Министерство образования и науки Российской Федерации Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский государственный индустриальный университет»

СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Сборник научных трудов

Выпуск 12

Под редакцией доцента А.В. Феоктистова

Новокузнецк 2011 УДК 378.147.026.(06) ББК 74.580.25я43 С 568

С 568 Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 12 / Редкол.: А.В. Феоктистов (главн. ред.) и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. — Новокузнецк: Сиб-ГИУ, 2011. — 189 с., ил.

Сборник статей посвящен вопросам теории и практики обучения в вузе. Представлены работы по следующим направлениям: проблемы высшего профессионального образования, качество подготовки и конкурентоспособность выпускников вузов, применение информационных и дистанционных технологий при подготовке инженеров, методики преподавания учебных дисциплин.

Ил. 13, табл. 3, библиогр. назв. 102.

Редакционная коллегия: проректор по УР, к.т.н., доцент А.В. Феоктистов (главн. редактор); д.т.н., профессор Г.В. Галевский (зам. главн. редактора); нач. УМУ, д.т.н., профессор М.В. Темлянцев, зав. сектором метод. отдела УМУ, к.п.н., доцент Е.Г. Оршанская (отв. секретари); нач. метод. отдела УМУ Л.Н. Баранова; нач. ОМК, к.т.н., доцент И.Ю. Кольчурина, к.и.н., доцент Д.И. Оршанский.

Рецензент: профессор, доктор технических наук Л.П. Мышляев.

Печатается по решению редакционно-издательского совета университета.

УДК 378.147.026.(06) ББК 74.580.25я43

© Сибирский государственный индустриальный университет, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр
ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
А.В. Феоктистов, М.В. Темлянцев, Д.А. Фадеева	
Государственное задание на подготовку специалистов с высшим про-	
фессиональным образованием: основные итоги, тенденции и перспек-	
ТИВЫ	7
О.А. Семина, А.П. Семин	
Компетентностный подход как основа подготовки	
конкурентоспособной личности	12
Е.С. Становая	
Проблемы исследования организационной культуры	
технического регионального вуза (теоретический аспект)	19
С.Г. Головко	
К проблеме профессиональной реабилитации инвалидов	
в сфере высшего образования	26
Е.Г. Лашкова	
Проблема формирования учебных планов для подготовки бакалавров	
по направлению «Реклама и связи с общественностью»	31
С.Г. Галевский	
Критерии и модель оценки несостоятельности фирмы	37
Е.Б. Каймашникова, А.Л. Морозова	
Особенности системы образования в Древней Греции	45
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	51
Л.Д. Павлова, О.А. Кондратова	
Применение дистанционных технологий для организации учебного	
процесса студентов заочной формы обучения	52
Л.В. Голунова	
Интенсификация обучения в высшей школе на основе	
использования информационных технологий обучения	59
Н.С. Клименко	
Формирование структуры непрерывного образования через расшире-	
ние образовательных возможностей для каждого человека	64
В.В. Коваленко, Г.С. Дёмина, Р.А. Филипьев	
Новый подход к проведению учебного физического	
эксперимента по квантовой оптике	69
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
Н.Г. Григорьева	
Личность преподавателя – основной фактор педагогического общения	77

84
92
97
102
109
115
121
126
132
136
142
151
160
169
170
178
187

ПРЕДИСЛОВИЕ

12-й выпуск сборника научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» содержит материалы по следующим направлениям: общие проблемы высшего профессионального образования; современные технологии обучения в техническом вузе; педагогика и психология высшего образования; мониторинг качества образования.

Научные труды ученых, преподавателей и сотрудников Сибирского государственного индустриального университета, Кузбасской государственной педагогической академии (г. Новокузнецк), Межрегионального института экономики и права, (г. Санкт-Петербург) посвящены решению актуальных проблем, связанных с переходом на двухуровневую систему высшего профессионального образования и Федеральные государственные образовательные стандарты, внедрением инновационных образовательных технологий, организацией и контролем качества учебного процесса, обмену передовым опытом.

