F(ED.). Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research Amsterdam: John Benjamins, A. Beeby, M.Fernandez Rodriguez, O. Fox, A. Hurtado Albir, W. Neunzig, M. Orozko, M. Presas, P. Rodriguez Ines, L. Romero (Universitat Autonoma de Barcelona, www.ujie.es
 - 16) **Beeby**, 1966: 11; – The Concept of Quality in Education: A Review of the "international" Literature on the Concept of Quality in Education; Edqual working paper N.3, Angeline M.

Barrett, Rita Chawla Duggan, Joseph Lowe, Jutta Nickel, Eugenia Ukpo, University of Bristol, UK, University of Bath, UK, 2006, www.edqual.org

17) Hawes and Stephens, 1990; – The Concept of Quality in Education: A Review of the “international” Literature on the Concept of Quality in Education; Edqual working paper N.3, A.M. Barrett, R.Chawla Duggan, J.Lowe, J.Nikel, E.Ukpo, University of Bristol, UK, University of Bath, UK, 2006, http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf/at_download/file.pdf

18) Heneveld, W. (1994). Educational quality; defining what's important. World Bank: Washington DC

19) Herzog, 2008; – The Future of Coal, Options for a Carbon – Constrained World, Cambridge – MIT Electricity Policy Conference – Howard Herzog, Newsweek, April,16, 2007, www.eprg.group.com.ac.uk

20) Hirsh, 2010; – What will it take to end poverty? Firing on all cylinder, Donald Hirsh, Joseph Roundtree Foundation, 2006+ ISBN-10: 185935 499 8, www.donaldhirsh.com

21) The Wealth of Nations, Adam Smith, 1776; – www.ibiblio.org/ml/libri/s

22) Nsamenang, 2009: cultures in early childhood care and education in M. Fleer; M. Heedegaard and J. Tudge (eds) childhood studies and impact of globalization: policies and practices at global and local levels (pp. 23-45), New York: Routledge; – Nsamenang, 2009, Handbook of African Educational Theories and Practices, A Generative Teacher Education Curriculum, A. Bame Nsamenang and Therese M.S. Tchombe, Human Development Resource Centre, Bamenda, , North West Region (Cameroon), www.thehdrc.org

23) Nsamenan, 2005; – Nsamenang, 2005, Human Ontogenesis: An Ontogenous African View on Development and Intelligence, International Journal of Psychology, 2006, 41 (4), 293-297- Psychology Press Taylor and Francis Group, www.unige.ch

24) Ojiaku, 1974 – Origins and Development of Scientific Psychology in Afrique Noire (A. Bame Nsamenang, in M.J. Stevens and D. Wedding (eds.). Under the Supervision of John G. Adair; – Psychology: IUPsys Global Resource (Edition 2007), London Psychology Press. www.psypress.com/iupsypress.com/iupsys

25) The General Theory of Employment, Interest, and Money, John Maynard Keynes, 1939

26) The international journal of educational management 17 (6|7) 272-284, Nandish V. Patel Brunel, Business School Brunel University, Ux bridge, Middx, UB8. www.brunel.ac.uk/~csstnvp

Гузикова Людмила Александровна – доктор экономических наук, профессор Высшей школы государственного и финансового управления, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: gauzikova@mail.ru

Guzikova Liudmila A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: gauzikova@mail.ru

Сомга Бичога Николя Франсуа – аспирант Высшей школы государственного и финансового управления, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: francksomga@yahoo.fr

Somga Bitchoga Nicolas Francois – PhD Candidate, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: francksomga@yahoo.fr

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕШЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В АФРИКАНСКИХ СТРАНАХ

В статье описываются и анализируются проблемы образования в африканских государствах на примере Камеруна. Прослеживаются связи между социально-экономическими проблемами страны, методологическими подходами к обучению и задачами, стоящими перед системой образования, в частности, перед вузами. Сделаны выводы относительно возможностей повышения эффективности этих связей с позиций национального развития.

**ОБРАЗОВАНИЕ; МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ; ЕВРО-АМЕРИКАНСКАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ; АФРИКАНСКИЕ СТРАНЫ; СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 372.8

JEL Codes: A20, M41, K34, H25

Athanasios D. Karampouzis

University of Macedonia, (Greece)

TEACHING ACCOUNTING AND TAXATION IN GREECE

The paper describes how accounting and taxation are being taught in Greek business schools. The structure of educational system for economics and teaching methodologies are analyzed. The syllabi for accounting and taxation classes at the Department of Accounting and Finance (A&F) in University of Macedonia are described and a taxonomic model on these subjects is formed.

ACCOUNTING; TEACHING METHODOLOGY; TAXATION; COGNITIVE MODEL; BEHAVIORAL MODEL; ACCOUNTING PRACTICE; SKILLS; TEAM WORKING

Structure of economic education in Greece

Generally, the science of economics in Greece is taught in several stages, the first of which during first and third (final) years of high school. The first class is mandatory whilst the second one is semi-obligatory, since during the third year students can choose it, from a variety of other courses. The selection (Table 1) helps to gather a better score in order to get accepted (through the system of national exams) into a business school. Subjects that are discussed in those two classes include introduction to basic economic thinking and schools of thoughts, basic terminology, concepts of microeconomics and macroeconomics. Furthermore, during a final year, there is another course about business administration, which is, in fact, a preamble of academic freshman year in business administration. During that course, students come to face basic terminology and scope of the BA field. This course is also optional, but selecting it means that the student tends to have more possibilities to be accepted in business schools.

Table 1. Economics in high school in Greece

Course	Year	Obligatory
Economics	1 st	Yes
Principles of Economic Theory	3 rd	No
Principles of Business Administration	3 rd	No

The other stages follow the Bologna (European) classification of education, as well. However, the naming of the stages in this paper begins with number 1 for high school, so as to depict better areas of education where economics is involved. So, the second stage includes departments or schools of several fields of economics in public universities and technical schools, which are of the same stage but they offer courses to a more practical (rather than strict academic) direction. For this reason, accounting (as a more practical field itself) can be frequently seen as a core course in economics-related technical schools. Finally, it is important to be

mentioned that each bachelor degree program in economics in Greece is lasts four-years, in contrast to other European programs which last mostly three years. Nevertheless, the ECTs a student finally obtains are almost equal in both cases.

The last two stages contain the master and doctoral degrees. Master degrees can be found in plethora at every department and school of economics (in universities or technical schools). In fact, some departments may offer several different master degree programs, offering the chance to students to be efficiently diversified to correspond better to the needs of the market, as shown in Table 2.

Table 2. Structure of economic education in Greece

Stage	Institution	Program
1	High school	3 courses
2	Public (and private) universities, technical schools	Bachelor degree
3	Public (and private) universities, technical schools	Master degree
4	Public (and private) universities, technical schools	Doctoral degree

All the above combinations form the spinal cord of economic education in Greece. Although, education cannot be restrained to these subjects but it is spread taking several forms, mainly through independent institutions and educational structures who organize seminars, workshops even fieldtrips as side-programs to support lifelong learning for practitioners, to educate people that are not economists but need standard knowledge about matters on business administration (there are, for example, special master degree programs for employers and employees), even to enhance students who need to specialize more on their subject.

Teaching economics in the academia

In the academia in Greece, all of the most important schools of thoughts of education of economics are present. According to Whitehead & Bousiou [1] the most prominent ones are the cognitive and behavioral, as well as the information processing theory of learning.

The first one suggests that the learning process consists of certain attributes such as:

- Perception of knowledge lies upon not only listening to the lecturer but also other senses should participate (it is better to present also a visual course). Even listening takes a different meaning when special features of it are added (tone of speaking, pitches etc).
- People can relate and correlate things that hear now to things that they may have heard or seen in the past, and thus, they form perceptions of the reality and ideas. People, also, develop certain procedures by themselves to help them organize information from the outer environment (cognitive structures). These structures, though, are not constant and develop and change.

A most known author of this school of thought, as the two authors suggest, is Bruner. Bruner’s cognitive learning theory lies upon four fundamental principles: motives, structure of the field that is to be taught, sequence of presentation and enhancement. The basic scope of learning, according to his theory, should be the thorough understanding of the structure of the field,

expressed by general notions, solid but general correlations between them and creation of cognitive structures, as a result.

The second one (behavioral) considers learning to be a procedure of change in behavior, as a result of incentives and acts that come from the outer environment. Most prominent, according to this approach, are the principles of contiguity, classic regulation, active regulation and social learning. Contiguity happens when two incentives correlate iteratively Classic regulation refers to the connection of a certain automatic reaction to a certain incentive. Active regulation refers to rewarding certain behaviors, instead of only automatic reactions, giving the teacher a more active role to forming behaviors. Finally, with the term “social learning” we imply the role of mimicry in forming new behavior patterns.

The information processing learning theory considers the human brain as a computer and tries to model learning processes such as algorithms and mathematical equations. Atkinson & Shiffrin [2] suggest the three stages of learning (Fig.1), using computer science terminology: an external stimulus comes into the brain through receptors, where it is “translated” into neural information in the Sensory Memory. Afterwards, information stays in Short-term Memory only for a while, as the name indicates. After elaboration and further coding, information can stay in Long-term Memory, processes that can be practiced (here – but not exclusively – enters the teaching process) in order to be developed. This stay in Long-term Memory indicates knowledge, which can be retrieved anytime to Short-term Memory so as the student can respond to incentives.

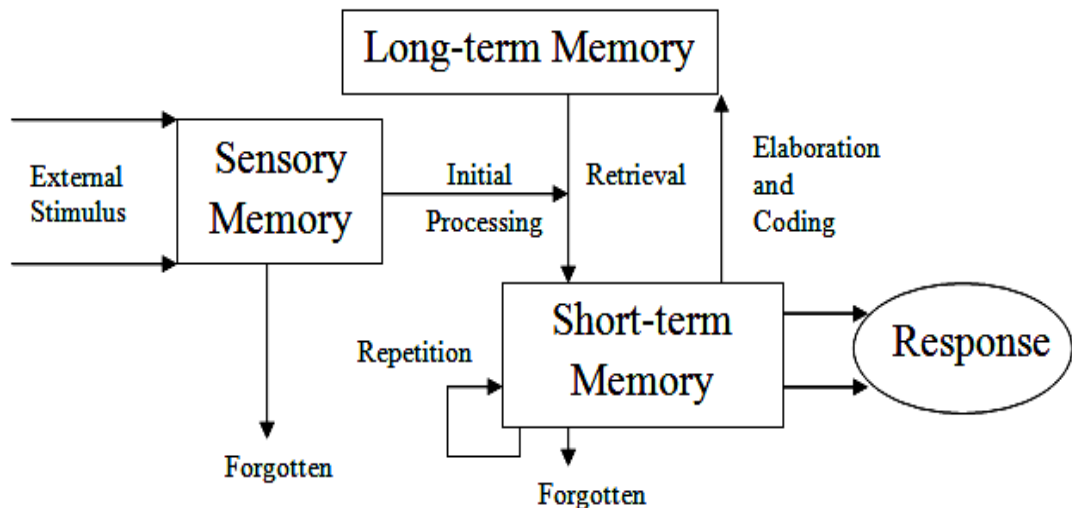


Fig. 1: The 3-stage theory of learning by Atkinson & Shiffrin [2]
 (source: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/infoproc.html>)

Issues in accounting teaching

The main objective of teaching accounting to students in economics trains them for accounting practice. Zraa et. al. [3] indicates that during the last decades accounting has been transformed from a more technical job into a more managerial one. Thus, educational needs in accounting have changed, too. The authors have found that a cooperative learning teaching model is more appropriate for

universities to offer the necessary competencies to their students in their worklife. The term “cooperative learning” refers to student grouping and team working, but is enhanced with certain qualities such as positive interdependence, face-to-face interaction, individual accountability, appropriate use of social skills and group processing.

For non-accounting majors, even students that attend MBA programs and have nothing to do with the science of economics from their previous studies, teaching accounting may be extremely harsh for them and the teacher, since the objective here is different: students in this case prefer to obtain basic accounting knowledge among others, so professors have to explain basic terminology and framework in a different, more practical way. Lloyd & Abbey [4] propose six active learning strategies for this purpose: “1) help non-accounting majors to learn to process accounting concepts by offering them the opportunity to use practical thinking skills, 2) assist students’ evaluation of evidence, 3) offer non-accounting majors the otherwise unavailable opportunities to devise applications of accounting principles, 4) enhance or develop eagerness to learn more about accounting, (5) aid in the articulation of what the students learned, and 6) provide immediate feedback regarding student comprehension or confusion.”

Academic program structure in A&F department in University of Macedonia

In Greece, most bachelor degrees are four-year long and each academic year consists of two separate semesters. Especially at the Department of A&F in University of Macedonia, during the first two years (four semesters) students are being taught ground courses, which are necessary for deep understanding of what is coming in the next two years. During them students have to choose between two distinct academic directions, either finance or accounting. Of course, there still are a few courses of general interest that intercept, but the general paradigm is specialization. Furthermore, students of each direction may choose among a variety of optional courses, while in the meantime they have to attend the mandatory ones. In table 3 below, an analysis of each course is presented, while an effort takes place to group them into sets.

Table 3. Accounting/Taxation courses structure

Course title	Semester	Mandatory	Set
Financial accounting 1	2	Yes	Financial accounting
Financial accounting 2	3	Yes	Financial accounting
IFRS 1	3	Yes	Financial accounting
Computerized accounting 1	4	Yes	Financial accounting
Corporate accounting	5	Yes	Corporate accounting
Managerial accounting 1	5	Yes	Managerial accounting
IFRS 2	6	Yes	Financial accounting
Managerial accounting 2	6	Yes	Managerial accounting
Tax accounting 1	6	Yes	Taxation
Tax accounting 2	7	Yes	Taxation
Accounting for business	7	No	Financial managerial accounting

Elements of accounting law	7	No	Taxation
Managerial accounting 2	7	No	Managerial accounting
Advanced financial accounting	8	Yes	Financial accounting
Costing and cost accounting	8	Yes	Managerial accounting
Special issues in financial accounting	8	Yes	Financial accounting

As it is clear now, the courses cover most of the branches of the academic fields of accounting and taxation. Taxonomy of sets is accomplished according to The Accounting Theory [5], though there has been aggregation of the subfields of Computerized Accounting, Accounting Information Systems and IFRS into the subfield of Financial Accounting and aggregation of Cost Accounting into the main body of Managerial Accounting [6]. The next table 4 explains the contents of each set, as it is taught in the courses mentioned above.

Table 4

Matching field sets with contents and methodology

Set	Contents	Teaching methodology
Financial accounting	General accounting terminology, terms under the Greek accounting scheme, accounting principles, accounting issues (depreciation, inventory valuation, accounting errors), end-of-year adjustments and preparation of financial statements, legal requirements regarding accounting entries, IFR standards and differences with the Greek accounting and legal scheme, accounting information systems and rationale of their function	Lecturing, examples and practical applications, case studies, individual or group tasks, lab practice (accounting information systems)
Corporate accounting	Accounting of unlimited general partnerships, accounting of limited partnerships, accounting of dormant partnership, accounting of civil corporations, accounting of joint ventures, accounting of private capital companies, accounting of limited liability companies, accounting of public limited companies, accounting of debt loans and special purpose entities.	Lecturing, examples and practical applications, case studies
Managerial accounting	Cost classification schemes, terminology, linkage to management theory, costing models.	Lecturing, examples and practical applications, case studies, individual or group tasks, lab practice (managerial accounting information systems)
Taxation	Tax classification and description, taxation and financial accounting, vat - general issues, vat - special issues (pro rata, EU transactions etc), income taxes, corporate decisions regarding taxes, legal issues (Greek tax law)	Lecturing, examples and practical applications, case studies

Main material – objectives

Most of the material is organized into presentations, scientific papers and books. The main (but not exclusive) books used for financial accounting are written by professors who adapt accounting theory to the Greek accounting practice and legislation, which usually varies year after year. Thus, new editions become the main material in order to catch up with changes in law. A clear example would be the new accounting law (L. 4308 of 2014) which imposes all sorts of firms to use a nearly IFRS framework and methodology on various issues.

In financial accounting courses the main scope is gaining ground knowledge about accounting issues and also skills in practice, as a result of the demands of the accounting market in Greece. For this reason, practice via case studies and exercises is of grave importance for success in teaching. Books like “Bank Accounting” [7], written by G. Kontos – a practitioner – tend to be preferred, since they combine a high academic level with accounting practice (particularly this one offers a huge variety of accounting treatment of modern financial tools for corporations – and banks – such as the issue of corporate bonds, leasing and leaseback, RePos, factoring etc). The same principle applies upon taxation courses and corporate accounting, and, moreover, forming tax consciousness comes as a “soft” objective along with other “hard” skills. On the other hand, managerial accounting aims more at academic knowledge and less at skills. The content of the M.A. courses is more stable, as a result of the minimized impact of laws upon it.

Conclusion

This paper was a first effort on taxonomy of accounting and taxation courses in business schools in Greece. After presenting the theoretical background, I used the method of a representative example to depict the course and syllabus structure of such departments (the example being the Department of A&F of University of Macedonia in Thessaloniki). This attempt may be useful for further research, perhaps in comparative analysis to other departments of Greece’s business schools, or other countries’, as well.

REFERENCES:

1. **Whitehead, D.J.**, Makridou-Bousiou Despoina (2006) Economic Education – Teaching Economics, Gutenberg Publications, Athens [in Greek]
2. **Shiffrin, R.M. & Atkinson, R.C.** (1969) Storage and Retrieval Processes in Long-Term Memory, Psychological Review, Vol 76, No 2
3. **Zraa, W.** et al (2011) Teaching Accounting in the new Millennium, Cambridge Business and Economics Conference June 27-29, Cambridge University, UK
4. **Lloyd, C., B., Abbey, A.** (2009) Teaching Elementary Accounting to Non-Accounting Majors, American Journal of Business Education Vol 2 , No. 2
5. **Filios, V.** (2010) Accounting Theory, Modern Publications, Athens, Attiki [in Greek]
6. **Ginoglou, D.** et al., (2005) General Financial Accounting, Rossili Publications, Gerakas, Attiki [in Greek]
7. **Kontos, G.** (2010) Bank Accounting, Diplografia Publications, Athens [in Greek]

Karampouzis, Athanasios D. – PhD Candidate, Department of Accounting & Finance, University of Macedonia, 156 Egnatia Street, Thessaloniki, GR-546 36 Greece; e-mail: akarabouzis@uom.gr

Карабузис, Афанасиос Д. – аспирант, Факультет бухгалтерского учета и финансов, Университет Македонии, Салоники, GR-546 36 Греция; e-mail: akarabouzis@uom.gr

ПРЕПОДАВАНИЕ БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА И НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ В ГРЕЦИИ

Статья посвящена преподаванию бухгалтерского учета и налогообложения в бизнес-школах Греции. Проанализированы структура системы экономического образования и методы преподавания. Описаны учебные программы по бухгалтерскому учету и налогообложению, реализуемые на факультете бухгалтерского учета и финансов Университета Македонии и предложена таксономическая модель, отражающая порядок формирования знаний и навыков.

**БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ; МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ;
НАЛОГООБЛОЖЕНИЕ; КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ; ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ;
ПРАКТИКА БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА; НАВЫКИ; РАБОТА В КОМАНДЕ**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

В.А. Полякова

*Владимирский институт развития образования
имени Л.И. Новиковой (Россия)*

О.А. Козлов

*Институт управления образованием
Российской академии образования (Россия)*

НЕПРЕРЫВНАЯ ПОДГОТОВКА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Освещены проблемы совершенствования компетентности преподавателей высшей школы в области использования информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности в условиях общества глобальной сетевой коммуникации. Уточнено понятие «информационная культура педагога», описаны некоторые подходы к разработке системы непрерывной подготовки педагогических кадров, в том числе и высшей школы, в области применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) на основе идеи интеграции формального и неформального видов образования.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА; ПОДГОТОВКА В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ; ФОРМАЛЬНОЕ; НЕФОРМАЛЬНОЕ И ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Реализация основных задач информатизации образования, в том числе высшей школы, в новых условиях требует соответствующего кадрового обеспечения – профессорско-преподавательских кадров, способных воплотить идеи непрерывного, качественного и доступного образования в педагогическую практику вуза. В условиях глобализации, массовой сетевой коммуникации, динамично развивающегося информационного общества педагогические кадры системы высшего профессионального образования должны иметь достаточный уровень информационной культуры, чтобы быть готовыми к применению информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в своей профессиональной деятельности.

Система высшего профессионального образования в условиях информатизации образования переживает серьезные изменения, связанные с

процессами глобализации образовательного пространства, активным использованием телекоммуникаций и развитием сред удаленного взаимодействия с учебным контентом [1].

Проблема развития и совершенствования информационной культуры педагогических и управленческих кадров системы высшего профессионального образования, включающей их компетентность в сфере ИКТ, может быть решена в процессе внедрения модели непрерывной подготовки педагогических кадров вузов в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности, разработанной на основе компетентного, системно-деятельностного, интегративного подходов.

Рассмотрим некоторые подходы к разработке указанной модели, которые определяются процессами, происходящими в обществе в последние годы.

Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования (И.И. Соколова, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова и др.) определили новые качества и признаки содержания понятия «образование взрослых»: непрерывность образования, заключающееся в постоянном развитии творческого потенциала личности и совершенствовании ее духовной сферы;

– образование в течение всей жизни, отражающее идею непрерывного накопления знаний, мотивацию к саморазвитию;

– опережающий характер образования как освоение «последних достижений в каких-либо областях знаний, развитие деятельностных способностей человека, формирование новых смыслов, целей и ценностей его жизнедеятельности, обогащение интеллектуального потенциала личности» [2: 77]. Как замечают исследователи в области образования взрослых, философия опережающего образования взрослых способна укрепить позитивные тенденции в образовании и в обществе, предотвратить негативные последствия и риски, раскрыть ценности образования как для сообщества взрослых людей, так и для отдельной личности [3].

На основании анализа различных подходов к определению информационной культуры (А.П. Ершов, М.П. Лапчик, В.М. Монахов, Е.П. Смирнов, И.М. Яглома и др.; К.М. Войханская, Е.А. Смирнова, Э.Л. Шапиро и др.; Н.И. Гендина, Е.В. Данильчук, С.Н. Касьянов, С.Д. Каракозов, А.Ю. Квитко и др.) и с учетом реалий современного информационного общества массовой сетевой коммуникации нами было уточнено понятие информационной культуры личности, под которым понимается открытая система, обусловленная развитием информационного общества на этапе глобальной сетевой коммуникации, ядром которой является диалогически ориентированное информационное мировоззрение, определяющее систему знаний в сфере информатики, информационных и телекоммуникационных технологий, информационную деятельность человека, а также комплекс знаний и умений в сфере сетевой коммуникации и «информационной экологии» (термин С.Н. Касьянова) [4].

На основе анализа имеющихся в современной отечественной науке подходов к определению понятий «информационная культура личности», «информационная культура педагога» нами сформулировано уточненное понятие **«информационная культура педагога» (ИКП)** – это *составная часть общей культуры педагога, включающая информационное мировоззрение, знания, умения и опыт информационной деятельности, обеспечивающих целенаправленную профессиональную деятельность педагога в обществе глобальной сетевой коммуникации с использованием информационных и коммуникационных технологий в здоровьесберегающих условиях.*

В соответствии со структурой информационной культуры личности мы выделяем в понятии «информационная культура педагога» следующие инвариантные компоненты: мировоззренческий (информационное мировоззрение), когнитивный, деятельностный (опыт информационной деятельности педагога), коммуникативный, здоровьесберегающий (экологический).

Современное образование является полисубъектным процессом, в котором задействованы личности педагога, студента и других участников (педагогического коллектива, социальных партнеров и др.), следовательно, содержание компонентов информационной культуры педагога должно учитывать отношения, возникающие между ними. Внутри каждого компонента мы выделяем три блока компетенций: по отношению педагога к самому себе (профессиональное развитие в сфере ИКТ); по отношению к студентам (педагогическая деятельность в условиях информатизации образования); по отношению к профессиональному сообществу (профессионально значимое общение и сотрудничество).

К традиционному содержанию выделенных компонентов на этапе общества глобальной сетевой коммуникации добавляются новые элементы содержания, представленные в Таблице 1:

Таблица 1.

Новые элементы содержания компонентов ИКП

Компоненты ИКП	Содержание компетенций		
	Профессиональное развитие в сфере ИКТ	Педагогическая деятельность	Профессионально значимое общение и сотрудничество
Мировоззренческий (информационное мировоззрение)	- потребность в постоянном повышении квалификации в сфере ИКТ на основе интеграции формального, неформального и информального образования	- потребность организовать эффективный учебно-воспитательный процесс на основе диалогового взаимодействия с применением современных средств ИКТ	- потребность в профессионально значимом общении и сотрудничестве в сетевых педагогических сообществах на основе диалогового взаимодействия

Когнитивный	- знания, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность педагога по профессиональному развитию в сфере применения ИКТ	- знания, обеспечивающих целенаправленную педагогическую деятельность по организации совместной сетевой образовательной деятельности обучающихся	- знания об инструментах и возможностях эффективного сетевого взаимодействия с применением инструментов ИКТ
Деятельностный(опыт информационной деятельности педагога)	- умение выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития на основе применения средств формального, неформального и информального образования	- умение организовывать индивидуальную и коллективную (совместную) сетевую образовательную деятельность с обучающимися и др. субъектами образовательного процесса на основе средств ИКТ и социального интернета	- умение общаться, сотрудничать и создавать совместные образовательные продукты с удаленными коллегами (с использованием средств ИКТ и социального интернета)
Коммуникативный	- повышение уровня общей коммуникативной культуры (включая сетевую коммуникацию)	- умение организовать в информационно-образовательной среде интернет-диалог, ориентированный на реализацию целей воспитания, образования и развития обучающихся	- умение включаться и поддерживать конструктивную сетевую коммуникацию в сетевых педагогических сообществах на основе принципов диалога
Здоровьесберегающий (экологический)	- способность к рефлексии своего физического, психического и духовного состояния в условиях информационного общества глобальной сетевой коммуникации и стремление к его сохранению	- обеспечение мер по сохранению физического, психического и духовного здоровья обучающихся в условиях информационного общества глобальной сетевой коммуникации	- создание психологически комфортной среды в сетевом педагогическом сообществе на основе диалогового взаимодействия

На основе фундаментальных исследований в настоящее время в науке происходит **развитие теории диверсификации** (А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, Е.Г. Королева и др.). Диверсификация понимается как «комплексная характеристика учебного процесса, в который заложен учет профессиональных и личностных особенностей обучаемых и андрагогов, а также образовательной среды, что способствует изменению основных параметров обучения (учебных целей, критериев качества, содержательного компонента, организационных форм, методов) и обеспечивает его гибкость» [5: 21]. Последипломное педагогическое образование реализует развивающие, адаптивные, а также компенсаторные функции.

Е.Г. Королевой выделены несколько подходов к определению понятия диверсификации в образовании:

- педагогическая парадигма личностного самопроектирования;
- стратегия для структурирования вариативной системы образования,
- общепедагогический принцип многообразия социокультурных технологий;
- глобализационный процесс перехода от традиционных (унитарных и унифицированных) конструкций образовательных систем, к инновационным [6: 115].

Характерными признаками диверсификации являются слияние и укрупнение образовательных структур, усложнение отдельных образовательных структур, расширение и разнообразие видов образовательных услуг, активное внедрение и использование инновационных форм и технологий, модернизация управленческой структуры организации, а также гибкость мобильность и динамичность самой системы. Особенно остро ощущается потребность в диверсификации системы профессионального образования, в том числе высшего. Содержательный компонент новой системы профессионального образования взрослых предполагает разработку широкого спектра профессиональных образовательных программ с учетом государственных образовательных стандартов нового поколения, социально-экономического прогнозирования соответствующих отраслей экономики и данных социально-педагогического предвидения [6: 116].

Актуальность проблемы диверсификации содержания и технологий образования взрослых обусловлена усилением практико-ориентированности содержания образования, развитием междисциплинарности, что способствует мобильности человека в изменившихся условиях рынка труда; расширением видов услуг образовательных организаций, использованием широкого разнообразных образовательных программ, как долгосрочных, так и краткосрочных, не нуждающихся в государственном лицензировании; развитием гуманитарного знания и новых технологий, в том числе социального, неформального образования, опережающего развитие теории образования взрослых; привлечением в качестве преподавателей обучения для взрослых специалистов из сферы производства, которые имеют богатый профессиональный опыт и высокую квалификацию, но нуждаются в развитии общепедагогических компетенций [5: 23].

Однако формальные структуры системы образования не всегда гибко реагируют на образовательный запрос педагогов высшей школы в силу неразвитости ресурсной базы учреждений (материальной, кадровой, методической и пр.). Для формального образования характерна организация систематизированного обучения специально подготовленными специалистами в организациях, предназначенных или приспособленных для образования, которое характеризуется целенаправленной деятельностью обучающихся и, как правило, ведет к получению общепризнанного документа о полученном образовании.

На развитие неформального образования оказала влияние среда медиавики (mediawiki), гипертекстовая структура которой оказалась удобной для деятельности сетевых педагогических сообществ; площадкой для проведения телекоммуникационных мероприятий для педагогов, обучающихся, родителей, среди которых сетевые тренинги, мастер-классы, открытые курсы дистанционного и мобильного обучения; вебинары, интернет-конференции, баркемпы и др. Все чаще используются в образовательных целях социальные сервисы сети Интернет, где уже создана комфортная и привычная для пользователей среда. Сети предоставляют широкий диапазон возможностей и форм взаимодействия и коммуникации; большое значение имеет однозначная идентификация пользователей, возможность фильтрации поступающей информации, соединенная с широкими демонстрационными возможностями. Наконец, немаловажным является возможность организации совместной деятельности, непрерывного обучения в удобное время и в индивидуальном темпе.

К неформальному образованию можно отнести обмен информацией и её оценка пользователями в социальных сетях (Фейсбук, ВКонтакте, Твиттер, Гугл+); участие педагогов в деятельности сообществ в социальных сетях (например, группа «Сторонники электронного обучения» в Фейсбуке или «Учимся с Google» в Гугл+); интернет-выставки, аукционы, флешмобы, акции, ярмарки и т.п.

Существенным преимуществом использования социальных сетей в образовательном процессе является социальная доступность преподавателей в вопросах осуществления коммуникации и широкие возможности совместной деятельности. В социальной сети существует возможность привлечения к участию в образовательном процессе «третьих» лиц: экспертов, консультантов, специалистов в изучаемой области.

Сетевой подход требует пересмотра некоторых положений традиционной педагогики и дидактики. Сеть Интернет перестала быть средой передачи информации и транспортным каналом доставки знаний: программные продукты (агенты) сети, интерактивные по своей сути, стали участниками образовательного процесса, воздействуя на сознание обучающихся и процесс обучения. Для обучения в современном обществе используется множество средств: поиск в сети, электронные курсы (e-learning), электронная почта, скайп, сообщества, переписка в чате, электронные рассылки, чтение блогов и т.д. Однако эффективным процесс образования в потоке информации может стать при условии, если человек обладает способностью видеть связи между областями знания, идеями и концепциями.

Следовательно, эффективность системы повышения квалификации педагогов определяется многоформенностью её информационно-образовательного пространства и возможностью интеграции её компонентов (подструктур) в личностно значимые «узлы» образовательной сети:

- обучение педагогов на курсах повышения квалификации и методическую поддержку профессионального развития (формальное образование);

- развитие сетевых педагогических сообществ на региональных и федеральных сайтах (неформальное образование);
- самообразовательную деятельность, в том числе в социальных сетях (информальное образование).

Каждая из форм имеет свои преимущества: формальное обучение – это контролируемый экспертным сообществом процесс; неформальное образование привлекательно гибкостью к изменению образовательного запроса; погружение личности в среду информального образования делает процесс обучения естественным, практически незаметным для человека. Интеграция преимуществ разного вида образовательной деятельности позволит, с одной стороны, обеспечивать реализацию образовательных программ, а с другой – максимально учитывать образовательные запросы и потребности обучающихся.

Таким образом, формируется информационно-образовательное пространство для подготовки педагогов к применению ИКТ в профессиональной деятельности, которое развивается на основе интеграции формального, неформального и информального образования и реализуется по большей части в виртуальном (сетевом) пространстве.

Организация подготовки педагогических кадров системы высшего профессионального образования в сфере ИКТ требует реализации андрагогических принципов, разработанных представителями теории обучения взрослых, андрагогики, акмеологии (Т.Г. Браже, А.А. Вербицким, С.Г. Вершловким, Л.Н. Горбуновой, С.И. Змеёвым, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткиным, Г.С. Сухобской и др.), среди которых наиболее важными считаем принципы *индивидуализации подготовки, опоры на опыт обучающихся, контекстности, элективности, осознанности обучения, приоритета совместной деятельности и самостоятельности обучения, возможности практического применения результатов, развития образовательных потребностей* [7].

На основании вышеизложенных подходов нами была разработана ***модель подготовки педагогических кадров в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности для системы высшего профессионального образования***, структуру которой составляют ***целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты*** [8].



Рис. 1 Модель подготовки педагогических кадров вузов в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности

По мнению экспертов [9], необходима модернизация существующей системы дополнительного профессионального образования, которая обеспечивает повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в соответствии с законодательными нормами, но отстает от реальных потребностей педагогического сообщества как в плане содержания, так и технологических аспектов подготовки. Следовательно, возникает необходимость в появлении новых тенденций в подготовке. Первая, на наш взгляд, связана с расширением неформального и информального компонента образования и реализации принципа непрерывности дополнительного профессионального образования преподавателей системы высшего профессионального образования (ВПО).

Второй тенденцией развития системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы можно считать усиление в образовании взрослых процессов диверсификации, которые осуществляются как на уровне возникновения новых форм повышения квалификации, так и проявляются в дифференциации образовательных программ, оперативной разработке новых программ соответствии с образовательными запросами слушателей. Широкое распространение получают виртуальные организации дополнительного профессионального образования, которые строят свою деятельность в основном в сфере дистанционного повышения квалификации педагогических и управленческих кадров системы ВПО, что позволяет системе обрести гибкость, мобильность, вариативность подготовки в области применения ИКТ в профессиональной деятельности. Следует отметить эффективность использования хорошо зарекомендовавшей себя в профессиональном образовании вариативно-модульной технологии обучения, обеспечивающей гибкость и индивидуальный подход в подготовке слушателей на основе разработки индивидуальных образовательных маршрутов. Большую роль играют неформальные сообществ: ситуативные или постоянно действующие объединения, например, школа молодого ученого, преподавателя, лаборатория педагогического мастерства и др.

В информационном обществе все большую значимость приобретает неформальное образование педагогов, примером которого может служить проведение в 2014 - 2016 гг. летнего виртуального летнего лагеря для педагогов «Вместе – к успеху!» на региональном сайте проектной деятельности «WikiВладимир» с целью совершенствования компетентности педагогов в области применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. В качестве образовательной технологии была выбрана ролевая игра («Виртуальный летний лагерь») с элементами геймификации. Участником проекта мог стать педагог любого уровня образования в роли «наблюдателя», «участника», «вожатого» – с правом смены роли по своему желанию в течение всего проекта (241 участник в 2016 г.). Обсуждение содержания и форм работы активно велось в блоге проекта (<http://letlagped2015.blogspot.ru/p/blog-page.html>), на страницах которого осуществлялся выбор актуальных тем для тренингов, совместно

формировалась программа работы лагеря, обсуждались проблемы оценивания результатов, подводились итоги, высказывались конструктивные предложения и пр.). Первая смена «Покажем класс, мастера?» представляла собой серию мастер-классов или тренингов, которые педагоги или преподаватели ссузов/вузов проводили для своих коллег (8 тренингов в 2014 году, 18 – в 2015 году, 24 – в 2016 году).

Для каждого тренинга ведущий («вожатый») выбирал удобную для него интернет-среду (площадку): сайт, блог, вики-страницу – на которой размещалась необходимая информация: цели, сроки, требования к выполнению заданий и итоговой работе. Тематика мастер-классов была посвящена в основном освоению новых сетевых инструментов по визуализации учебного материала (создание мультимедийных дидактических материалов: презентаций, буктрейлеров, мультфильмов, облака тегов, плейкаста, подкаста, скринкаста, саундтрека и др.), использованию инструментов аккаунта Google и др. Эта работа в значительной степени помогает сформировать у педагогов навыки перепроектирования (реинжиниринга): умение применять в образовательных целях неспецифические инструменты социального интернета и других программных продуктов и сред, например, в процессе обучения на тренинге «Технологические приемы создания электронных тетрадей». Опрос, проведенный по окончании работы летнего лагеря (64 участника), показал, что большая часть педагогов успела активно поучаствовать в 2 и более мастер-классах, при этом наблюдая за ходом работы в других событиях, поскольку все материалы были выложены в открытом доступе и значительно повысила уровень своей ИКТ-компетентности (96% опрошенных).

Наряду с формальным и неформальным образованием выделяется третий вид – информальное образование, при котором процесс освоения новых знаний и умений порой не осознается как образовательный процесс и происходит вне рамок системы образования как специфического социального института. Примером информального образования может служить деятельность общедоступной группы «Профессионалы дистанционного обучения» в социальной сети Фейсбук, объединяющая 6 354 участника (на 1 октября 2016 года). Группа динамично развивается, в неё добавляются новые члены (в начале июня 2015 года было зафиксировано 4196 участников).

Инициатором создания группы стало сообщество преподавателей высшей школы во главе с Ю.Н. Белоножкиным (Сочинский государственный университет), первым вице-президентом общественной организации «Профессионалы дистанционного обучения». В группе обсуждаются методологические основания и новые методики применения дистанционных образовательных технологий, транслируются интересные практики как зарубежных, так и отечественных вузов, проводятся опросы и дискуссии. Свою цель создатели группы видят в распространении успешных практик дистанционного обучения в отечественных вузах, что позволит повысить качество и доступность отечественного высшего образования. Участие в работе группы обогащает когнитивный компонент информационной

культуры педагога новыми знаниями, а также развивает навыки сетевой коммуникации, помогает найти единомышленников в решении профессиональных затруднений.

Таким образом, результатом подготовки педагогов системы высшего профессионального образования является их подготовленность в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности, предполагающая достаточный уровень развития всех компонентов информационной культуры. Модель непрерывной подготовки, разработанная на основе идей опережающего образования взрослых, диверсификации процесса подготовки, а также интеграции формального, неформального и информального компонентов образования, может стать эффективным инструментом развития кадрового ресурса высшей школы путем индивидуализация обучения за счет выстраивания индивидуальных образовательных траекторий на основе применения средств ИКТ и опоры на коллективные формы работы с учебной информацией в среде сетевой коммуникации, развитие сетевых образовательных сообществ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Полякова В.А., Козлов О.А.** Информатизация образования в обществе глобальной сетевой коммуникации: философский аспект // Информатизация образования и науки. 2015. № 3(27). С. 167-182.
2. **Марон А.Е., Монахова Л.Ю.** Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования взрослых // Человек и образование. 2013. № 3(37). С. 77-82.
3. Образование взрослых: цели и ценности [Текст] / Под ред. Г.С.Сухобской, Е.А.Соколовской, Т.В.Шадриной. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 208 с.
4. **Касьянов С.Н.** Методика формирования информационного мировоззрения будущего учителя информатики в педвузе. [Электронный ресурс] – URL: http://pravmisl.ru/index.php?id=706&option=com_content&task=view (дата обрац.: 1.10.2016).
5. **Марон А.Е., Монахова Л.Ю.** Системные представления диверсификации в образовании взрослых// Человек и образование. 2013. № 1 (34).С. 21-24.
6. **Королева Е.Г.** Социально-педагогические проблемы диверсификации образования взрослых // Человек и образование.2013. № 2 (35). С. 113-116.
7. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс [Текст] / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская [и др.] – М. : Дрофа, 2006. – 591 с.
8. **Полякова В.А., Козлов О.А.** Модель подготовки педагогических и управленческих кадров в области использования средств информационных и коммуникационных технологий для системы высшего профессионального образования // Педагогическая информатика. 2015. № 2.С.44-57
9. **Красинская Л.Ф.** Развитие дополнительного профессионального образования преподавателей высшей технической школы // Человек и образование. 2011. №2. С.4-7.
10. **Полякова В.А., Козлов О.А.** Геймификация в образовании взрослых: виртуальный летний лагерь для педагогов // Современные Web-технологии образовательного назначения: перспективы и направления развития: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф.(13-15 мая 2016 г.) / Под общ. ред. С.В. Мироновой, С.В. Напалкова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. – С. 86-91.