Редакционная коллегия благодарит авторов за предоставленный материал и приглашает принять участие в очередном 13-м выпуске сборника научных трудов.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.66

А.В. Феоктистов, М.В. Темлянцев, Д.А. Фадеева

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ЗАДАНИЕ НА ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ОСНОВНЫЕ ИТОГИ, ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Проведен анализ выполнения российскими вузами контрольных цифр приема на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием.

Начиная с 2003 г. контрольные цифры приема в высшие учебные заведения России, имеющие государственную аккредитацию, формируются на основе открытого конкурса среди образовательных учреждений высшего профессионального образования, на размещение государственного задания по подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием (далее Госзадание). В рамках конкурса устанавливаются контрольные цифры приема по 28 укрупненным группам специальностей и направлениям подготовки в соответствии с Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ГОС ВПО) 2 поколения:

010000 Физико-математические науки,

020000 Естественные науки,

030000 Гуманитарные науки,

040000 Социальные науки,

050000 Образование и педагогика,

060000 Здравоохранение,

070000 Культура и искусство,

080000 Экономика и управление,

090000 Информационная безопасность,

100000 Сфера обслуживания,

110000 Сельское и рыбное хозяйство,

120000 Геодезия и землеустройство,

130000 Геология, разведка и разработка полезных ископаемых,

140000 Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника,

150000 Металлургия, машиностроение и материалообработка,

160000 Авиационная и ракетно-космическая техника,

170000 Оружие и системы вооружения,

180000 Морская техника,

190000 Транспортные средства,

200000 Приборостроение и оптотехника,

210000 Электронная техника, радиотехника и связь,

220000 Автоматика и управление,

230000 Информатика и вычислительная техника,

240000 Химическая и биотехнологии.

250000 Воспроизводство и переработка лесных ресурсов,

260000 Технология продовольственных продуктов и потребительских товаров,

270000 Строительство и архитектура,

280000 Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды.

Динамика контрольных цифр приема в вузы, подведомственные Минобрнауки России за период с 2007 по 2010 гг. представлена на рисунке 1.

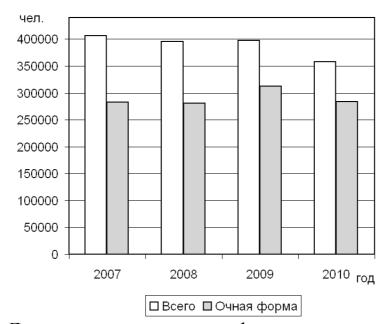


Рисунок 1 — Динамика контрольных цифр приема за период с 2007 по 2010 гг.

Распределение контрольных цифр приема по направлениям подготовки, укрупненным группам специальностей осуществляется с учетом:

- 1) необходимости подготовки высококвалифицированных кадров для приоритетных направлений модернизации и технологического развития России;
 - 2) фактической демографической ситуации и ее тенденций;

- 3) реальных и прогнозных потребностей рынка труда и перспектив развития экономики страны;
 - 4) показателей деятельности вуза.

В частности третье направление реализуется посредством сокращения подготовки по специальностям и направлениям, по которым сформировался явный переизбыток кадров. В связи с этим в период с 2004 по 2011 гг. планомерно уменьшены контрольные цифры приема по непрофильным для вузов специальностям, которые относятся к укрупненным группам специальностей 030000 – Гуманитарные науки (общее снижение контрольных цифр приема составило 30,6%), 050000 – Образование и педагогика (35,7%), 080000 – Экономика и управление (51,5%). В тоже время наблюдается отчетливая тенденция в росте контрольных цифр приема по отдельным укрупненным группам специальностей. В частности в период с 2004 по 2011 гг. по группе 090000 – Информационная безопасность контрольные цифры приема увеличены на 63%, 120000 – Геодезия и землеустройство на 56%, 220000 – Автоматика и управление на 98,6% и 230000 – Информатика и вычислительная техника на 21,1% [1].

Формирование контрольных цифр приема по вузу осуществляется на основе его заявки. В связи с этим успех в исполнении Госзадания в значительной степени предопределен адекватной оценкой вузом своего потенциала, демографической обстановкой и экономической ситуацией в городе, регионе и в целом по стране.

Современные условия функционирования вузов значительно обострили их конкуренцию. Этому способствуют четыре основных фактора.

- 1. Создание федеральных, национальных исследовательских университетов значительно подняло их статус, престиж, а соответственно и желание молодежи получить качественное образование в ведущих российских вузах.
- 2. Переход на единый государственный экзамен (ЕГЭ) повысил мобильность абитуриентов, расширив их возможности по поступлению (имея высокие баллы) практически в любой вуз страны.
- 3. Уменьшение количества выпускников 11 классов потенциальных абитуриентов, являющееся последствием снижения рождаемости в период конца 80-х начала 90-х годов прошлого века.
- 4. Снижение у абитуриентов популярности и спроса на технические специальности. С одной стороны это связано с нежелани-

ем школьников выбирать дисциплину «Физика» при сдаче ЕГЭ, а с другой сокращением потребностей рынка труда в специалистах некоторых технических специальностей и как следствие с проблемами трудоустройства.

Как показывает анализ результатов приема в вузы в 2010 г. [2] 15 вузов не выполнили контрольные цифры приема, причем наибольшее недовыполнение отмечается по укрупненной группе 150000 – Металлургия, машиностроение и материалообработка (251 чел.), а в числе вузов, невыполнивших Госзадание по этой группе, Ивановский государственный архитектурностроительный университет, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Московский государственный текстильный университет имени А.Н. Косыгина и Национальный исследовательский технологический университет «МИ-СиС». По укрупненной группе 050000 - Образование и педагогика недовыполнение контрольных цифр приема составило 159 чел., 010000 - Физико-математические науки 71 чел., 240000 - Химическая и биотехнологии 34 чел.

В 2011 г. российские вузы переходят на реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). В проекте общероссийских контрольных цифр приема на 2011 г. по программам подготовки бакалавров предусмотрено 355,9 тыс. мест, специалистов – 65,2 тыс. мест и магистров – 52,9 тыс. мест [1]. В качестве основных приоритетных направлений при формировании контрольных цифр приема, соответствующих основным направлениям модернизации экономики России выделены [3]:

- создание высоких технологий и нанотехнологий;
- развитие химической промышленности;
- эффективная добыча минеральных ресурсов и их переработка;
- создание системы защиты от техногенных и природных катастроф.

В целях повышения конкурентоспособности вузов, создания наиболее благоприятных условий для гарантированного выполнения Госзадания актуальным для большинства российских вузов является разработка и реализация комплекса системных мероприятий. Мероприятия предполагают четыре уровня (рисунок 2).

Первый уровень предусматривает взаимодействие с Минобрануки России и направлен на лицензирование новых специальностей и направлений подготовки, востребованных на рынке труда и пользующихся популярностью у абитуриентов.

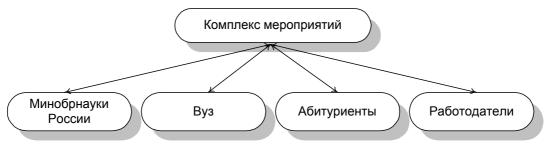


Рисунок 2 – Уровни реализуемого комплекса мероприятий

Второй уровень предусматривает внутривузовские работы, включающие формирование оптимальной заявки на участие в конкурсе Госзадания. Сокращение или прекращение (краткосрочное на 1-2 года) набора на невостребованные специальности и направления подготовки, их диверсификация. Маркетинговые исследования рынка труда.

Третий уровень – взаимодействие с абитуриентами с целью максимального их привлечения в вуз.