Полякова Виктория Александровна – кандидат педагогических наук, проректор по информатизации; Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой; 600001, пр. Ленина, 8А, г. Владимир, Россия, e-mail: kabinetrl@yandex.ru

Polyakova Victoria A. – Vladimir Regional Institute for Educational Development name L.I. Novikova, 600001, Lenin prospect, 8A, Vladimir, Russia, e-mail: kabinetrl@yandex.ru

Козлов Олег Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией; Институт управления образованием Российской академии образования; 105062, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б, Москва, Россия, e-mail: ole-kozlov@yandex.ru

Kozlov Oleg A. – The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», 105062, str. Makarenko, 5/16, 1B, Moscow, Russia; e-mail: ole-kozlov@yandex.ru

CONTINUOUS TRAINING OF THE UNIVERSITY TEACHING STAFF FOR USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article deals with the problems of improving the competence of teachers in higher education in the field of information and communication technologies in professional work in the conditions of global society network communications. The article clarifies the concept of "teacher's information culture", describes some of the approaches to the development of continuous teacher training system of higher education in the field of information and communication technologies based on the idea of integration of formal, non-formal and informal education.

CONTINUING EDUCATION; INFORMATION CULTURE; TRAINING FOR THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES; FORMAL; NON FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.147:004.738.5

М.А. Одинокая, Н.Н. Погодина

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

ВЫБОР УЧЕБНИКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Рассматривается проблема критериев выбора преподавателем современного учебника по иностранному языку для студентов технического вуза. Оцениваются возможности электронного учебника в реализации программы обучения иностранным языкам в техническом вузе и развитии коммуникативной компетенции студентов в соответствии с требованиями ФГОС. Проведен анализ выводов относительно структуры современных электронных учебников. Представлено собственное видение авторов структуры и содержания электронного учебника по иностранному языку.

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ; ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК;
ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ, ТИП ЗАДАНИЯ.**

Одной из основных задач системы образования на современном этапе является повышение качества подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров для всех отраслей производства, культуры, науки и образования. Практическая ориентация процесса обучения позволила компетентностной модели организации педагогического процесса стать доминирующей в отечественной педагогике.

Процесс приобретения студентами личного опыта общения на иностранном языке (ИЯ) требует создания ситуаций практического использования ИЯ как инструмента познания и взаимодействия. Формирование приоритетных для студентов коммуникативной и когнитивной компетенций, указанных в примерной программе по английскому языку для неязыковых специальностей вузов, является важным для использования изучаемого языка как инструмента коммуникации [1]. В связи с этим перед преподавателем высшей школы стоит задача подбора методов, средств и форм обучения ИЯ, способствующих достижению поставленной цели.

Хотя организация обучения ИЯ в техническом вузе стала предметом исследования многих отечественных ученых, таких как М.А. Аكوпова, Н.И. Алмазова, М.С. Коган, Н.В. Попова и др., анализ научно-методической литературы свидетельствует о недостаточной теоретической и практической разработанности вопросов, связанных с обучением иноязычному профессиональному общению студентов в свете современных требований по интерактивным технологиям обучения ИЯ.

В этой связи профессионально-ориентированное преподавание ИЯ в техническом вузе приобретает особую актуальность и требует разработки учебных пособий с учетом специфики профилирующих направлений. За последние годы появился ряд работ отечественных [2; 3 и др.] авторов, в которых рассматривается образовательный потенциал электронных учебников применительно к обучению ИЯ и развитию информационно-коммуникативной компетентности. В большинстве из указанных работ прослеживается тенденция все более активного применения в обучении видам речевой деятельности электронного учебника. По мнению многих авторов [4; 5 и др.], электронный учебник в обучении аспектам языка создает условия для умения принимать ответственные решения в ситуации выбора.

Поскольку учебное взаимодействие осуществляется в значительной степени посредством учебника, то очевидно, что учебник ИЯ нового поколения должен основываться на дидактических и лингводидактических принципах, отражающих современную парадигму образования в целом и концепцию иноязычного образования в частности. В этом отношении значение электронных ресурсов в учебном процессе существенно большее, чем у традиционных бумажных учебников, поскольку новые образовательные технологии предполагают наличие персональных контактов преподавателя и студента с увеличением доли самостоятельной подготовки.

В последнее время в ряде технических вузов стали применять электронные учебники, разработанные в России, в частности в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого на платформе LMS MOODLE, например, такие как электронное пособие с углубленным изучением иностранного языка для специальных целей по темам «Базы данных» и «Теория вероятности» [6]. Под системой LMS MOODLE понимается информационная обучающая среда открытого образования. Данная среда способна интегрировать различные информационные обучающие системы в масштабе университета, кафедры, специальности и консорциума вузов [7].

Среди особенностей учебной работы с электронным учебником является большое количество иллюстративного материала. Использование видеофрагментов позволяет передать в динамике процессы и явления. Несмотря на большие размеры файлов, применять их целесообразно, что может способствовать повышению заинтересованности студентов, улучшению качества знаний. Применение аудио фрагментов в электронном учебнике позволяет приблизить его к привычным способам предъявления информации и улучшить восприятие нового материала, при этом активизируя не только зрительные, но и слуховые центры головного мозга.

Электронный учебник должен выполнять условия одновременного использования материалов учебника, заданного по программе, а также социального сервиса Веб 2.0; содержать гиперссылки на другие электронные учебники, учебные справочники, электронные словари для получения дополнительной учебной информации. С помощью технологии OLE (Object

Linking and Embedding), запуск других компьютерных программ для показа примеров, тестирования и других целей.

Важным условием использования электронного учебника является составленные разработчиками практические рекомендации по его реализации для преподавателей и студентов. Они выложены на различных образовательных платформах и содержат иллюстрации практических действий на конкретных примерах. Несомненное преимущество электронного учебника также состоит в том, что для студента это удобный режим обучения, которое может осуществляться в любое время для восполнения возможных пробелов в базовом образовании. Для преподавателя - это возможность активизации познавательной деятельности студентов, повышение роли студента в процессе самообразования, раскрытие самообразовательного потенциала его личности.

Электронные учебники позволяют автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают интенсификацию самостоятельной работы студента. Благодаря гипертекстовой структуре упрощаются способы навигации и поиска учебной информации. Сетевые технологии позволяют организовать интерактивную связь между преподавателем и студентами [8].

В вузах РФ широкое распространение получила Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда LMS MOODLE (Learning Management Systems Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), использование которой не требует от пользователя никаких специальных знаний и умений [9]. Система LMS MOODLE располагает большим количеством инструментов, направленных на создание различных электронных учебников.

Электронные учебники включают в себя такие элементы как интерактивные задания, тест и лекция. Перейдем к рассмотрению данных функций. Ресурс задания представляет возможность преподавателям поставить и реализовать задачи, требующие от студентов выполнения заданий онлайн в любом формате. Элемент тест разработан с целью создания тестовых заданий различных форм: на соответствие, определение истинности или ложности, эссе и др. В представленном на рассмотрение электронном учебнике данный элемент носит следующую форму: тестовые задания включают в себя 50 пунктов различных учебных заданий, с указанными выше в том числе. Доступ к учебному тесту является закрытым вплоть до даты сдачи теста. Итоговый тест выполняется студентами во время аудиторного занятия в письменной форме. Материалы теста размещаются в формате pdf.

На первом аудиторном занятии работы с электронным учебником преподавателю необходимо продемонстрировать его возможности на ноутбуке и показать алгоритм работы с учебными материалами [10]. Остальную работу студентам рекомендуется проводить самостоятельно при осуществлении текущего контроля преподавателем [11]. Студенты могут получать дополнительные баллы (бонусы) за выполнение и продуктивное усвоение материалов электронного учебника. В электронный учебник

включены упражнения репродуктивного уровня, что следует рассматривать как подготовку к более сложным учебным заданиям интерпретирующего уровня, которые, в свою очередь, позволяют студентам перейти на творческий уровень.

Создание курса «Модуль профессионально-ориентированного курса по английскому языку в техническом вузе» [12] с использованием технологии LMS MOODLE в виртуальной среде СПбПУ является, по существу, созданием виртуального, т.е. существующего в компьютере, учебника. Его преимущества в том, что для обучающегося это удобный режим обучения, которое может осуществляться в любое время для восполнения возможных пробелов в базовом образовании.

Электронный учебник посвящен использованию в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных компетенций обучающихся. Курс является дополнением учебно-методического комплекса дисциплины «Иностранный язык». Разработанный интерактивный курс рассматривается в качестве электронного пособия с углубленным изучением иностранного языка для специальных целей по темам «Базы данных» и «Теория вероятности». Учебный материал в электронном учебнике представлен с учетом современных достижений в области вычислительной техники и теории вероятности по принципу последовательного изложения основных теоретических вопросов – от общих к частным.

Элемент *лекция* представляет собой тематически организованные учебные материалы на русском и английском языках со множеством иллюстраций, таблиц и задания, необходимые для выполнения во время аудиторного занятия, в формате pdf. В общем диалоговом окне, в котором размещаются данные учебного задания, присутствуют обязательные гиперссылки на аудио-визуальные учебные материалы по предложенному юниту. Каждая лекция содержит скрипты, создающие дополнительные возможности для закрепления языкового материала.

Студенту предлагается выполнить различные типы интерактивных заданий, в зависимости от степени взаимодействия преподавателя и обучающихся. Задание на работу с профессиональными терминами и понятиями предполагает предварительную работу с текстом. В электронном учебнике предлагаются следующие упражнения: ответить на вопросы; написать эссе; подтвердить / опровергнуть утверждения.

Интерактивное задание с ответом в виде файлов имеет следующие возможности. Текст задания может включать в себя любой гипертекст с мультимедиа элементами, различными ссылками на файлы, архивы и т. п.; решение задания принимается от обучающегося в форме файлов и гипертекстового комментария; настраиваемые сроки выполнения интерактивного задания; параметр включения/отключения запрета на выполнение задания и отправку его решения после истечения установленного срока выполнения; интерактивный режим работы с заданием с дополнительными возможностями: обучающийся работает над заданием

(прикрепляет /удаляет файлы, правит комментарий), преподаватель может отслеживать процесс, оставлять свой комментарий (не выставляя оценки). Как только обучающийся заканчивает работу над заданием, он отправляет его на проверку, после чего уже не может вносить изменения в свой ответ. Преподаватель может поставить окончательную оценку или вернуть ответ обучающегося на доработку.

Интерактивное задание с формой ответа вне сайта. Данный тип задания предполагает наличие только формулировки заданий и возможность оценивания. При этом выполнение задания обучающимися и взаимодействие с преподавателем осуществляется в различных режимах, например, в очной форме непосредственно во время проведения аудиторных занятий, либо посредством организации видеоконференций и чатов.

Текущая форма контроля обучающихся в рамках интерактивного курса проводится в виде регулярных проверок выполнения домашнего задания в устной и письменной формах, которые проводятся в начале каждого аудиторного занятия: преподавателем осуществляется сбор письменных работ обучающихся и проверка выполнения интерактивных заданий, направленных на развитие навыков чтения. В электронный учебник включены элементы для самоконтроля обучающихся.

Наряду с достоинствами электронный учебник имеет свои недостатки. Среди существенных можно выделить необходимость наличия специального дополнительного оборудования для работы с электронным учебником, прежде всего – компьютера с соответствующим программным обеспечением и качественным монитором, дисководом для компакт-дисков и модема для работы в локальной или глобальной сети.

Электронные учебники находятся в периоде своего становления. При соблюдении дидактических принципов, высоком профессиональном уровне разработчиков электронных учебников, они могут являться эффективным средством обучения ИЯ. Возможность эффективного использования электронного учебника для повышения качества самостоятельной работы студентов является актуальным для технического вуза в условиях ограниченного количества аудиторных часов по ИЯ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Попова Н.В., Одинокая М.А.** Пути повышения интерактивности в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза (на примере делового дискурса) // Культура и деловой иностранный язык: сб. ст. межд. науч.-практ. конф. и всерос. науч.-метод. конф. «STUDIUM: педагогика высш.шк.», Санкт-Петербург, 14-15 марта 2013 г. – СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2013. С.133-144.
- 2. Кузьмин М.Г.** Современные аспекты использования электронных учебников в учебной деятельности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 1-1.С.156-160. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-1/1-156-160
- 3. Аниховская Т.В.** Проблема выбора учебника для языковых вузов в соответствии с европейской системой уровней владения иностранным языком // Обучение иностранному

языку студентов высших и средних общеобразовательных учреждений на современном этапе, 2014. – С.43-46.

4. Попова Н.В., Коган М.С. Модернизация традиционных учебников и учебных пособий по иностранному языку с помощью открытых электронных Интернет-ресурсов. Труды науч.-практ. междунар. конф. «Магия ИННО: Новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников». Том 1. М. МГИМО. 4-5 октября 2013. С.41-50.

5. Попова Н.В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход, СПб., Изд-во СПбГПУ, 2011. – 248 с.

6. Модуль профессионально-ориентированного курса по английскому языку в техническом вузе. Сост. Алмазова Н.И., Коган М.С., Нестеров С.А., Одинокая М.А., Попова Н.В., Фирсов А.Н. Электронный курс LMS MOODLE [Electronic resource] / – 2015: <http://dl.spbstu.ru/course/view.php?id=3667> (дата обращения: 08.08.2016).

7. Норенков И.П., Зимин А.М., Информационные технологии в образовании: монография. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. – 351 с.

8. Одинокая М.А. Технология самостоятельной работы студентов в интерактивном режиме при изучении иностранного языка // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 179. С. 60-66.

9. Одинокая М.А. Интернет-пространство и социальные сетевые сервисы в работе преподавателя технического вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. №4(18). С. 149-157.

10. Жигadlo Н.В., Одинокая М.А. Алгоритмизация учебной деятельности для введения технологии в учебный процесс // Современный мир: опыт, проблемы и перспективы развития. 2016. № 2. С. 79-83.

11. Одинокая М.А., Попова Н.В. Современные технологии интерактивного обучения в многопрофильном вузе // Изд-во политехн. Ун-та, Санкт-Петербург. 2016. – 258 с.

12. Интерактивный курс «Модуль профессионально-ориентированного курса по английскому языку в техническом вузе» Сост. Алмазова Н.И., Коган М.С., Нестеров С.А., Одинокая М.А., Попова Н.В., Фирсов А.Н. Электронный курс LMS MOODLE [Electronic resource] /– 2015: <http://dl.spbstu.ru/course/view.php?id=3667> (дата обращения 28.08.16).

Одинокая Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: World.Maria@hotmail.com.

Odinokaya Maria A. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: World.Maria@hotmail.com

Погодина Надежда Николаевна – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: nezabudka597@yandex.ru.

Pogodina Nadezhda N. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: nezabudka597@yandex.ru.

**SELECTION ISSUE OF FOREIGN LANGUAGE E-TEXTBOOK OF NEW
GENERATION AT TECHNICAL UNIVERSITY**

The article deals with the tutors' selection criteria of modern educational foreign language literature for nonlinguistic students. The article considers electronic textbooks as a valuable tool for the implementation of the Foreign Language syllabus at technical university and the development of students' communicative competence as required by the Federal State Standards.

COMPETENCE; E-TEXTBOOK; FOREIGN LANGUAGE; TECHNICAL
UNIVERSITY; TYPE OF TASK

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК: 378.147

Л.Г. Жук

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ИНОЯЗЫЧНЫЕ МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается возможность развития навыков самообразования у будущих специалистов при помощи иноязычных массовых открытых онлайн курсов (МООК) как вида внеаудиторной самостоятельной работы. В ней также описывает опыт их внедрения в учебный процесс и результаты опроса студентов, который выявил их отношение к данному виду самостоятельной работы и группы проблем, возникших у студентов при прохождении МООК.

ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ; МООК; САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Современный этап развития общества ставит перед образованием задачу подготовки специалистов, способных критически мыслить и грамотно работать с большим объемом информации, готовых постоянно самосовершенствоваться и развиваться, а также применять полученные знания на практике. Требования, предъявляемые к будущим выпускникам, находят отражение в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Согласно данному документу одной из общекультурных компетенций, которая должна быть сформирована у будущих бакалавров, является: готовность к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способность критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11) [1]. Таким образом, формирование условий дальнейшего развития личности и подготовки будущих выпускников вузов к трудовой деятельности в постоянно изменяющихся экономических и социальных условиях является одной из приоритетных задач образования на сегодняшний день.

Именно самостоятельная работа становится необходимой основой для получения качественного профессионального образования, поскольку формирует навыки для дальнейшего самообразования и готовность самосовершенствоваться в течение всей жизни. В зарубежной и отечественной педагогической литературе для обозначения самостоятельной работы используется ряд терминов, подчеркивающих различные аспекты самостоятельной работы: «косвенное (опосредованное) обучение», «тихая работа», «индивидуальная работа», «независимое обучение», «автономная учебно-познавательная деятельность» [2, 3]. В данной работе под самостоятельной работой понимается «...организуемая самим человеком в

силу его внутренних познавательных мотивов и осуществляемая им в наиболее удобное время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность, осуществляемая на основе внешнего опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя или обучающей программы, компьютера» [4: 114].

Постоянное увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, делают данный вид учебной деятельности в настоящее время ведущей формой организации учебного процесса, что требует от преподавателя разработки учебных материалов и поиска оптимальных форм ее организации, а от обучающихся – способов самостоятельного усвоения знаний. Согласимся с мнением, что правильная организация самостоятельной работы студентов определяет ее эффективность [5]. С нашей точки зрения, именно возможности ИКТ позволяют сделать самостоятельную работу студентов более целенаправленной, усилить контроль за ее выполнением и учитывать индивидуальные возможности и потребности студентов, изменив при этом и роль самого преподавателя, который «...из транслятора знаний превращается в менеджера образовательного процесса, организуя и направляя познавательную деятельность обучаемых» [5]. Одним из видов внеаудиторной самостоятельной работы при интеграции ИКТ могут стать массовые открытые онлайн курсы (МООК), которые позволяют студентам выбрать индивидуальную образовательную траекторию в глобальном образовательном пространстве.

Постоянно увеличивающееся количество МООК подтверждает все возрастающий интерес не только со стороны обучающихся, но и со стороны университетов к данному способу получения и распространения знаний. Так, в 2016 году количество МООК превысило 4000 курсов [6]. Тот факт, что большинство иноязычных МООК проводятся на английском языке [6] можно рассматривать как достоинство и использовать как дополнительное средство мотивации студентов, изучающих иностранный язык. Наличие большого количества разнообразных иноязычных МООК по различным предметам и специальностям позволяет реализовать предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – content and language integrated learning) в процессе подготовки бакалавров и магистров по различным направлениям.

Проанализировав классификации массовых открытых онлайн курсов [7, 8] с точки зрения возможности их использования в учебном процессе в вузе, представляется возможным представить их классификацию в таблице 1.

Таблица 1. Классификация иноязычных МООК

<i>Критерий</i>	<i>Виды МООК</i>
Гносеологическая точка зрения	- <i>сМООС</i> (коннективистские МООК) – материалы создают сами студенты, так как знания генеративны; - <i>хМООС</i> (академические/классические МООК) – построены на декларативных знаниях и разработаны университетами

Содержание (с точки зрения изучения языка)	- <i>собственно лингвистические</i> (раскрывающие, например, такие аспекты, как: грамматика, письмо, чтение) - <i>профильные</i> (посвященные проблемам экономики, физики, химии, медицины, педагогики, психологии и т.д.)
Длительность курса (учитываю среднюю продолжительность MOOK)	- <i>краткосрочные</i> (меньше 4 недель); - <i>средней продолжительности</i> (до 8 недель); - <i>долгосрочные</i> (от 8 до 12 недель); - <i>сверхдолгосрочные</i> (свыше 12 недель)
Сертификат	- <i>с выдачей сертификата</i> ; - <i>без выдачи сертификата</i> (например, только значок, бейдж)

Таким образом, в данной работе под MOOK мы будем понимать именно xMOOC, особенности которых позволяют интегрировать их в учебный процесс вуза и рассматривать как вид внеаудиторной самостоятельной работы студентов:

- доступ к качественным курсам престижных университетов мира (например, Гарвард, Стэнфорд, Беркли);
- относительная бесплатность;
- средняя продолжительность (4-8 недель);
- наличие видеолекций, различных типов обратной связи (слушатель-преподаватель, слушатель-слушатель), расписания и сроков выполнения заданий;
- материалы для самостоятельной работы студентов;
- автоматическая оценка успеваемости студентов (тестовые задания) и/или взаимооценивание студентами работ.