Четвертый уровень – взаимодействие с работодателями в целях создания условий для обеспечения гарантированного трудоустройства выпускников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Справка к заседанию коллегии Минобрнауки России по вопросу «О планировании объемов подготовки специалистов и научных работников (контрольные цифры приема граждан)» [Электронный ресурс]: Официальный сайт Минобрнауки России. Режим доступа: http://www.mon.gov.ru/str/kol/res/2011.
- 2. Справка к заседанию коллегии Минобрнауки России по вопросу «О результатах приема 2010 года в учреждения высшего профессионального образования, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации, и других федеральных органов исполнительной власти» [Электронный ресурс]: Официальный сайт Минобрнауки России. Режим доступа: http://www.mon.gov.ru/str/kol/res/2011.

3. Доклад директора Департамента профессионального образования Минобрнауки России Т.М. Давиденко по вопросу «О результатах приема 2010 года в учреждения высшего профессионального образования, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации, и других федеральных органов исполнительной власти» [Электронный ресурс]: — Официальный сайт Минобрнауки России. — Режим доступа: http://www.mon.gov.ru/str/kol/res/2011.

УДК 37.048.45

О.А. Семина, А.П. Семин

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается компетентностный подход в образовании и воспитании, модель конкурентоспособной личности и цель профессионального образования.

Общественно-политические и экономические преобразования, произошедшие в нашей стране за последние десятилетия, обусловили изменения и в области системы образования. В России этот процесс начался еще в конце 80-х годов прошлого столетия.

В Концепции модернизации российского образования говорится: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью, способны к сотрудничеству, обладают чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание» [3].

В условиях рыночной экономики «человек играет все более активную роль на рынке труда, предлагая в качестве товара свой глав-

ный личный капитал – компетентность, профессионализм, квалификацию, и чем выше уровень его квалификации, тем большую свободу выбора имеет он на рынке труда, тем больше востребован он в жизни» [4].

В последнее десятилетие в связи с переходом на новую личностно ориентированную парадигму образования и воспитания на Западе большое распространение получил компетентностный подход. В нашей стране этот подход долгое время рассматривался главным образом применительно к профессиональному образованию (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.).

Однако, как отмечает И.А. Зимняя, «...после публикации текста «Стратегия модернизации содержания общего образования»... и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»... происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно фиксируется компетентностный подход в образовании» [2].

Понятия «компетенция» и «компетентность» близки, но разные по смыслу. А.В. Хуторской так разграничивает эти понятия: «Компетенция — отчужденное, заранее заданное, социальное требование (норма) к обязательной подготовке обучающегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность — владение, обладание обучающимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность — уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) обучающегося и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [6].

Понятие компетенции значительно шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (умения) составляющие, но и мотивационную, этическую (ценностные ориентации), социальную и поведенческую. Овладение компетентностью требует ментальной организованности, значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей позиции, самооценки, критического мышления [5].

Следовательно, личность можно определить как совокупность компетенций, выступающих как мера способности человека вклю-

чаться в деятельность. Компетенции также образуют определенную иерархию. Важнейшие, основные, ключевые компетентности многофункциональны, надпредметны, многомерны.

И.А. Зимняя выделяет три основные группы компетенций [2]:

- 1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъектудеятельности, общения:
 - компетенции здоровье-сбережения (знание и соблюдение здорового образа жизни и т.п.);
 - компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире (ценности бытия, культуры и т.п.);
 - компетенции интеграции (структурирование знаний, их приращение);
 - компетенции гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина и т.п.);

компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, рефлексии (смысл жизни, профессиональное развитие, языковое и речевое развитие).

- 2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:
- компетенции социального взаимодействия (с обществом, семьей, друзьями, партнерами и т.д.);
- компетенции в общении (устном, письменном, порождение и восприятие текста, знание и соблюдение этикета, традиций и т.п.).
- 3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:
- компетенции познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач, интеллектуальная деятельность и т.д.);
- компетенции деятельности (игра, учение, труд, исследовательская деятельность и т.д.);
- компетенции информационных технологий (прием, переработка, выдача информации и т.д.) [2] .
- А.В. Хуторский также предложил классификацию ключевых компетенций, основанную «на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности обучающегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе» [6]:

Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами обучающегося, его способно-

стью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения обучающегося в ситуациях учебной и иной деятельности.