Кроме этого, данные курсы, с нашей точки зрения, соответствуют следующим критериям эффективности организации самостоятельной работы студентов [9]:

- 1) содержание самостоятельной работы должно быть связано с формированием профессиональных компетенций – большое количество иноязычных профильных MOOK позволяет подобрать MOOK для разных специальностей;
- 2) самостоятельная работа должна быть целенаправленная, контролируема как студентами, так и преподавателями – MOOK имеют цели, задачи, ограничения по времени для выполнения заданий;
- 3) учет индивидуальных возможностей, потребностей и интересов студентов – студенты могут выбрать из большого количества предлагаемых курсов тот, которые будет соответствовать их собственной области интересов;
- 4) обеспечение самостоятельной работы студентов информационно-методическими средствами и материалами – MOOK включают видео лекции, основную и дополнительную литературу для изучения.

Выделенные особенности и соответствие критериям эффективности организации самостоятельной работы студентов позволяет, на наш взгляд, рассматривать возможность включения иноязычных MOOK в образовательный процесс российских вузов.

Среди выделяемых различными авторами [10, 11, 12, 13] недостатков МООК, с нашей точки зрения, основными при их включении в учебный процесс в качестве одного из видов самостоятельной работы являются:

- отсутствие прямых консультаций преподавателя, то есть быстрой обратной связи;
- проблема подтверждения личности студента и результатов их аттестации (прохождения тестов);
- коммерциализация;
- сроки проведения курса (могут не совпадать со сроками семестра).

Поскольку МООК состоят в основном из записанных видеолекций, отобранных статей для самостоятельного прочтения и в центре обучения нет настоящего «живого» преподавателя, который мог бы управлять учебным процессом, то МООК иногда называют интерактивной книгой [14]. Хотя, ситуация в ближайшее время может измениться и включенность настоящего преподавателя будет очень высока [14]. Второй недостаток также частично решается за счет системы прокторинга, однако, в большинстве случаев это ведет к появлению третьей проблемы (коммерциализации) – подтверждение личности студента, как и получение сертификата, становится в большинстве случаев платной услугой. Последний недостаток возможно устранить только путем постоянного отслеживания даты начала и окончания курсов и путем их замены на подходящие, которые доступны в необходимый период времени.

Опыт внедрения иноязычных профильных МООК в рамках интегрированного изучения специальных дисциплин и иностранного языка отражен в работах различных авторов [7, 15, 16]. Так, С.Ю. Полянкина описывает критерии отбора иноязычных МООК в качестве альтернативы дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и дает подробные рекомендации для преподавателей и студентов неязыковых специальностей [16]. Е.Г. Вьюшкина говорит об использовании МООК при организации самостоятельной работы студентов [7].

Мы также предлагаем рассматривать зарубежные МООК не как альтернативу какой-либо дисциплины, а как один из видов внеаудиторной самостоятельной работы. Отбор иноязычных МООК при внедрении в учебный процесс проводится преподавателем с учетом специфики учебных предметов. Скорее всего, для этого преподавателю иностранного языка потребуются консультации и согласование с преподавателями (кафедрой), ответственными за преподавание профильных дисциплин. Преподаватель иностранного языка может отобрать один МООК и предложить его всем студентам или же выбрать несколько, а студенты должны будут выбрать один из списка отобранных. Основными критериями для отбора иноязычных МООК преподавателем, с нашей точки зрения, являются:

- курс представлен одним из ведущих зарубежных университетов на иностранном языке;
- полное или частичное совпадение тематики курса с изучаемыми темами по предмету;
- длительность курса 4-6 недель;

- доступность курса в необходимые сроки;
- наличие видеолекций и проверочных заданий;
- заявленная трудоемкость – не более 3 часов в неделю;
- возможность получения бесплатного сертификата после успешного прохождения курса (желательно).

Интеграция курсов может быть полной (включение всех модулей MOOK) или частичной (одного или нескольких модулей, в зависимости от целей и задач учебного предмета) [8].

Полная интеграция подразумевает самостоятельное прохождение MOOK (желательно с получением сертификата). Наличие у студентов уровня владения иностранным языком в основном не ниже B2 (согласно Общевропейской шкале уровней владения иностранным языком) позволяет им пройти обучение без поддержки преподавателя или при его единичных консультациях. Более низкий уровень владения иностранным языком предполагает дополнительную нагрузку для преподавателя, так как требует от него выполнение подготовительной работы: например, самостоятельное прохождение курса с целью определения языковой сложности курса и потенциальных трудностей для студентов, а также выработки путей их преодоления и т.д. [7]. Внедрение иноязычных MOOK в данном случае является целесообразным, если содержание курса является весьма актуальным для формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов и преподаватель может выделить определенное количество своего времени и аудиторных часов на помощь студентам в прохождении иноязычного MOOK или проведение постоянных консультаций. Данный способ интеграции требует дальнейшего исследования и выработки четких рекомендаций как для преподавателя, так и для студента.

Частичная интеграция подразумевает самостоятельное прохождение студентами одного или нескольких модулей в зависимости от целей и задач учебного предмета. Получение сертификата студентами в данном случае маловероятно.

Оба способа интеграции требуют от преподавателя выработки оптимальных способов контроля прохождения студентами MOOK, так как получение подтвержденного сертификата является платной услугой, и студенты в большинстве случаев не могут это себе позволить.

С нашей точки зрения, возможные варианты контроля самостоятельного прохождения студентами иноязычного MOOK (в дополнение к электронному сертификату, предоставляемому преподавателю) могут быть:

- написание эссе о своем опыте прохождения курса на иностранном языке (впечатления, приобретенные знания и умения, возможности их использования в своей профессиональной деятельности);
- написание реферата и/или подготовка презентации по одной из тем курса и его защита (выступление) на одном из аудиторных занятий;
- предоставление преподавателю выполненных студентами в рамках курса заданий;

– включение преподавателем ряда вопросов по курсу в финальный тест (письменную работу) по предмету и т.д.

С целью выявления заинтересованности студентов в самообразовании при использовании MOOK как одного из видов внеаудиторной самостоятельной работы в весеннем семестре 2015 года студентам 1-3 курсов Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого было предложено добровольно пройти профильные или собственно лингвистические иноязычные MOOK на базе следующих образовательных платформ: edX, Coursera, Open2Study. Курсы были предварительно пройдены самим преподавателем и отобраны для студентов. В общей сложности в опросе приняло участие 82 человека, из которых половина (52%) прошли от 1 до 4 курсов по собственному желанию. Уровень владения иностранным языком у студентов был не ниже B2. Таким образом, языковой барьер не являлся препятствием для прохождения иноязычных MOOK без поддержки со стороны преподавателя. Интеграция курсов в учебный процесс была полной, то есть студенты изучали все модули курса. По окончании курса 43 студента предоставили преподавателю электронные сертификаты о прохождении курсов.

При прохождении курса трудности возникли только у 11% опрошенных (например, ограничение по времени, объёмные задания, проблемы с Интернет-соединением, навигация по сайту и т.д.), а языковые сложности – у 12% респондентов. При этом словарем часто пользовались только 7% студентов, а помощью однокурсников – 19%. Большинство ответивших (67%) в среднем нахождение курса тратили 1-2 часа в неделю. Задания и тесты были адекватными по уровню сложности для 87% и 71% опрошенных соответственно. Наличие сроков выполнения заданий и тестов мешало приблизительно четверти студентов (28%), а помогало 47% респондентов. В целом включение иноязычных MOOK в учебный процесс считают обязательным только 35% студентов, но при этом 75% опрошенных положительно относятся к включению MOOK в учебный процесс в качестве одного из видов внеаудиторной самостоятельной работы. Заинтересованность иноязычными MOOK как одним из способов саморазвития и самообразования имеется у 78% студентов, которые планируют проходить подобного рода курсы в дальнейшем.

В 2015-2016 учебном году студентам 3 курса очного и заочного отделений в рамках изучения дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» было предложено пройти иноязычный MOOK на базе образовательной платформы Open2Study в обязательном порядке в течение семестра. Курс был предварительно пройден преподавателем, который оценил его содержательное наполнение и степень сложности для студентов. Обучающиеся имели возможность получить неподтверждённый сертификат о прохождении курса бесплатно. MOOK длился 4 недели и повторялся каждый месяц, поэтому у студентов было несколько возможностей пройти данный курс в удобное для студентов время в течение семестра. С целью оценить заинтересованность студентов в прохождении подобных курсов, выявить возникшие в процессе обучения трудности и мнение студентов относительно

достоинств и недостатков МООК среди студентов в конце семестра было проведено анкетирование, в котором приняли участие 34 человека.

Результаты опроса показали, что треть опрошенных (33%) считает, что основным преимуществом МООК является гибкость и свобода обучения, а еще 29% – возможность повышения уровня иностранного языка. В качестве недостатка МООК 41% опрошенных отметили возможность узнать ответ у сокурсника. Большинство обучающихся (67%) считают, что наиболее эффективным заданием в МООК является просмотр видеороликов, для 19 % – это обсуждение заданий в комментариях, а для 15% – тестирование.

В процессе прохождения курсов студенты столкнулись с рядом проблем, которые представляется возможным разделить на несколько групп [15]:

- технические (задержки и сбои при работе в Интернет, проблемы с доступом в личный кабинет и т.д.);
- организационно-методические (неточность и неясность формулировки заданий и т.д.);
- личностные (отсутствие мотивации, неумение грамотно распределить свое время, забывчивость и т.д.);
- языковые (недостаточное знание английского языка).

Технические проблемы не находятся в компетенции преподавателя. Наличие организационно-методических проблем говорит о необходимости проведения преподавателем единичных или постоянных консультаций для студентов, что возможно сделать даже в рамках аудиторных занятий, выделив 5-10 минут на решение вопросов, возникающих у студентов в ходе прохождения МООК. Такие мини-консультации по организационно-методическим проблемам позволят избежать ряда сложностей и повысить удовлетворенность студентов от курса.

Личностные проблемы свидетельствуют о том, что студенты не в полной мере умеют:

- планировать самостоятельную работу;
- учитывать индивидуальные особенности своей умственной деятельности;
- самостоятельно организовывать распределение учебных действий во времени и контролировать их выполнение.

Наличие четких рекомендаций со стороны преподавателя по прохождению курса может помочь решить часть личностных проблем.

В целом можно отметить, что согласно результатам анкетирования, при выполнении заданий большинство студентов не испытывали значительных языковых трудностей. Так, при выполнении тестов языковые трудности возникли только у одной трети (31%) опрошенных, а при просмотре видеолекций – лишь у 18%. При этом только 8% ответивших пользовались словарем часто или очень часто, а 46% – только иногда, 39% – редко или очень редко. Что касается влияния языкового барьера, то он значительно повлиял на прохождение курса только лишь у 8% студентов. Таким образом, можно сделать вывод, что языковые трудности не были значимыми для студентов при прохождении иноязычного МООК.

Подавляющее большинство (79%) опрошенных считает, что включение зарубежных MOOK в учебный процесс является обязательными и лишь 7 % с ними не согласны, в то время как 14% затруднились ответить на данный вопрос. Три четверти ответивших (75%) планируют проходить иноязычные MOOK самостоятельно с целью самообразования, а 25% затруднились ответить. В целом прохождение зарубежных MOOK у 91 % опрошенных оставило положительное впечатление, а у 9% нейтральное.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что оба анкетирования подтвердили готовность большинства студентов использовать потенциал иноязычных MOOK для самообразования, так как они предоставляют им возможность пополнить словарный запас по изучаемому предмету и углубить знания по различным аспектам изучаемой дисциплины. Несмотря на то, что вопрос официального признания сертификатов MOOK еще остается открытым, а модели и способы их внедрения массовых открытых онлайн курсов в образовательный процесс еще требуют дополнительных исследований, представляется весьма рациональным и перспективным использование того потенциала, который имеется у иноязычных массовых открытых онлайн курсов для изучения и обучения иностранному языку. Заинтересованность самих студентов в таком виде внеаудиторной самостоятельной работы может помочь студентам интегрироваться в мировое открытое образовательное пространство и повысить качество своего образования, выработав при этом навыки самоорганизации и самоконтроля образовательной деятельности, что особенно актуально для становления будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности, способного к саморазвитию и самосовершенствованию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **ФГОС высшего** образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), утвержден приказом Минобрнауки России от 07.08.2014 N 940 URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (дата общ.: 17.10.2016)
2. **Гунина Л.А., Захарова Л.В.** Формирование навыков самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. №2. С. 81-88.
3. **Прохорец Е.К., Вершкова Е.М.** Электронные образовательные ресурсы в развитии автономной учебно-познавательной деятельности на иностранном языке в вузе// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.2015.№5-2.С.345-349.
4. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. М.: Логос, 2003. 384 с.
5. **Минина Е.В.** Самообразование как форма самостоятельной работы студентов // Педагогическое образование в России. 2013. №2. С. 54-57.
6. **MOOC enrolment surpassed 35 million in 2015** // *ICEF Monitor*. 5 Jan 2016. URL: <http://monitor.icef.com/2016/01/mooc-enrolment-surpassed-35-million-in-2015/> (дата: 17.10.2016)
7. **Вьюшкина Е.Г.** Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы использования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика 2015. Том: 15. №2. С. 78-83.
8. **Жук Л.Г.** Возможность интеграции зарубежных MOOK в процесс обучения иностранному языку // Коммуникация в поликодовом пространстве: лингво-

культурологические, дидактические, ценностные аспекты: мат-лы междунар. науч. конф. 2015. С. 87-89. ISBN: 978-5-7422-4844-6

9. **Кузьменко С.В.** Самостоятельная работа студентов в рамках перехода на ФГОС СПО третьего поколения // ИД «Первое сентября». URL: <http://festival.1september.ru/articles/644367/> (дата обрац.: 17.10.2016)

10. **Каракозов С.Д., Маняхина В.Г.** Массовые открытые онлайн-курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2014. №3. С. 24-30.

11. **Маковейчук К.А.** Перспективы использования курсов в формате MOOC в высшем образовании в России // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 6-3 (37). С. 66-67.

12. **Сидоренко Т.В.** Открытые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности языкового образования в российском вузе // Открытое образование. 2014. №5(106). С. 13-19

13. **Хусяинов Т.М.** Основные характеристики массовых открытых онлайн-курсов (MOOC) как образовательной технологии // Наука. Мысль. 2015. №2. С. 21-29.

14. What's Wrong With MOOCs, and Why Aren't They Changing the Game in Education? // WIRED. URL: <https://www.wired.com/insights/2014/08/whats-wrong-moocs-arent-changing-game-education/> (дата обращения: 17.10.2016).

15. **Жук Л.Г.** Опыт внедрения зарубежных MOOC в учебный процесс высшей школы // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: мат-лы междунар. конф. 11-13 мая 2016 года, СПб. – 2016. – с. 379-381 ISBN: 978-5-7422-5294-8

16. **Полянкина С.Ю.** Возможности массовых открытых онлайн-курсов в интегрированном изучении специальных дисциплин и иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. №5-2(47). С. 144-148.

Жук Людмила Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: zhukmila@gmail.com

Zhuk Liudmila G. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: zhukmila@gmail.com

FOREIGN MASSIVE OPEN ONLINE COURSES AS A TYPE OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK

The article covers the ways of developing self-education skills of students with the help of foreign MOOCs as a new type of their independent work. Results of MOOCs incorporation as a part of the experiment held unveiled students' increased interest in performing this activity as well as a number of problems faced

ONLINE EDUCATION; MOOC; INDEPENDENT WORK; HIGHER EDUCATION

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 373.167.1

В.Э. Жигadlo

ЗАО «Институт телекоммуникаций» (Россия)

М.А. Одинокaя

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассмотрен дидактический потенциал использования мобильных образовательных технологий в самостоятельной работе студентов по иностранному языку. Особое внимание уделяется уточнению ключевого понятия «мобильные образовательные технологии». Выявлено, что возможности использования мобильных образовательных технологий в учебном процессе позволяют перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность студента в область формирования образовательной виртуальной среды, где происходит его саморазвитие и самообучение.

МОБИЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ; САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА; ИНТЕРАКТИВНОСТЬ; МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ

Современный этап развития российского образования характеризуется широким внедрением в учебный процесс компьютерных технологий. Они позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности, как для преподавателя, так и для студента. Персональный компьютер помогает студентам взаимодействовать как дистанционно, так и непосредственно на занятиях по иностранному языку (ИЯ), что обеспечивает повышенную степень интерактивности с использованием технических средств [1]. Дистанционное обучение реализуется специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Мобильные устройства стали ключом к дистанционному обучению.

В настоящее время в центре внимания педагогов находятся вопросы, связанные с использованием мобильных образовательных технологий (МОТ). Под мобильной образовательной технологией понимается процесс, основанный на системе правил организации взаимодействия студентов, обучающихся между собой и с преподавателем с использованием мобильных и портативных ИТ-устройств, таких как карманные компьютеры PDA (Personal Digital Assistants), мобильные телефоны, ноутбуки и планшетные ПК, и обеспечивающие продуктивную устно-речевую деятельность обучающихся. Под дидактическими свойствами МОТ следует понимать

«основные характеристики и признаки, отличающие одни информационные технологии от других» [2]. Под дидактическими функциями МОТ понимаются их внешние проявления. Интеграция МОТ в образовательный процесс отвечает требованиям ФГОС нового поколения, а именно реализует принцип интерактивности.

Благодаря распространению использования мобильных устройств, обучающиеся могут получать образование за пределами университета. Большинство приемов традиционной педагогики может быть реализовано дистанционным способом. Мобильные устройства становятся незаменимым средством обучения. Во многих зарубежных колледжах и университетах мобильные устройства, в частности, *iPhone* и *Android*, применяются для облегчения и ускорения получения помощи по образовательным вопросам. Например, существует возможность моментального просмотра видеолекций и прочих учебных материалов [3]. Мобильные устройства могут использоваться как дополнение к реальным программам обучения. Мобильные устройства позволяют получать информацию где угодно, но в соответствии с реальной программой обучения. Необходимо отметить существование специальных обучающих мобильных приложений, используемых в образовательном процессе высших учебных заведениях, в частности, по иностранному языку (ИЯ).

Наиболее популярные приложения для изучения ИЯ являются *Byki* (США, <http://www.byki.com/>), *Memrise* (Великобритания-США, <https://www.memrise.com/>), *Hello Talk* (Китай, <https://hellotalk.com/>), *Hello Pal* (Гонконг, <http://www.hellopal.com/?lang=ru>), *Speaky* (Бельгия, <https://www.gospeaky.com/>), *HiNative* (Япония, <https://hinative.com/ru>) и многие другие. В большинстве своем, данные приложения направлены на расширение словарного запаса обучающихся. Так, приложение *Byki* (США, <http://www.byki.com/>) [4] предоставляет пользователям доступ к интерактивным учебным текстовым, аудио и видеоматериалам. Приложение оснащено функцией поиска изучаемых слов или фраз в социальной сети *Twitter*, позволяющей обучающемуся проанализировать употребление их на практике. Приложение используется для изучения новых слов. Основными ее преимуществами являются возможность отслеживать успешность изучения учебных слов и функция проверки усвоения учебного материала в игровой интерактивной форме. Приложение оснащено функциями аудио прослушивания и видео просмотра записей, произношения слов, учебными интерактивными играми, способствующими закреплению изучаемого материала.