Общекультурные компетенции. Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовнонравственные основы жизни человека и человечества, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, опыт освоения обучающимся картины мира.

Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам обучающийся овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками.

Информационные компетенции. Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средства информации и информационными технологиями; поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

Коммуникативные компетенции. Знание языков, способов взаимодействия с окружающими; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями.

Социально-трудовые компетенции. Выполнение разных социальных ролей; права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения; умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Обучающийся овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения; внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

В XXI веке, при переходе к постиндустриальному обществу, человеческий фактор, уровень образованности, основанный на компетентностном подходе, творческий потенциал ведущих специалистов и страны в целом будут определять темпы развития, как отдельных стран, так и всего человечества.

Моделирование – один из методов познания и преобразования мира, а педагогическая модель – это предлагаемый эталон, обобщенный мысленный образ, замещающий и отражающий структуру и функции конкретного объекта в виде схематической совокупности понятий и взаимосвязей. Модель может носить теоретический и нормативный характер.

Академик РАО В.И. Андреев предложил идеальную модель конкурентоспособной личности, которую можно принять за основу при работе с молодежью.

«Идеальная модель личности XXI века — это личность многомерная, вбирающая в себя и реализующая достоинства творчески саморазвивающейся, самодостаточной и конкурентоспособной личности. Конкурентоспособная личность — это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы с конкурентом.»[1]:

«Идеальная модель конкурентоспособной личности:

1. Мотивы и ценностные ориентации: четкость целей и ценностных ориентаций; осознание приоритетов; амбициозность; стремление к лидерству; оптимизм, вера в успех своего дела; глубокий интерес к делу; ориентация на здоровый образ жизни; стремление к качественному конечному продукту своей деятельности.

- 2. *Нравственные качества*: ответственность; обязательность; толерантность; способность к временным компромиссам; самостоятельность в условиях нравственного выбора.
- 3.Гражданские качества: ясность и четкость гражданской позиции; социальная активность; способность отстаивать свои права; демократизм; гражданское мужество; патриотизм; смелость.
- 4.Интеллектуальные и деловые качества: креативность, творческий подход к делу; компетентность; профессионализм; системность, критичность и прогностичность мышления.
- 5. Особенности характера и поведения: способность ставить и решать все более сложные задачи и проблемы; трудолюбие; энергичность; решительность; стрессоустойчивость; способность мобилизоваться; способность не останавливаться на достигнутом; способность к риску; расчетливость; способность начатое дело доводить до конца.
- 6. Коммуникативные способности: коммуникабельность, адаптивность; умение убеждать; умение вести переговоры; эмпатийность (способность чувствовать собеседника).
- 7. Организаторские способности: способность создать команду; способность подчинить своей воле других; способность быть лидером; способность эффективно делегировать свои полномочия; требовательность; умение организовать и мобилизовать коллектив на успешное решение коллективной задачи; умение контролировать и корректировать работу коллектива.
- 8. «Само»-способности и «само»-процессы: самостоятельность в принятии ответственных решений; способность к непрерывному саморазвитию, личностному и профессиональному росту; способности к самоопределению; способности к самоуправлению; способности к самосовершенствованию; способности к творческой самореализации».[1]

Конкурентная деятельность осуществляется в контексте любой человеческой деятельности (учебной, научной, профессиональной, спортивной, досуговой и т.д.), в которой происходит борьба за качество и лидерство в этом виде деятельности.