Приложение *Memrise* (Великобритания-США, <https://www.memrise.com/>) [5], созданное в сентябре 2010г. англичанином Эд Куком, чемпионом по запоминанию слов и Грегом Детре, доктором неврологии Принстонского университета, предназначено для облегчения запоминания иноязычных слов, выражений и любой другой информации с помощью мнемонической техники и интервальных повторений. Занятия разбиты на темы для лучшего запоминания. Приложение предоставляет возможность осуществлять интерактивные

тренировки с использованием дидактических карточек, дополненных различными учебными инструментами для запоминания. В целом, приложение посторено на игровой форме обучения, имеет интуитивно понятный интерфейс и обладает широкой функциональностью. Отличительной особенностью приложения является не только устное запоминание иноязычных слов и фраз, но и их правописанию. Приложение предлагает пользователю широкий выбор учебных курсов и позволяет обучаться в онлайн режиме, предполагающим взаимную обратную связь как с преподавателем, курирующим дисциплину, так и между обучающимися. Так, например, пользователь может изучать исторические даты, столицы мира и др. учебной информации. Для доступа к расширенным функциям существует премиальная версия сервиса.

Аналогом данного приложения, обладающего схожими характеристиками является открытое мульти-платформенное приложение Anki (*Kumai*, <http://ankisrs.net/>) [6], созданная Дэмиен Элмс в 2006г. Массив слов, имеющих в распоряжении программы, называется в терминологии Anki – дек, то есть колода. Программа может одновременно работать только с одним деком, при этом автоматически открывается тот дек, которым обучающийся пользовался в последний раз. Каждый дек может содержать один или несколько модулей (model). В модуле задается количество полей, задействованных в словарной карточке. Стандартный шаблон имеет два поля – одно для самого слова, другое – для его описания. Шаблон с тремя полями удобно использовать, например, при изучении иероглифических языков – в одном поле иероглифическое написание, в другом – пояснение, как слово должно читаться, и в третьем поле – значение. В каждом модуле хранятся словарные карточки, сделанные по определенному шаблону. Любая пара «слово – описание» образует две карточки. Первая карточка содержит иноязычное слово и обучающемуся необходимо дать его определение. Вторая карточка дает определение и обучающемуся требуется вспомнить иноязычное слово. Таким образом, приложение

Anki способствует овладению иноязычной лексики. Как правило, обучающемуся легче узнавать иноязычное слово в тексте, чем вспомнить его, выстраивая собственное высказывание. Работа со словарем в двух направлениях помогает ввести слово повседневный лексикон обучающегося. Во время учебного сеанса карточки все время меняются – если одна попадет на узнавание (дается слово, нужно вспомнить значение), то следующая – на воспроизведение (дается значение, нужно вспомнить слово). Учебный сеанс выглядит следующим образом: показывается вопрос (слово или определение), обучающемуся необходимо ответить (вслух, или, проговаривая про себя, можно так же настроить набор ответа в отдельной строке и проверку на правильность), затем обучающийся выбирает кнопку «посмотреть ответ» и оценивает, насколько хорошо запомнилось слово. Если пользователь не смог вспомнить слово, то выбирается кнопку «Again» и тогда карточка повторится в конце сеанса. Если слово вспомнилось с трудом, необходимо выбрать кнопку «Hard», и приложение Anki назначит повторение слова в течение дня или на следующий день. Кнопка «Good»

откладывает повторение на 3-5 дней, а «Easy» – на 7-9. Когда слово выучено, обучающийся может удалить карточку или деактивировать ее, выбрав в меню редактирования опцию «Suspend».

Разработчики приложения Anki советуют создавать карточки и формировать деки самостоятельно, а в описании к словам задействовать как можно больше контекста. Для того, чтобы слово запомнилось, необходимо ассоциативные связи – где это слово встретилось, в какой обстановке, кто это слово произнес и так далее. Если пользователь пользуется чужими заготовками, то естественных ассоциативных связей со словами не возникнет. Создавая новую карточку можно кроме описания слова, добавить картинку и звук, записав свое произношение или добавив аудиофайл, содержащий пример правильного звучания иноязычного слова.

Приложение *Hello Talk* (Kumai, <https://hellotalk.com>) [7] считается одним из наиболее популярных инструментов обучения и предназначено для обучающихся с различным уровнем языковой подготовленности. Отличительной особенностью приложения является возможность собеседнику помочь освоить язык респонденту, тоже нуждающимся в языковой практике. Приложение снабжено коллекцией аудио и видеоматериалов (фильмы, диалоги, тексты, клипы), личным словарем с персональными ассоциациями, переводчиком. Ресурс позволяет выбрать желаемый язык для изучения из более 100 языков. Одними из наиболее востребованных пользователями функций приложения являются функция «голос-в-текст», предназначенная переводить произносимые ими слова на тот язык, который был выбран для освоения; функция «текст-в-голос», позволяющее сравнить произношение обучающегося с правильным звучанием каждого слова или фразы. Функция «транслитерация» способствует изучению языка методом, в основе которого положены латинские символы. Приложение имеет современный VoIP (передача голоса по IP-протоколу) с возможностью совершения и принятия бесплатных вызовов к и от языковых партнеров с достойным качеством звука. Ресурс позволяет создать собственную базу данных иностранных слов, предложений, аудио файлов, грамматических исправлений, картинок и много др. Ресурс оснащен мощными инструментами для языкового изучения: быстрой и легкой корректировки грамматики, синтаксиса, произношения.

Приложение *Hello Pal* (Гонконг, <http://www.hellopal.com/?lang=ru>) [8], созданная К.Л. Вонгом в г. Ханчжоу, предназначено для знакомства с новыми людьми и изучения иностранных языков через общение в чате. Отличительной особенностью приложения *Hello Pal* отдается системе обмена сообщениями. Миссия *Hello Pal* состоит в сближении людей из разных уголков планеты, помогая им преодолеть одного из ключевых препятствий во взаимопонимании между людьми – языковой барьер. Ресурс позволяет пользователю практиковать изучаемый язык как с носителями языка, так и с представителями любой страны, тренируя произношение и правописание. Функция встроенного разговорника с примерами самых общеупотребительных фраз для начала и поддержания беседы даже с нулевым словарным запасом.

Существует функция аудио и видео вызовов. Кроме текстового чата, существуют функция обмена картинками, отправка голосовых сообщений. С их помощью можно попросить собеседника оценить произношение обучающегося или, наоборот, прослушать пример правильного звучания того или иного слова, фразы. Функция добавления стикеров позволяет придать разговорам больше эмоционально-экспрессивной окраски, а также функция поисков списков, предназначенной для поиска нужной чат-комнаты. Приложение снабжено опцией удаления отдельных сообщений в беседе и передачи медиа-объекта на другое приложение.

Одним из интересных проектов в помощь к изучению языка может стать *Speaky* (Бельгия, <https://www.gospeaky.com/>) [9], разработанный Людовиком Чевалиер, Давидом и Бенджамином Дефренне в сентябре 2014 г., является идеальным приложением для мгновенной языковой практики языков с людьми со всего мира. Ресурс позволяет найти языковых партнеров, присоединившись к мировому сообществу людей, изучающих языки, из более 180 стран и носителей более 110 языков. Приложение *Speaky* является одним из самых доступных сервисов для изучения языка, предоставляя широкий выбор интересных учебных материалов. Приложение снабжено функциями встроенного переводчика, текстового, аудио и видео чата, позволяя пользователю совершенствовать знания языка на практике. Особенностью данного ресурса является удобный интерфейс, высококачественный контент, оперативная техническая поддержка и социализированный подход. Ресурс способствует формированию персонализированного обучения, исходя из уровня языковой подготовленности, интересов, целей обучающегося.

Практикующимся в языке обучающимся будет интересно интерактивное приложение *HiNative* (Япония, <https://hinative.com/ru>) [10], позволяющее каждому пользователю написать пост на изучаемом языке. В дальнейшем пост редактируется носителями языка. Пользователи могут сопровождать посты и заметки тегами для облегчения нахождения необходимой записи. Наиболее популярные записи отображаются в топе. Приложение *HiNative* позволяет обучающимся изучать иностранные языки, общаясь между собой и с носителями языка, задавая им любые вопросы об их языке и культуре. Приложение поддерживает свыше 200 иностранных языков. Приложение *HiNative* направлено на развитие практических языковых навыков. Программа дает возможность изучения иностранного языка с «нуля», что отличает ее от многих других аналогов. Приложение оснащено функциями выбора формата вопросов, быстрого поиска необходимой информации, поиска по закладкам, получения уведомлений на электронную почту, прослушивания каждого голосового ответа. Приложение предоставляет пользователям выбор между общедоступным и премиальным аккаунтами. Общедоступный аккаунт позволяет изучать только два языка, в то время как премиум-аккаунт делает возможным изучение всех языков. Для доступа к расширенным функциям существует премиальная версия сервиса. Обучающийся, пользующийся лимитированным доступом, может сделать

500 записей в блокноте. Пользователь премиум-аккаунта получает возможность делать безлимитное количество постов, прикреплять к ним PDF-файлы и фотографии. Преподаватели могут использовать данное приложение для организации автономной работы обучающихся во внеаудиторное время, создавая поисковые учебные задания.

Необходимо отметить, что крайне важным является процесс поощрения обучающихся при извлечении из взаимодействия с мобильными устройствами образовательной пользы, вместо того, чтобы использовать эти устройства только для развлечения. Использование на занятиях портативных смартфонов, планшетов или мобильных телефонов с возможностью подключения к сети Интернет значительно интенсифицирует процесс обучения [11: 22-28]. Современные гаджеты позволяют открывать доступ к различным приложениям и сети Интернет, что предоставляет возможность непрерывно пользоваться обширными ресурсами сети.

Мобильные образовательные технологии сегодня способствуют организации обучения вне зависимости от времени и места, что наилучшим образом отвечает идее о непрерывном образовании в течение всей жизни. Особенно продуктивным использование МОТ может оказаться при организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Мобильные образовательные технологии в обучении ИЯ предоставляют возможность многочисленных практических способов их использования в языковом обучении. Повсеместное неупорядоченное использование мобильных устройств обучающимися на занятиях свидетельствует о необходимости разработки специальных мобильных образовательных технологий. Только это поможет использовать мобильные образовательные технологии в нужном русле и повысить эффективность обучения ИЯ и другим университетским дисциплинам гуманитарного профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Одинокая М.А., Попова Н.В.** Современные технологии интерактивного обучения в многопрофильном вузе. Монография. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. ISBN: 978-5-7422-5239-9
2. **Сысоев П.В.** Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2012. №6. С. 12-21.
3. **Шевченко Л.Б.** Мобильные коммуникации и их применение в библиотеках // Труды ГПНТБ СО РАН. 2013. № 4. С. 48-58.
4. **Byki.** URL: <http://www.byki.com/> (дата обращения 08.06.2016).
5. **Memrise.** URL: <https://www.memrise.com/> (дата обращения 08.06.2016).
6. **Anki.** URL: <https://anki.com> (дата обращения 08.06.2016).
7. **Hello Talk.** URL: <https://hellotalk.com> (дата обращения 17.06.2016).
8. **Hello Pal.** URL: <http://www.hellopal.com/?lang=ru> (дата обращения 08.06.2016).
9. **Speaky.** URL: <https://www.gospeaky.com/> (дата обращения 08.06.2016).
10. **HiNative.** URL: <https://hinative.com/ru> (дата обращения 08.06.2016).
11. **Аметзянов А.Р., Одинокая М.А.** Значение мобильных устройств при организации интерактивного обучения в современном университете // Перспективы развития науки и

образования: сб. науч. тр. V междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.В. Туголукова, 2016. С. 247. ISBN: 978-5-9906984-9-9

Жигadlo Валентин Эдуардович – доктор технических наук, профессор, ЗАО «Институт телекоммуникаций». 194000, ул. Кантемировская, 5, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: zve@mail.ru.

Zhigadlo Valentin E. – Institute of Telecommunications, Kantemirovskaya Str., 5, St. Petersburg, Russia, 194000. E-mail: gve@mail.ru.

Одинокaя Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: World.Maria@hotmail.com.

Odinokaya Maria A. – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: World.Maria@hotmail.com

THE USAGE OF MOBILE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL HIGHER SCHOOL

The article reveals the didactic potential of the usage of mobile educational technologies for students' independent work in the field of foreign language in technical university. Special attention is given to the clarification of the key term «mobile educational technologies». It is established that the possibilities of the application of mobile educational technologies allow us to emphasize the student identity in the virtual educational environment.

MOBILE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES; STUDENTS' INDEPENDENT WORK, INTERACTIVITY; MOBILE APPLICATION; FOREIGN LANGUAGE; TECHNICAL UNIVERSITY

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.026: 004.738.5

А.В. Гаврилова, М.С. Коган

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Рассматриваются вопросы повышения эффективности самостоятельной работы студентов при чтении с помощью специальных Интернет-ресурсов. Наиболее перспективными авторы считают аудиокниги, являющиеся примером поликодового текста, и ресурсы, содержащие конкордансы литературных произведений, которые позволяют обратиться ко всем контекстам употребления незнакомого слова в данном произведении. Обсуждаются другие возможные задания на базе этих ресурсов для расширения словарного запаса при чтении. Особое внимание уделяется возможностям ресурса Compleat Ltextical Tutor.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ; АУДИО-КНИГИ;
ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ; КОНКОРДАНСЫ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ;
ПОДКАСТЫ

Введение. Современные образовательные программы значительное место отводят самостоятельной работе студентов во внеаудиторное время. Такая форма внеаудиторной работы как домашнее чтение произведений художественной литературы традиционно используется преподавателями иностранных языков в разных дисциплинах: *Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка* (в программе подготовки лингвистов); в дисциплинах Программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»; в некоторых группах 1-го курса ИЭИ, МВШУ, ИФНиТ в рамках курса «Общий английский». Для студентов большинства технических специальностей в программу «домашнее чтение» входит чтение научных, научно-популярных и технических текстов.

Задачи, которые решает этот вид самостоятельной работы студентов – ознакомление с художественными произведениями, научными и научно-популярными текстами, освоение новой лексики.

Для определения критериев в выборе литературных источников для домашнего чтения нами было проведено анкетирование среди преподавателей, ведущих этот аспект. Анкетирование показало, что преподаватели подбирают литературу в соответствии с уровнем знания языка в конкретной группе и наличием подходящей литературы в библиотеке. Что касается студентов технических специальностей, то решение о выборе материала для чтения остается за самими студентами, т.е. они сами ищут статьи научного, научно-популярного и технического профилей.

Современные интернет-ресурсы значительно расширяют возможности этой проверенной десятилетиями формы самостоятельной работы студентов.

В настоящей работе мы хотим предложить еще не достаточно освоенные интернет-ресурсы, а именно аудиокниги, широкий выбор которых представлен на сайте http://www.loyalbooks.com/Top_100 и литературные произведения, конкордансы которых доступны в сети, например, на сайте <http://victorian.lang.nagoya-u.ac.jp/concordance.html>

Аудиокниги как ценный дидактический поликодовый ресурс. Понятие поликодности как и некоторые другие лингвистические термины возникло на рубеже XX-XXI в связи с углубленными исследованиями текста. Неоднородность текста, как по форме, так и по содержанию отражается в понятии гетерогенности текста. Поликодовый текст, как особая форма гетерогенности, представляет собой комбинацию различных кодов. Понятие «код» делится при этом на три категории: собственно текст (вербальная составляющая), графическое изображение текста (шрифт, иллюстрации, дизайн) и аудио-компонент (звуковое сопровождение). Текст, в котором содержатся все три компонента, принято называть коммуникатом [1].

Аудиокниги являются классической формой поликодового текста, где присутствуют все три его составляющие: собственно текст (вербальная составляющая), визуальное изображение (шрифт, иллюстрации, дизайн) и аудио-компонент (звуковое сопровождение). Аудиокниги можно также использовать для «наложения» аудиосопровождения при чтении печатной версии книги.

Поликодность аудиокниг, с дидактической точки зрения, представляет собой безграничный образовательный ресурс для освоения новой лексики, так как при их прочтении активизируются два канала восприятия – зрительный и слуховой. Графическое изображение слова воспринимается через зрительный канал, а аудио составляющая дает образцовое фонетическое и интонационное отображение текста. Таким образом, успешно решается одна из задач внеклассного чтения – освоение новой лексики. Зачастую новые сложные слова, встретившиеся в тексте, проговариваются студентами неправильно. Именно образцовое фонетическое звучание текста и отдельных слов поможет студентам в правильном освоении новых лексических единиц. Было показано, что использование принципа поликодности повышает эффективность учебных заданий на аудирование [2].

Аудиокниги и соответствующие интернет-ресурсы, в основном, представляют собой художественные тексты. Студентам технических специальностей помогут ресурсы, содержащие тексты и подкасты с записью аудио-/видео-лекций по интересующим их точным наукам. Источником такого материала являются появившиеся в последнее время многочисленные массовые открытые он-лайн курсы (МООС) на разных образовательных платформах, (перечень некоторых из которых можно найти в [3]), лекции лауреатов нобелевских премий, доступные на сайте <http://www.nobelprize.org/>, и др. Студентам, испытывающим проблемы с

восприятием английской речи на слух, можно посоветовать обратиться к дидактически прекрасно разработанному учебному ресурсу <http://breakingnewsenglish.com>, содержащему множество подкастов, созданных на основе программ новостей, и текстов к ним, в том числе по разным техническим вопросам (раздел сайта Technology). Каждый подкаст снабжен многостраничным методическим сопровождением, содержащим до 40 упражнений на развитие всех коммуникативных навыков: аудирование, чтение, письмо, разговорная практика. Продолжительность звучания каждого подкаста 1,5-2,0 минуты.

Освоение незнакомой лексики при чтении. Другой аспект этой проблемы – освоение незнакомой лексики при чтении связан со следующими широко обсуждаемыми вопросами: какой процент незнакомых для читателя слов может содержать текст, чтобы они не препятствовали пониманию содержания текста и усваивались при чтении; возможно ли усвоение незнакомых слов только в процессе чтения; как соотносится словарный запас студентов с уровнем владения ИЯ, который можно измерить с помощью стандартизированных тестов, и с частотным распределением слов английского языка?

Широко известно утверждение, что 2 000 самых частотных слов английского языка составляют 80% слов в большинстве текстов. У учащихся среднего уровня (Intermediate level) владения ИЯ постулируется знание 2000 слов. Однако исследования показывают, что в этот объем входят слова из разных частотных диапазонов, и, следовательно, утверждение о том, что учащиеся знают 80% слов в любом тексте – неверно [4, 5]. Известно, что для пассивного запоминания слова его необходимо встретить в тексте не менее 6 раз. Если учесть, что менее высокочастотные слова неравномерно распределены в текстах и встречаются в них достаточно редко, то освоение новой лексики при чтении текстов ограниченного объема «естественным образом» практически невозможно, несмотря на авторитетное мнение некоторых исследователей, настаивающих на том, что это самый эффективный способ усвоения незнакомой лексики [6]

Один из эффективных способов решения этой проблемы состоит в обращении к конкордансу текста всего произведения или корпусу текстов данного писателя, что позволяет увидеть незнакомое слово в нескольких разных контекстах [5, 7, 8]. Даже при наличии в свободном доступе специальных программ-конкордансеров создание небольшого специального корпуса, например, популярных классических произведений, достаточно непростая задача. Поэтому логично воспользоваться имеющимися Интернет-ресурсами данного типа. По разнообразию выбора лидером является *Гипер-конкорданс*, содержащий произведения 200 английских, ирландских и американских авторов Викторианской эпохи, охватывающих период времени примерно в 100 лет [9].

Другим дидактически более разработанным ресурсом являются соответствующие разделы сайта известного канадского исследователя Т. Кобба <http://www.lex tutor.ca/>: http://www.lex tutor.ca/ra_read/graded/, (где

доступны 11 книг) и http://www.lextutor.ca/ra_read/callwild/. Имеющиеся контексты незнакомого читателю слова после щелчка по нему мышью будут показаны в окне под текстом главы; при этом текст главы остается перед глазами читателя. На сайте также доступна аудиозапись книги. Если слово встречается в произведении только 1 или 2 раза, что недостаточно для его запоминания и эффективной смысловой догадки, можно обратиться к конкордансам этого слова в других контекстах, например, в *Brown corpus* или *BNC (written)*, а с помощью специального инструмента *Dictator* – дополнительно потренировать произношение выбранного незнакомого слова.

Возможный алгоритм использования ресурсов сайта *Compleat Lexical Tutor* при изучающем чтении. На основе проведенных исследований мы предлагаем следующий алгоритм использования ресурсов сайта *Compleat Lexical Tutor* с целью более прочного усвоения незнакомой лексики при изучающем чтении.

1. Работу с текстом рекомендуется начинать с раздела «Hypertext Builder» (<http://www.lextutor.ca/hyp/>), с помощью которого можно совместить текст и аудио текст. Прочитав инструкции, пользователь может перенести в основное окно любой текст, дать ему название для того, чтобы в дальнейшем, предварительно сохранив работу, можно было вернуться к данному тексту. После выполнения команды «Build» введенный текст превращается в гипертекст с возможностью выполнения заданий и использования словаря и конкорданса на базе данного текста. В режиме HYPERTEXT 2 функция, позволяющая получать примеры употребления слова в Британском национальном корпусе (BNC) отсутствует. Зато появляется возможность самопроверки усвоения незнакомого слова по ходу чтения с помощью встроенного тестового задания *ID words*, при выполнении которого требуется выбрать слово из случайного набора букв (например, jrhyauutorrentsoh)

2. Если после работы с программой Hypertext осталась необходимость продолжить работу с незнакомой лексикой, то следует перейти к разделу «VocabProfile», чтобы узнать, к какой группе частотности относятся незнакомые слова. Для этой цели рекомендуется использовать корпус BNC-COCA 1-25k (<http://www.lextutor.ca/vp/comp/>), так как он позволит увидеть более полную картину.

3. Следующим шагом может стать обращение к разделу «Range» (для текстов пользователей <http://www.lextutor.ca/cgi-bin/range/texts/>). Один из предлагаемых способов его использования – сравнение лексикона глав между собой. Для этого в качестве текстов надо загрузить главы произведения в виде отдельных файлов с расширением txt. (Допускается загрузка до 25 файлов одновременно). После обработки пользователь получает следующую информацию: список всех слов, встречающихся в произведении, сколько раз слова встречаются в главах, и в каких главах. Как уже говорилось, необходимо, чтобы слово встретилось минимум 6 раз для того, чтобы отложиться в долгосрочной памяти. С помощью инструмента «Range» можно проанализировать и проверить, сколько раз в тексте встречается то или иное слово и в каких главах. Особенностью этого

инструмента является еще то, что полученные данные можно сохранить на своем компьютере в виде таблицы в формате Excel. Если незнакомые слова встречаются 1–2 раза на протяжении всего произведения, то, очевидно, что для их пассивного запоминания необходима дополнительная работа, например, с инструментом «Morphology», позволяющим выяснить, есть ли у данного слова производные.

4. Для работы с разделом «Morphology» (http://www.lex tutor.ca/cgi-bin/morpho/fam_affix/) нужна информация, полученная при работе с инструментом «VocabProfile». Узнав с ее помощью, к какому частотному диапазону, «тысяче», относится интересующее нас слово, нужно выбрать соответствующую тысячу и задать образование производных с помощью всех имеющихся групп аффиксов (как и предполагает название подраздела Affix Levels x Frequency List Builder (Affixes + independent headwords – unCLEAR)). В появившейся таблице можно попытаться найти производные интересующего нас слова, если они есть. Если слово найдено не было – это говорит о том, что у слова нет производных. Выполнение этого задания также увеличивает количество встреч с незнакомыми словами, позволяя сделать вывод, что у них нет производных.

5. Раздел *List-Learn* (http://www.lex tutor.ca/list_learn/) позволяет находить примеры употребления интересующего слова в BNC и COCA (http://www.lex tutor.ca/list_learn/bnc_coca/), видеть их расширенные контексты, запоминать наиболее яркие примеры. Однако он содержит предупреждение, что примеры конкорданса низкочастотных слов (начиная с 11 тыс.) могут быть малочисленными. Не покидая этот раздел сайта, можно проверить значение слова в моно или двуязычном словаре, услышать его произношение с помощью TTS (преобразователь текста в звук), выполнить тест на его запоминание, автоматически составленный с помощью *ID words* инструмента или MultiConc.

6. Ряд возможностей для самостоятельной работы и контролируемой самостоятельной работы при изучении незнакомой лексики представляет раздел «GroupLex» (http://www.lex tutor.ca/group_lex/demo_lab_mod/). Он позволяет создать список интересующих учащегося слов, представив в заданной табличной форме примеры их употребления, грамматический класс и определение. Встроенная функция «quiz» позволяет проверить усвоение лексики путем выполнения теста на множественный выбор. Подсказкой служат определения и грамматический класс, которые программа заимствует из исходной таблицы. В статьях Т. Кобб и М. Херст (2001) и Т. Кобб (2007) подробно описана процедура коллективного пополнения таблицы всеми студентами группы в рамках курса АСЦ. Такая возможность есть у любого преподавателя английского языка. За правом создания группы надо обратиться к разработчику сайта Т.Коббу, о чем он говорит в доступной на Youtube презентации своего сайта <https://www.youtube.com/watch?v=fpdq14jeHQs&feature=youtu.be>.

Коллективная работа с незнакомой лексикой художественного произведения или публицистических текстов с помощью данного ресурса является

эффективным средством расширения словарного запаса. Право отбора лексики для тестирования в этом случае принадлежит преподавателю.

7. Преподаватель может индивидуализировать контроль за усвоением незнакомой студентам лексики следующим образом. Студенты присылают в е-форме списки незнакомых слов. Преподаватель с помощью инструмента «VocabProfile» выделяет совпадающие слова (то есть те, которые не знают несколько студентов) и включает их в тест или проводит работу по их усвоению. Альтернативным образом эту информацию можно получить, используя инструмент «Range». Содержанием отдельного текстового файла в этом случае является список незнакомых слов конкретного студента. Проведя сортировку по убыванию, получаем в верхней части таблицы слова, которые встретились во всех списках. Скорее всего, слов, которые не знают все студенты, будет не так много, но слов, не знакомых нескольким студентам группы будет достаточно для составления «полноценного» теста с использованием имеющихся на сайте инструментов: «MultiConc», «I-D words».

Разнообразный инструментарий сайта *Compleat Lexical Tutor* предоставляет преподавателю и учащимся много других возможностей работы с электронными текстами и незнакомой лексикой, что в конечном итоге способствует расширению словарного запаса и лучшему усвоению прочитанного текста, как было показано в работах [10, 11, 12, 13].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Чернявская В.Е.** Лингвистика текста – Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность/ Учебн.пособие. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. ISBN: 978-5-397-00289-9
2. **Гаврилова А.В.** Принцип поликодовости в презентации учебных заданий на аудирование // Сб. докл. Всеросс. науч.-практ. конф. 27-28 апр. 2012г. СПб.: СПбГПУ, 2012. С.51-57.
3. **Шумская С.А., Коган М.С.** Особенности разработки учебного пространства по дисциплине «Курс подготовки гида-переводчика (на базе платформы MOODLE) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. №3 (17). С. 264-273.
4. **Hirsch D., Nation P.** What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? // *Reading in a Foreign Language*. 1992. Vol.8, № 2. P. 689–696.
5. **Cobb T.** The case of computer-assisted extensive reading // *Contact*. 2005. Vol.21, № 2.P. 55–85.
6. **Kreshen C.** We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for input hypothesis // *Modern Language Journal*. 1989. Vo. 73. P. 440–464.
7. **Cobb T.** Necessary or nice? Computers in second language reading / In Z. Han & N. Anderson (Eds), *L2 Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 2008.
8. **Zahar R., Cobb T., Spada N.** Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness // *Canadian Modern Language Review*. 2001. Vol.57, № 4. P. 541–572.
9. **Hyper-concordance:** [вэб-сайт]. – URL: <http://victorian.lang.nagoya-u.ac.jp/concordance.html> (дата обращения: 15.10.2015).
10. **Horst, M., Cobb, T.** Growing academic vocabulary with a collaborative online database. In Morrison, B., Gardner, D., Keobke, K., & Spratt, M. (Eds), *ELT Perspectives on IT & Multimedia*. 2001. (pp. 189-226). Hong Kong: Polytechnic University Press.
11. **Cobb T., Greaves Ch., Horst M.** Can the rate of lexical acquisition from reading be increased? An experiment in reading French with a suite of on-line resources / In P. Raymond & C. Cornaire *Regards sur la didactique des langues secondes*. 2001. pp. 133–153.

12. **Cobb T.** Computing the vocabulary demands of L2 reading // Language Learning & Technology. 2007. Vol.11, № 3. P. 38–64.

13. **Almazova N., Kogan M.** Computer Assisted Individual Approach to Acquiring Foreign Vocabulary of Students Major // Human-Computer Interaction: HCI 2014, Part II, LNCS 8524 Springer International Publishing Switzerland, 2014. P. 248–257.

Гаврилова Анна Вадимовна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: gavanna2002@mail.ru

Gavrilova Anna V. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: gavanna2002@mail.ru

Коган Марина Самуиловна – кандидат технических наук, доцент кафедры "Лингвистика и межкультурная коммуникация" Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: m_kogan@inbox.ru

Kogan Marina S. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: m_kogan@inbox.ru

DIDACTIC POSSIBILITIES OF USING INTERNET RESOURCES IN ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT WORK

The paper considers issues of increasing efficiency of students' independent work in doing tasks on home reading. Audio-books, which are an example of multimodal text, and concordances of literary texts allowing readers to see all contexts of unfamiliar words from the text are thought to be the most promising Internet resources in this respect. Possible tasks based on using the resources in question are also discussed. The tools and opportunities provided by the website Compleat Lexical Tutor are considered in detail.

STUDENTS' INDEPENDENT WORK; AUDIO-BOOKS, MULTIMODAL TEXT; CONCORDANCE OF LITERARY TEXTS; PODCASTS

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 372.881.1

Н.В. Попова, А.С. Гришина

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ВЫБОР ОТКРЫТЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена обучению чтению, являющемуся одним из главных целей обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется компьютерно-опосредованным стратегиям, включающим работу с открытыми электронными ресурсами. Описываются особенности некоторых учебных новостных Интернет-сайтов (breakingnewsenglish.com, readingcomprehensionconnection.com, busyteacher.org, readingaz.com), а также рассматриваются этапы работы преподавателя с этими сайтами. Приводятся примеры заданий для обучения различным видам чтения и освоения лексики английского языка.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ; КОММУНИКАТИВНОЕ ЧТЕНИЕ; УРОВНИ; НАВЫКИ;
ИНТЕРНЕТ-САЙТЫ; ЗАДАНИЯ.

Введение. Согласно новой концепции иноязычного образования, отвечающей вызовам нашего времени, в программу по иностранному языку (ИЯ), помимо общего и профессионально-ориентированного аспектов включается информационная составляющая за счет широкого использования электронных ресурсов. Компьютер и новейшие технологии применяются на всех этапах деятельности современного специалиста, а владение информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), общая информационная культура, становятся жизненно необходимыми для современного выпускника.

Преподаватели ИЯ могут обогатить содержание учебного процесса путем выбора элементов ИКТ, наиболее полно соответствующих конкретному уровню обучающихся определенного вуза [1]. Алгоритм учебной деятельности вузовских преподавателей по иностранному языку может включать грамотную фильтрацию достижений ИКТ с целью их адаптации к возможностям массового пользователя, то есть, среднего студента вуза; создание дидактического продукта по обучению ИЯ, например, модуля или учебного пособия, обеспечивающего регулярность обращения студентов к лингвокомпьютерным заданиям различного уровня сложности; размещение созданного продукта по обучению ИЯ в общем доступе (например, в среде Moodle или в локальной среде вуза или факультета) для распространения опыта внедрения ИКТ. Отбор и использование ресурсов ИКТ нам представляется наиболее очевидным видом учебно-методической работы среднего преподавателя ИЯ, что отражено в примерной программе обучения иностранному языку в неязыковом вузе [2].

Изучение ИЯ способствует общему речевому развитию учащихся, и чтение выступает одним из главных видов речевой деятельности. Оно может выступать как целью, так и средством обучения. С помощью чтения человек приобщается к научным и культурным достижениям человечества, знакомится с искусством и жизнью других народов. Процесс чтения оказывает значительное влияние на формирование личности. С помощью чтения обогащается активный и пассивный словарный запас, формируются грамматические навыки

Актуальность данной статьи заключается в необходимости проработки методики обучения учебному и коммуникативному чтению, как самостоятельному виду речевой деятельности, а также использовании традиционных и инновационных стратегий обучения чтению на английском языке.

Обучение иностранному языку в техническом вузе невозможно без инновационной составляющей. Все сферы человеческой деятельности в современном мире охвачены компьютерными технологиями, соответственно, возникает необходимость усовершенствования и процессов обучения иностранному языку, поскольку владение иностранным языком является сегодня одним из важнейших факторов, влияющих на конкурентоспособность специалиста на мировом рынке труда. Усовершенствование процесса обучения происходит посредством использования инновационных методов, в частности внедрения в процесс обучения современных информационных и коммуникационных технологий, компьютерных и сетевых программ [3, 4].

Специфика чтения как вида речевой деятельности. В методике выделение видов чтения проводится с учетом его психологической стороны, педагогических и собственно методических факторов. Методическая классификация учитывает собственно методические факторы, делая акцент на целевую установку и условия, определяющие учебно-речевую деятельность. Основу методической классификации составляют учебное чтение и коммуникативное чтение. Важно отметить, что все виды чтения взаимосвязаны, они переплетаются и дополняют друг друга. Рациональная методика обучения чтению должна строиться с учетом всех классификаций чтения, а использование в учебном процессе разных видов чтения является средством достижения общей цели – обучение чтению на иностранном языке.

Учебное чтение – это вид учебной работы с текстом, чтение, задачей которого является выработка чтениевых умений и навыков. Учебное чтение формируется на базе следующих действий и операций: зрительное восприятие единиц языка в тексте, их соотнесение с речемоторными и слуховыми образами, хранящимися в долговременной памяти, членение речевого потока на смысловые части, смысловая догадка об их значении, поиск эквивалентов во внутренней речи и др. В рамках учебного чтения различаются следующие подвиды чтения: по способу и характеру учебной работы с текстом и глубине проникновения в его содержание (интенсивное и

экстенсивное чтение); по степени самостоятельности учащегося при чтении (подготовленное – неподготовленное чтение; чтение со словарем и без словаря); по использованию родного языка (беспереводное и переводное чтение). В условиях обучения иностранному языку в педагогическом вузе учебное чтение имеет статус самостоятельного учебного предмета в отличие от технического вуза, где оно является аспектом дисциплины «Английский язык» [5].

Одной из основных целей обучения иностранному языку является развитие навыков коммуникативного или зрелого чтения. Коммуникативное чтение характеризуется автоматизированностью техники чтения и высоким уровнем развития рецептивных лексико-грамматических навыков, что обеспечивает направленность внимания на содержание читаемого, гибкость комбинирования приемов, адекватных конкретной задаче чтения.

Коммуникативное чтение – это деятельность по восприятию и осмыслению читаемого на основе самостоятельного использования действий рецептивного характера (умений) и операций (навыковых приемов), служащих средством осуществления действий. Как разновидность учебной деятельности коммуникативное чтение в целом характеризуется теми же особенностями, что и любая деятельность, т.е. имеет цель, мотив, определенные способы выполнения действий, направленных на достижение определенного результата [6].

Традиционно в коммуникативном чтении выделяют пять групп умений, обеспечивающих полное понимание содержания и смысла текста.

- умения, направленные на узнавание и понимание значений изученных лексических и грамматических явлений в разных контекстуальных условиях;
- умения, направленные на семантизацию неизученных слов;
- умения, направленные на понимание композиционно-смысловой структуры художественного текста;
- умения, направленные на выявление содержательно-смысловых особенностей текста;
- умения, направленные на выявление стилистических особенностей текста.

Восприятие и понимание являются ключевыми процессами в коммуникативном чтении. Выделяются три уровня понимания иноязычного текста:

- понимание лингвистической информации;
- понимание содержательной, фактуальной информации;
- понимание смысловой информации.

Как в зарубежной, так и в отечественной методике в рамках коммуникативного подхода особое значение и распространение приобрела классификация видов коммуникативного чтения, разработанная с учетом конкретной коммуникативной задачи, установки на степень полноты и точности извлечения информации, обуславливающей характер процесса чтения. Именно эта классификация отражает те виды чтения, которыми пользуется в реальной действительности для получения информации и ради

удовольствия. В процессе обучения чтению целевая установка как важнейший элемент речевой деятельности, и в том числе чтения, формируется в виде задания. Это задание исходит из характера текста для чтения и определяет степень проникновения в его содержание.

Использование открытых электронных ресурсов (ОЭР) для обучения чтению. Отметим, что наравне с традиционными стратегиями применяются компьютерно-опосредованные стратегии обучения чтению. Для этого могут использоваться как компьютерные программы, так и сетевые ресурсы, позволяющие студентам совершенствовать имеющиеся умения и навыки во внеаудиторное время. Нам представляется, что при выборе ОЭР для обучения чтению нужно руководствоваться критериями оценки веб-сайтов, предложенные Г. Дадни и Н. Хокли: точность содержания, степень обновляемости, анализ содержания сайта и функциональность [7].

Точность содержания – это первый этап анализа сайта, на котором следует по возможности получить информацию об авторах сайта, а также проверить достоверность фактической информации. Степень обновляемости сайта – это проверка того, насколько часто обновляется сайт, поскольку информация, размещенная на нем, может быть устаревшей или неактуальной. Анализ содержания сайта – это его оценка с точки зрения изучающего язык: насколько подобная информация может быть полезной и интересной. Функциональность сайта предполагает оценку удобства пользования сайтом. Мы выяснили, что для анализа функциональности всегда требуется проверка на сайте работоспособности всех ссылок, необходимых для выполнения задания.

В связи с тем, что выбор веб-сайтов для обучения ИЯ и всем видам речевой деятельности, в частности, чтению, является важной составляющей современного вузовского учебного процесса, рекомендации по этому выбору можно найти в материалах конференций ведущих российских вузов. Для нашей статьи мы решили воспользоваться рекомендациями участников конференции «Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации»[8:426-436], которая проходила на факультете иностранных языков и регионоведения в МГУ им. М.В. Ломоносова, и проверить правильность их рекомендаций для практики обучения ИЯ.

Рекомендованные на конференции веб-сайты для обучения чтению мы разделили на ресурсы, позволяющие обучающимся совершенствовать навыки коммуникативного и учебного чтения. К первой категории мы отнесли Интернет-портал *readinga-z.com*, на котором представлены тексты не только среднего, но и повышенного уровня языковой компетенции. Примером сайта для тренировки учебного чтения может быть Интернет-портал *readingcomprehensionconnection.com*. Для аудиторных занятий в рамках дисциплины «Английский язык» в техническом вузе целесообразным является использование веб-сайтов, отнесенных нами к категории учебного чтения. Соглашаясь, в целом, с рекомендациями МГУ, отметим, что есть и

другие, не менее полезные сайты для учебного чтения, например *breakingnewsenglish.com* и *busyteacher.org*.

На сайте *breakingnewsenglish.com* представлено большое количество текстов для чтения различной тематики с заданиями для пользователей разных уровней владения английским языком, что является особенно важным критерием выбора данного сайта. Предлагаемые на сайте тексты соответствуют коммуникативно-познавательным интересам и потребностям учащихся, а также степени сложности их языкового и речевого опыта по ИЯ, содержат интересную информацию для учащихся отдельной возрастной группы. Интерфейс сайта представлен ниже на Рис.1.

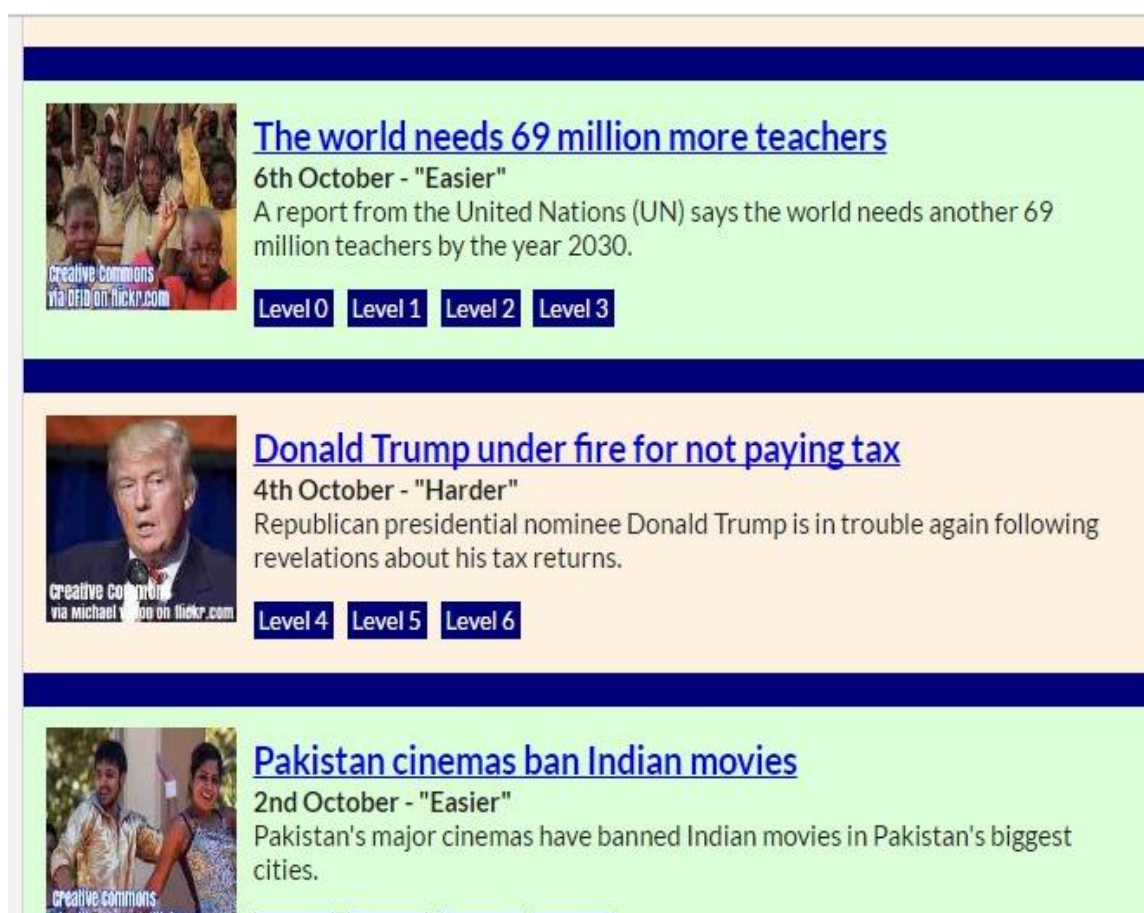


Рис.1 Интерфейс вэб-сайта *breakingnewsenglish.com*

Выбирая текст определенной тематики, пользователю предлагается ознакомиться с содержанием сайта с помощью программы обучения чтению в нужном темпе («speed reading»), представленной в трёх категориях: 100 слов в минуту, 200 слов в минуту и 300 слов в минуту; содержание текста отображается на мониторе построчно с заданной скоростью. После прочтения пользователь может выполнить задания к тексту, такие как: заполнение пропусков (Fill in the blank), изменение последовательности предложений в тексте (Sentence Jumble) кроссворд (Crossword),

множественный выбор (Multiple Choice), при этом ошибки, допущенные при их выполнении, автоматически отображаются на экране с комментариями и демонстрацией правильного варианта ответа.

Данный интернет ресурс может быть полезен для преподавателей, стремящихся совершенствовать процесс обучения ИЯ и эффективен при обучении чтению на разных этапах обучения. Работа с этим сайтом вызывает интерес обучающихся и способствует повышению их мотивации.

Busyteacher.org. Данный Интернет ресурс содержит как планы уроков, так и готовые задания для учащихся всех уровней от Beginner до Advanced по всем разделам: аудирование, чтение, грамматика, говорение. На портале содержится большое количество текстов разных категорий и жанров с заданиями, направленными на улучшение студентами навыков чтения и совершенствование языковых умений. Интерфейс сайта представлен ниже на Рис.2.

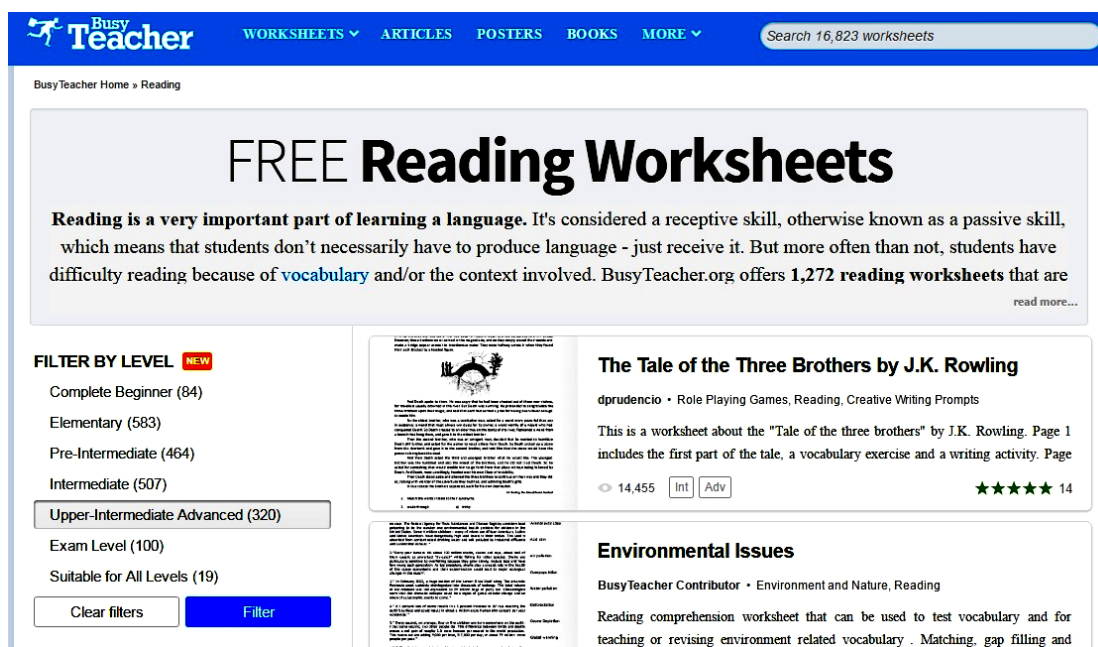


Рис.2 Интерфейс вэб-сайта *Busyteacher.org*

Несомненным преимуществом данного ресурса является то, что студенты могут самостоятельно выбрать текст или статью для отработки материала по заданной теме и соответствующему уровню. Преподаватель может также загрузить на сайт свои рабочие программы, планы уроков или готовые задания. Пример распечатки с этого сайта см. в Приложении.

Одним из наиболее эффективных сетевых ресурсов для учебного чтения является, на наш взгляд, рекомендованный МГУ сайт *readingcomprehensionconnection.com.*, интерфейс которого представлен на Рис.3. Этот веб - сайт предоставляет интерактивные онлайн уроки, которые позволяют учащимся улучшить понимание прочитанного. При выполнении

каждого урока учащиеся получают конструктивную обратную связь, а также подробный отчет по завершении нескольких групп заданий.

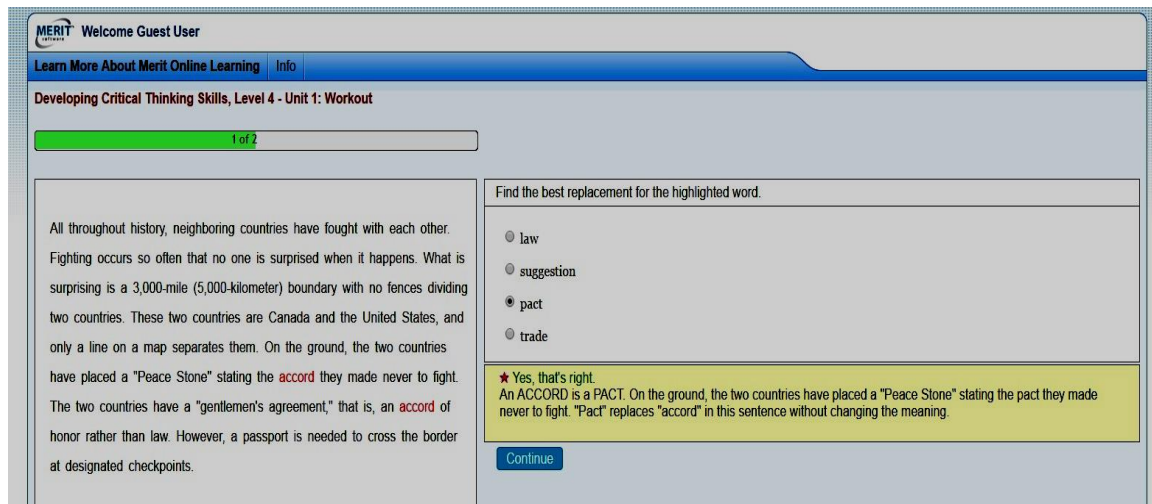


Рис.3 Интерфейс вэб-сайта *readingcomprehensionconnection.com*

Раздел Lessons menu рассматриваемого сайта содержит три категории заданий:

1. Vocabulary in context sentences

Помогает учащимся отработать правила написания и чтения лексических единиц, в которых наиболее часто допускаются ошибки, например: *accept* или *excerpt* и *precede* или *proceed*.

2. Reading for understanding

В данном разделе представлены короткие тексты с заданиями по: определению основной идеи текста, построению логического заключения, работе с незнакомой лексикой. В том случае, если учащийся выбрал неправильный вариант ответа – программа не только выделяет правильный, но и дает пояснения, почему не подходит выбранный вариант и почему подходит именно тот, который в программе является правильным.

3. Reading strategy

Помогает студентам улучшить понимание прочитанного и развивает способность делать логические выводы.

Развитие навыков критического мышления помогает студентам улучшить понимание прочитанного в Интернете. Студенты получают практический опыт в использовании основных стратегий по улучшению чтения, совершенствуя в свою очередь навыки критического мышления и развивая их способность делать логические выводы.

Readinga-z.com. Интернет-портал *readinga-z.com* также рекомендован МГУ для обучения чтению. Материалы для работы на занятиях представлены множеством категорий: книги по уровням владения английским языком, книги по жанрам, книги для чтения вслух, художественная литература, тематическая документальная литература, серии книг в которой строятся

вокруг центральной темы с предоставлением информационных текстов и т.д. Все материалы доступны для скачивания и для чтения онлайн, к каждому из текстов предоставляется список наиболее трудной лексики, а также темы для обсуждения на занятии. Интерфейс сайта представлен ниже на Рис.4.

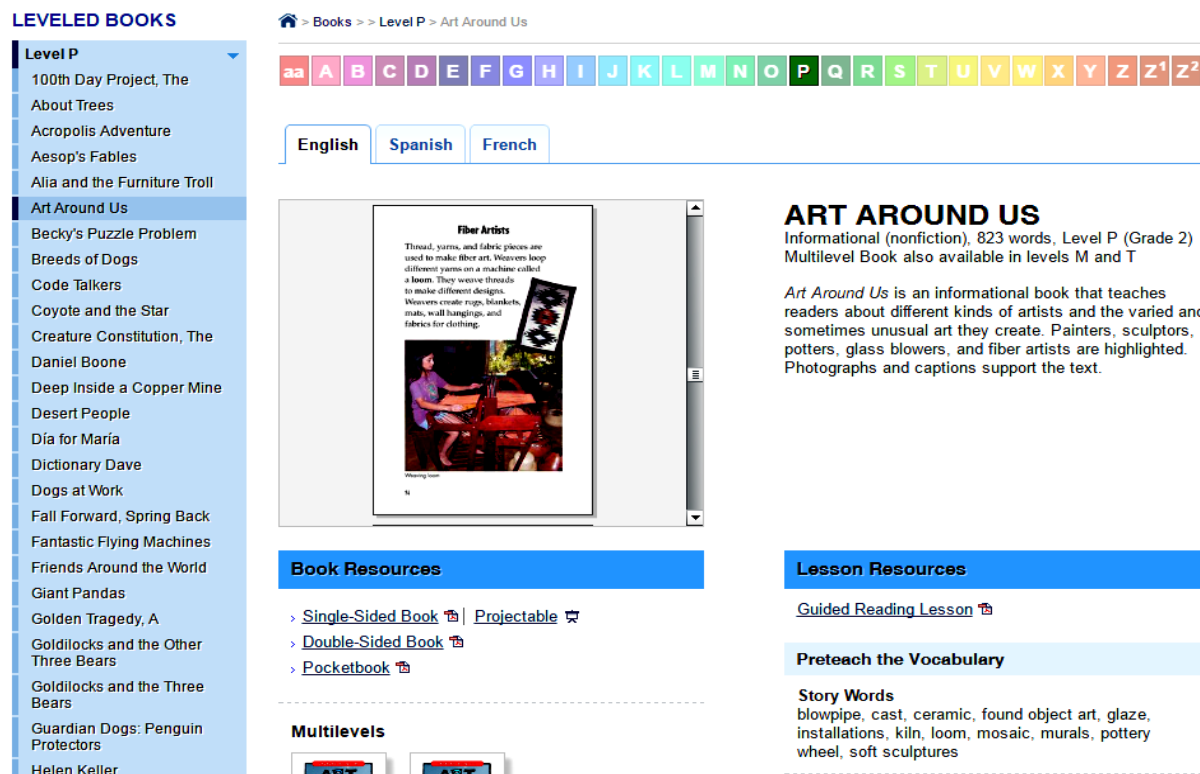


Рис.4 Интерфейс вэб-сайта Readinga-z.com

Практические задания, направленные на совершенствование всех языковых навыков помогают студентам научиться выделять основную идею прочитанного текста, эффективно обсуждать прочитанное, правильно интерпретировать полученную информацию. Работа с представленными на сайте упражнениями представляется возможной как в больших, так и в маленьких группах, во время аудиторных занятий и в качестве домашней работы. Данная практика приводит к более глубокому осознанию учащимися все более и более сложного текста. В Таблице 1 представлены основные преимущества и недостатки отобранных для обучения ИЯ сайтов.

Таблица 1. Преимущества и недостатки сайтов для обучения ИЯ

Вэб-сайт	Преимущества	Недостатки
<i>breakingnewsenglish.com</i>	Регулярная обновляемость сайта: представлены свежие новостные статьи со всего мира, адаптированные специально для учащихся; статью можно не только прочитать, но и прослушать.	Небольшое количество заданий по грамматике.

<i>readingcomprehensionconnection.com</i>	Сайт предоставляет возможность как платных, так и бесплатных занятий. Наличие упражнений на понимание и запоминание текста.	Сравнительно небольшое количество текстов для чтения, отсутствие аудио-материалов.
<i>busyteacher.org</i>	Регулярная обновляемость сайта; тексты и статьи распределены по соответствующим тематическим разделам; возможность загрузки собственных материалов.	Отсутствие заданий для работы онлайн.
<i>readinga-z.com</i>	Регулярная обновляемость сайта; все материалы доступны для скачивания.	Тексты только для среднего и повышенного уровня языковой компетенции.

Проанализировав преимущества и недостатки описанных веб-сайтов, мы делаем вывод, что оптимальными для работы со студентами неязыковых специальностей являются Интернет-порталы, позволяющие учащимся совершенствовать навыки учебного чтения, а именно *breakingnewsenglish.com*, *readingcomprehensionconnection.com* и *busyteacher.org*. Заниматься на этих сайтах учащиеся могут комплексно, совершенствуя несколько навыков владения английским языком одновременно. Таким образом, учебная работа преподавателей и студентов с указанными веб-сайтами является примером реализации методического принципа взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бовтенко М. А.** Компьютерная лингводидактика (2-е изд., дополн.). Гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию: учеб. пособие. – М. : Наука, 2005. – 216 с.
2. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / Ред. С.Г. Тер-Минасова; – М.: 2009. – 24 с. – URL: http://www.umo.msmu.ru/fgos/ppd_inyz.doc/ (дата обращения: 20.04.2016).
3. **Beatty К.** Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning. Pearson Education Limited, 2003.259 p.
4. The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages. Cambridge Scholars Publishing, 2015. 333 p.
5. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) М.: Икар, 2009.— 448 с.
6. **Колесникова И.Л., Долгина О.А.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – М.: Дрофа: Cambridge university press, 2008. – 431 с. ISBN 5-86789-143-7.
7. **Dudeny G., Hockly N.** How to teach with technology. Pearson, Longman. 2007.192 p..
8. **Попова Н.В., Вдовина Е.К.** Мотивационный потенциал ИКТ для достижения планируемых целей обучения иностранному языку в техническом вузе // в сб. ст.: Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и

межкультурной коммуникации. Вып. 7. – М.: Центр дистанц. Образов.; фак-т иностр. яз. и регионовед. МГУ им.М.В. Ломоносова; Университетская книга. 2016. 558 с. С.426-436

Гришина Анна Сергеевна – магистрант кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: annasgrishina@yandex.ru

Grishina Anna S. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: annasgrishina@yandex.ru

Попова Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ninavaspo@mail.ru

Popova Nina V. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: ninavaspo@mail.ru

SELECTION OF FREE ELECTRONIC RESOURCES FOR BUILDING FOREIGN LANGUAGE READING SKILLS IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

*This article is devoted to the development of the reading skills as one of the main aims of teaching a foreign language. The emphasis is on the computer mediated strategies including operation with free digital resources. The characteristics of some academic web-sites (**breakingnewsenglish.com**, **readingcomprehensionconnection.com**, **busyteacher.org**, **readinga-z.com**) are described as well as teacher's work stages with these sites. Examples of tasks for teaching different types of reading and vocabulary are given.*

TRAINING IN READING; COMMUNICATIVE READING; LEVELS; SKILLS; WEBSITE; TASKS

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378

В.Э. Жигadlo

ЗАО «Институт телекоммуникаций» (Россия)

М.А. Одинокая

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ЗНАЧЕНИЕ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматривается дидактический потенциал открытых образовательных ресурсов при интерактивном обучении в высших учебных заведениях. Особое внимание уделяется проанализированным многочисленным примерам применения данных средств обучения в системе современного образования. В заключении определяется, что открытые образовательные ресурсы содержат огромный потенциал по их применению в учебном процессе вуза, который, требует дальнейшего изучения, включая разработку программного и методического сопровождения.

**ОТКРЫТЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ; ОНЛАЙН-КУРСЫ;
ИНТЕРАКТИВНОСТЬ; САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА**

Современный этап развития Российской высшей школы характеризуется повышенным вниманием к широкому распространению одного из качественно новых явлений в мире образования – открытым образовательным ресурсам. Под ООР понимаются образовательные онлайн-курсы с интерактивным участием, размещенными в свободном доступе, либо обеспеченные лицензией, разрешающей их свободное использование или переработку, и являющиеся одной из наиболее эффективных форм реализации дистанционных образовательных технологий (ДОТ). ООР включают в себя полные онлайн-курсы, учебные материалы, модули, учебники, видео, тесты, программное обеспечение, а также любые другие средства, материалы или технологии, используемые для предоставления доступа к знаниям.

Концепция открытых образовательных ресурсов возникла в 2001 г., когда Массачусетский Технологический Институт выступил с инициативой создания OpenCourseWare – Открытой Среды Курсов (MIT OCW), позволяющей интернет-пользователям свободно использовать разработанные учебные материалы бесплатно. Инициативу Массачусетского Технологического Института поддержали Открытый Университет Великобритании, Открытый Университет Нидерландов и Европейская ассоциация Университетов Дистанционного обучения (The European

Association of Distance Teaching Universities – EADTU). В 2005 г. на базе MIT состоялся Консорциум (OCW Consortium). В настоящее время в консорциум входят вузы из 50 стран, которыми разработано и размещено в свободном доступе более 13000 курсов по различным предметам.

В последние годы использование наиболее популярных платформ ООР, таких как «Лекториум» (Россия, <http://www.lektorium.tv>), «Универсариум» (Россия, <http://www.universarium.org>), «Университет без границ» (Москва, <http://universitetbezgraniz.ru/>), «ИНТУИТ» (Россия, <http://www.intuit.ru>), «Coursera» (США, <http://www.coursera.org>), «edX» (США, <http://www.edx.org>), «Khan Academy» (<http://www.khanacademy.org>), «Udacity» (США, <http://udacity.com>), Udemy (США, <http://www.udemy.com>), «FutureLearn» (Великобритания, <http://www.futurelearn.com>), Cambridge English Teacher (Великобритания, <http://www.cambridgeenglishteacher.org>), «NPTEL» (Индия, <http://www.nptel.ac.in/>), «ZiyoNET» (Узбекистан, <http://www.ziynet.uz/ru>) и других не только получило распространение, но достигло максимального уровня, в особенности среди молодого поколения. Использование ООР способствует созданию нового электронного образовательного контента высокого качества и распространению существующего [1].

В России активная реализация ООР началась в конце 2013 г., особенный прорыв произошел в 2014-2015 учебном году. Так, «Лекториум» (Россия, <http://www.lektorium.tv>) [2] – санкт-петербургский некоммерческий академический образовательный проект, занимающийся созданием учебных материалов в формате открытых онлайн-курсов, а также съемкой и размещением видеолекций. Также с 2014 портал развивается в формате МООС (Massive Online Open Course) – массовые открытые онлайн-курсы. МООС представляет собой предоставление академических курсов от ведущих мировых вузов в дистанционном режиме любому интернет-пользователю из любой точки земного шара с возможностью проверки промежуточных и финальных знаний, организации интерактивного общения между преподавателем и обучающимися. Лекториум использует платформу «Open edX» с открытым исходным кодом для размещения материалов курса.

Образовательный проект «Университет без границ» (Москва, <http://universitetbezgraniz.ru/>), был открыт в 2012 г. в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова [3]. Миссия проекта «Университет без границ» состоит в том, чтобы делать процесс обмена актуальными академическими знаниями более открытым и доступным для русскоязычной аудитории, независимо от места проживания, географии, места работы или учебы, а также социально-экономического статуса. Образовательный проект предлагает площадку, где любой желающий может принять участие в научных семинарах, онлайн-дискуссиях и рабочих группах. На сайте проекта представлены такие направления, как новые медиа, история и политика, глобализация, урбанистика, теория и методы в социологии, междисциплинарные научные исследования. Приоритетом проекта является обучение, ориентированное на развитие навыков по

проведению высококлассной исследовательской работы, как в академии, так и за ее пределами, делается упор на курсы, представляющие обзор теоретического материала, а также курсы по прикладным методам исследования.

Для преподавания привлекаются к сотрудничеству университеты, компании, а также индивидуальные преподаватели, работающие как в России, так и за рубежом. Преподаватели участвуют в исследовательской работе и/или публикуются в академических изданиях, работают в ведущих американских, европейских и российских вузах, включая Tufts University, Georgetown University, George Mason University, Max Planck Institute, МВШСЭН. Используя сеть Интернет, проект стремится сохранить самое ценное, что есть в традиционном университетском образовании – общение преподавателя и студентов в небольших группах, совместную работу над исследовательскими проектами и индивидуальный подход. Через эссе, высказывания на форуме или работу с преподавателем над исследованием, обучающийся также участвует в создании курса.

Курсы предполагают вебинары, представляющие собой не столько лекцию, сколько обсуждение – поэтому в них имеет смысл участвовать, а не слушать в записи. Выбирая курсы, обучающийся должен быть готов к интенсивной работе. Полученный практический опыт обучающийся может использовать для проведения научного исследования, при написании статьи для публикации в peer-reviewed журнале и подготовке диссертации или книги, при поступлении в аспирантуру в любой стране мира. Помимо курсов также организуются видео-беседы с заметными представителями дисциплин. На сайте также работают форумы, открытые для участия всех желающих. В данный момент разработчики проекта работают над увеличением количества курсов в каталоге, развивают контакты и устанавливают сотрудничество с академическими институтами, компаниями и профессиональными ассоциациями.

В России в конце 2013г. состоялся старт образовательного проекта «Универсариум» (Россия, <http://www.universarium.org>) [4] – российская система онлайн-образования, построенного по технологии ООР. На первом этапе проекта преподавание предполагается на русском языке, в дальнейшем – перевод курсов на основные европейские языки. Особое внимание уделено курсам, имеющих междисциплинарный характер. В отличие от других ООР, использующихся в российских университетах, «Универсариум» предлагает полноценные бесплатные курсы, выполненные по образовательным стандартам электронного обучения, которые включают видеолекции (как базовый элемент введения в курс и представления учебных заданий), самостоятельные задания, тесты, итоговую аттестацию.

Одним из ведущих доступных русскоязычных открытых онлайн веб-ресурсов является Национальный открытый университет (НОУ) «ИНТУИТ» (Россия, <http://www.intuit.ru>) [5]. Открытый онлайн веб-ресурс «ИНТУИТ» предлагает онлайн-курсы и видео-занятия по различным дисциплинам, а также предоставляет возможность проверять усвоение учебной информации.

Суммарно представлено более 700 учебных курсов по компьютерным наукам, информационным технологиям, математике, физике, экономике, менеджменту и другим учебным дисциплинам. Videотека проекта насчитывает несколько тысяч часов лекций известных профессоров и докладов ученых. Каждый учебный курс снабжен теоретическим материалом, представленным в виде лекций; обязательным тестированием предусмотренным после каждой лекции; практикум, на котором рассматривается решение типовых задач; задания для самостоятельной работы; контрольные работы; экзамен в форме комплексного теста по завершению каждого курса). По итогам программ и курсов выдаются собственные официальные дипломы (негосударственного образца) в соответствии с полученной лицензией на образовательную деятельность [6].

Одним из известных мировых проектов открытого образования стал проект «Coursera» (США, <http://www.coursera.org>) [7], созданный весной 2012 г. профессором Стэнфорда Эндрю Нг и Дафной Келлер. Онлайн-курсы на платформе «Coursera» создают и развивают 108 ведущих университетов и образовательных организаций мира, среди которых Стэнфордский университет, Политехнический университет Гонконга, Федеральная политехническая школа Лозанны, Торонтский и Мельбурнский университеты, НИУ «ВШЭ», МФТИ, СПбПУ, СПбГУ и др. Курсы носят гуманитарный, естественнонаучный и прикладной характер; доступны на английском, испанском, итальянском, китайском и французском языках и включают просмотр видео-лекции с субтитрами (4-5 мин.), текстовыми конспектами лекций, общение с сокурсниками и преподавателями в форуме, интерактивными контрольными заданиями, тестами и итоговыми экзаменами. Продолжительность курсов составляет примерно до 10 недель. Отличительной особенностью курсов является их доступность только для определенных периодов времени.

«EdX» (США, <http://www.edx.org>) [8], созданный в апреле 2012г. президентом Анант Агарвал, предлагает более 215 онлайн-курсов университетского уровня в широком диапазоне дисциплин для международной аудитории на безвозмездной основе. Онлайн-курсы рассчитаны на самостоятельную работу вплоть до 10-15 часов в неделю и обслуживаются командой преподавателей, инструкторов и их помощников из числа студентов. В ходе работ планируется создать и апробировать программное обеспечение для онлайн обучения, которое выходит за рамки видеолекций. Платформа обучения будет развиваться как программное обеспечение с открытым исходным кодом и станет доступной для других высших учебных заведений, которые хотят сделать подобные проекты.

«Khan Academy» (<http://www.khanacademy.org>) [9] – некоммерческая образовательная организация, созданная в 2006г. выпускником Массачусетского технологического института и Гарвардского университета Салманом Кханом. Образовательный портал содержит более 2700 10-15 минутных видеороликов, содержащие основной лекционный материал, который доступен для самостоятельного изучения и более 2 млн онлайн-

заданий по разным дисциплинам, переведенных более чем на 20 языках, в том числе и на русский (<http://www.ru.khanacademy.org>) [10]. Представление учебной информации на данном образовательном портале сделано только за счет видеоматериала. Обучающему доступно свыше 100 000 интерактивных упражнений. По итогам курсов выдача документов, удостоверяющих их прохождение, не предусмотрена.

«Udacity» (США, <http://udacity.com>) [11] – образовательный проект, основанный профессором Стенфордского университета Себастьяном Труном, Дэвидом Стивенсоном, Майком Сокольски и запущенный в феврале 2012г., предназначен для аудитории, работающей в компьютерной индустрии. В отличие от проекта «Coursera», «Udacity» выгодно отличается тем, что подавляющее большинство курсов были созданы в сотрудничестве с крупными IT-компаниями. Сайт предлагает обучение только на английском языке. Курсы представлены в виде видео лекций, тестов и домашних заданий. Дидактическими особенностями курса являются короткие видеофрагменты. Каждое видео длится примерно от 2 до 5 минут. Если видеофрагмент длится более 6 минут, то разработчиками предусмотрены паузы на викторины-головоломки, тесты. Курсы имеют гибкую политику регистрации. Отличительной чертой проекта является доступность курсов, то есть занятия доступны в любое время после их выпуска. Курсы оснащены дедлайнами. Так, например, обучающийся имеет возможность просмотра видео в любое время в течение недели, но в конце недели необходимо выполнить домашнее задание. По окончании курсов выдается сертификат, подписанный преподавателями. Преимуществом проекта является содействие обучающемуся в поиске новой работы, поскольку сервис формирует на каждого выпускника резюме и по желанию обучающегося посылает потенциальным работодателям. Содержание резюме определяется как оценкой за итоговый экзамен, так и активностью студента на курсе.

«Udemy» (США, <http://www.udemy.com>) [12] – обучающая онлайн-платформа, основанная в 2010г. и предлагающая свыше 6000 онлайн-видеокурсов на 53 языках преимущественно по таким прикладным направлениям, как дизайн, программирование, веб-разработка. Проект позволяет создать собственный обучающий электронный курс. Интерфейс показывает доступные видео-лекции курса и отслеживает их просмотр, существует возможность для проведения дискуссий. Инструментарий преподавателя снабжен опцией загрузки видео, презентаций в *PowerPoint*, контент с других сайтов. Отличительной особенностью платформы «Udemy» является возможность скачивания курса на мобильное устройство и изучать предмет курса при отсутствии подключения к сети.

Образовательный проект «FutureLearn» (Великобритания, <http://www.futurelearn.com>) [13], основанный в декабре 2012г., предлагает широкий спектр онлайн-курсов, читаемых ведущими университетами по всему миру. Бесплатные онлайн-курсы на платформе «FutureLearn» основаны на обучающих материалах Британского Совета и лучших британских вузов. Курсы доступны как с персональных компьютеров, так и с мобильных

устройств через мобильные приложения, разделены на секции с заданиями по неделям. При желании обучающийся может получить сертификат об окончании курса за отдельную плату. Учредителем проекта является Открытый университет Великобритании, имеющий 40-летний опыт в развитии онлайн-обучения. Проект поддерживают 40 партнеров из Великобритании, Европы, Африки, Азии и Ближнего Востока. Первый курс был запущен в сентябре 2013 года.

«Cambridge English Teacher» (Великобритания, <http://www.cambridgeenglishteacher.org>) [14] – проект, запущенный специально для преподавателей английского языка на всех уровнях образования (начальное, среднее, высшее) Кембриджским университетом. Целью данного проекта является развитие профессиональных компетенций в области методики преподавания английского языка для разных целей. Образовательная платформа «Cambridge English Teacher» предлагает участие в онлайн-курсах, направленных на повышение как языкового уровня, так и профессиональных навыков, посещение вебинаров, участие в форумах, получение доступа к печатным материалам в электронной форме.

Международный образовательный проект «NPTEL» (Национальная программа расширенного технического образования Индии) (Индия, <http://www.nptel.ac.in/>) [15] основан 7 техническими университетами Бомбея, Дели, Гувахати, Канпур, Харагпур, Мадрас, Рурки. На платформе Индийского университета удаленного обучения представлены более 100 видеокурсов лекций и более 1000 курсов на английском языке по техническим предметам университетов Индии таким, как математика, физика, нанотехнологии, архитектура, вычислительная наука и техника, биотехнология, радиоэлектроника и др. Видеотека проекта насчитывает более 20 тысяч часов лекций известных профессоров и докладов ученых. Свыше 15 тысяч видео курсов снабжены текстовым материалом. По окончании курсов выдается сертификат установленного образца.

В России в 2016 г. запущен широкомасштабный проект под названием «Национальная платформа открытого образования». Миссия данного проекта заключается в создании и продвижении открытого образования как нового элемента системы высшего образования в России, который будет способствовать повышению доступности и качества образования. Проект «Национальная платформа открытого образования» осуществляется как современная образовательная платформа, предлагающая онлайн курсы для обучающихся по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах. Образовательная платформа создана Ассоциацией «Национальная платформа открытого образования», учрежденной ведущими университетами – МГУ, СПбПУ, СПбГУ, НИТУ «МИСиС», НИУ «ВШЭ», МФТИ, УрФУ и ИТМО. Курсы на образовательной платформе разрабатываются в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, соответствуют требованиям к результатам обучения образовательных программ, реализуемых в вузах, также проводится внутренняя экспертиза курсов.

Университеты по всему миру нашли и оценили пользу ООР, в частности, «Coursera», «Khan Academy» и успешно интегрировали их в образовательный процесс. Отличительной особенностью данной платформы является возможность получить сертификат о прохождении курса, который позволяет зачесть пройденный онлайн курс при освоении образовательной программы бакалавриата в вузе.

«ZiyoNET» (Узбекистан, <http://www.ziynet.uz/ru>) («ziyo» на узбекском языке означает «просвещение») [16] – общественная образовательная информационная сеть с единой информационно-ресурсной площадкой, которая объединяет информационные материалы и ресурсы для учебно-образовательных, научных, молодежных и детских учреждений и организаций. Основными задачами сети «ZiyoNET» определены формирование и развитие национальных информационных ресурсов для молодежи, обеспечение широкого доступа пользователей к общественно-политической, социально-экономической, духовно-просветительской, научно-образовательной и другой информации, способствующей духовному, интеллектуальному развитию молодежи. Она направлена на пропаганду здорового образа жизни, популяризацию разных видов спорта, внедрение в систему образования методов дистанционного образования [17].

На основе анализа описанных в литературе ООР, была определена наиболее универсальная их структура и типичное содержание. В составе ООР обычно присутствует пять блоков: информационный блок, тренингово-практический и научно-исследовательский блок, организационный (административный) блок, коммуникативный блок, контролирующий блок.

Информационный блок включает прослушивание обучающимися на сайте ООР лекций, которые дополняются демонстрацией слайдов с инфографикой и разнообразными методическими материалами для закрепления пройденного. В тренингово-практический и научно-исследовательский блок входит самостоятельное выполнение обучающимися в любое удобное время учебных заданий. Это может быть чтение дополнительных книг, работа с интернет-ресурсами, написание эссе, небольшое исследование или тестирование. Разработчики курсов большое внимание уделяют разработке организационного (административного) блока, в котором описывается логика построения курса, правила работы с ним, планируемый результат и способы достижения этого результата. Коммуникативный блок служит для консультирования обучающихся и обсуждения пройденного учебного материала. Контролирующий блок включает сдачу итогового экзамена, проходящего в виде тестирования или выполнение проектного задания, а также получение сертификата от учебного заведения или организатора онлайн-курса.

ООР могут использоваться как дополнение к реальным программам обучения. Различные виды интерактивных заданий в составе ООР могут способствовать обогащению процесса обучения при регулярном использовании в качестве дидактического компонента занятия [18]. В настоящее время ООР представляют собой экспериментальные курсы,

которые проводятся разработчиками-энтузиастами для проверки и корректировки правил организации и проведения ООР.

Таким образом, ООР представляют широкому кругу интернет-пользователей возможности для эффективной организации обучения бесплатно, дистанционно и представляют собой мощную мировую тенденцию современного образования. ООР ориентированы на широчайшее использование возможностей современных информационных технологий. Повсеместное неупорядоченное использование ООР обучающимися на занятиях свидетельствует о необходимости разработки специальных технологий с использованием ООР. Только это поможет использовать обучение в нужном русле и повысить эффективность обучения ИЯ и другим университетским дисциплинам гуманитарного профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Таратухина Ю.В., Баранова И.М. Роль открытых образовательных ресурсов в современном поликультурном информационно-образовательном пространстве // Бизнес-информатика. 2012. №2(20). С. 35-41.
2. **ektorium.tv**. 2016. URL: <http://www.lektorium.tv> (дата обращения: 07.06.2016).
3. **universitetbezgraniz.ru/**. 2016. URL: <http://universitetbezgraniz.ru/> (дата обращ.: 16.06.2016).
4. **universarium.org**. 2016. URL: <http://www.universarium.org> (дата обращения: 07.06.2016).
5. **intuit.ru**. 2016. - URL: <http://www.intuit.ru> (дата обращения: 08.06.2016).
6. **coursera.org**. 2016. URL: <http://www.coursera.org> (дата обращения: 08.06.2016).
7. Мишнев Б.Ф., Скворцов А.А., Филь Н.П. Опыт внедрения и перспективы развития дистанционного обучения в TSI // Образовательные технологии и общество. 2013. Т.16. №4. С. 475-492.
8. **edx.org**. 2016. URL: <http://www.edx.org> (дата обращения: 09.06.2016).
9. **khanacademy.org**. 2016. URL: <http://www.khanacademy.org> (дата обращ.: 08.06.2016).
10. **ru.khanacademy.org**. 2016. URL: <http://www.ru.khanacademy.org> (дата обращ.: 08.06.2016).
11. **udacity.com**. 2016. URL: <http://www.udacity.com> (дата обращения: 10.06.2016).
12. **udemy.com**. 2016. URL: <http://www.udemy.com> (дата обращения: 10.06.2016).
13. **futurelearn.com**. 2016. URL: <http://www.futurelearn.com> (дата обращения: 10.06.2016).
14. **cambridgeenglishteacher.org**. 2016. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org> (дата обращения: 09.06.2016).
15. **nptel.ac.in/**. 2016. URL: <http://www.nptel.ac.in/> (дата обращения: 08.06.2016).
16. **ziyonet.uz/ru**. 2016. URL: <http://www.ziyonet.uz/ru> (дата обращения: 08.06.2016).
17. Тайлаков Н.И., Тайлаков У.Н., Тайлакова Ш.Н., Отабеков А.О. Открытые образовательные ресурсы в Узбекистане // Молодой ученый. 2013. №12 (59). С. 527-530.
18. Одинокая М.А., Попова Н.В. Современные технологии интерактивного обучения в многопрофильном вузе. Монография. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. – 258с. ISBN: 978-5-7422-5239-9

Жигадло Валентин Эдуардович – доктор технических наук, профессор, ЗАО «Институт телекоммуникаций». 194000, ул. Кантемировская, 5, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: zve@mail.ru.

Zhigadlo Valentin E. – Institute of Telecommunications, 194000, Kantemirovskaya Str., 5, St. Petersburg, Russia; E-mail: gve@mail.ru

Одинокая Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: World.Maria@hotmail.com.

Odinokaya Maria A. – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Institute of Humanities, Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: World.Maria@hotmail.com

THE ROLE OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES THROUGH ORGANIZATION OF INTERACTIVE EDUCATION IN MODERN UNIVERSITY

The article presents the didactic potential of open educational resources through interactive education in higher education institutes. Special focus is on the analysis of many instances of using the training resources in the system of modern education. Open educational resources contain enormous potential in educational application of university that should be investigated further and include software design and methodological support.

OPEN EDUCATIONAL RESOURCE; ONLINE COURSES; INTERACTIVITY; INDEPENDENT WORK

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

Научное издание

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Ежегодный сборник

№5 (19-1) 2016

Цифровой идентификатор данного выпуска сборника
DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.2016.5.19-1

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013

Редакция

Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор
Соснина М.А. - редактор текстов на английском языке
Манцера И.В. – выпускающий редактор

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18

Электронный адрес редакции: voprosy_metodiki@mail.ru

Компьютерная верстка: Гришина А.С.

Подписано в печать 23.12.2016 Формат 70x100/16 Печать цифровая
Усл. печ. л. 17,25 Тираж 200 Заказ 15085b

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре
Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.