Образование как ценность в XXI веке – универсальна. Система образования должна адаптироваться к изменяющимся нуждам и запросам общества. Следовательно, главная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответ-

ствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией. Важным является также, чтобы специалист ориентировался в смежных областях деятельности, был способен к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, постоянно повышал свой профессиональный уровень, был социально и профессионально мобилен [1,4].

Можно сказать, что любое образование, каким бы качественным оно не было – это лишь основа для самосовершенствования и саморазвития. Настоящее образование – это непрерывное самосовершенствование человека на протяжении всей его жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Иновационнопрогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань. Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
- 2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / И.А. Зимняя. – М., 2004.
- 3. Концепция модернизации российского образования на период до $2010 \, \Gamma$. M., 2002.
- 4. Копытов, А.Д., Пальянов, М.П., Редлих, С.М., Семина О.А. Современные тенденции развития профессионального образования / А.Д. Копытов, М.П. Пальянов, С.М. Редлих, О.А. Семина. Томск: STT, 2009. 303 с.
- 5. Пальянов, М.П., Семина, О.А., Панкратова, Т.Е., Новикова, Л.А. Профессиональные намерения выпускников общеобразовательных школ и учреждений профессионального образования / М.П. Пальянов, О.А. Семина, Т.Е. Панкратова, Л.А. Новикова. Томск: STT, 2009. 124 с.
- 6. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Сб. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения / А.В. Хуторской. М., 2006.

УДК 378.66

Е.С. Становая

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В данной работе рассматривается содержание, механизмы функционирования и тенденции развития такой важной составляющее образовательного процесса как организационной культуры высшего учебного заведения.

Актуальность проблем, стоящих перед системой российского высшего образования, обусловлена комплексом исторических и институциональных, технологических и социально-психологических факторов. Вступление России в систему международных соглашений, в которых подчеркнута центральная роль университета в развитии европейских культурных ценностей, и где было обосновано создание Зоны европейского высшего образования как ключевого пути развития мобильности граждан с возможностью их трудоустройства для общего развития континента, делает не только актуальным, но и необходимым исследование высших учебных заведений, как организаций, обладающих специфической внутренней культурой.

Несмотря на большое количество работ, посвященных российской высшей школе, не так много исследований, где раскрывается содержание, механизмы функционирования и тенденции развития такой важной составляющей образовательного процесса как организационная культура вуза. «Необходимо отметить, что подобная работа пока еще не имеет широкой практики в российских организациях вообще и в учреждениях высшего профессионального образования в особенности. Поэтому любой опыт российской высшей школы в диагностике и изменениях организационной культуры чрезвычайно ценен для образовательного сообщества»[1].

В центре нашего внимания находятся проблемы изменений ценностей и норм технического регионального вуза. Исходя из рей-

тинга, таких вузов в стране насчитывается около 200 и наш вуз, занимающий приблизительно 130-140 место, можно считать типичным и отражающем в себе те процессы, которые происходят в системе высшего образования в Сибири, разумеется, надо учитывать, что он расположен в городе, занимающим одно из 1 мест в России по концентрации производства с сопутствующим ему комплексом технологических и экологических проблем и максимально затронутым общероссийским кризисом [2].

Проблемы управления российским высшим образованием отражены в работах таких авторов как Ридингса Б., Юревича А.В., Афанасьева В.Г., ОКоннора Т., Корытова В.А., Россмана В., Семкина Б.В., Беляева Д.А. и др. В современных публикациях ситуация с высшими учебными заведениями, как специфическими организациями отличающихся от других (например, бизнес или политических) организаций спецификой управления и развития образованием описывается в основном в «кризисных» категориях. Большинство авторов показывают, что в настоящее время отсутствуют единые научно обоснованные и эмпирически апробированные стандарты и методы управления в российских вузах. Научное и практическое направление исследований под условным названием университетский менеджмент еще только формируется. При этом, как правило, отмечается, что западные теории и методики университетского менеджмента не во всем применимы, поскольку история формирования и условия существования образовательной системы на Западе и в России разные.

Обращаясь к рассмотренным публикациям, можно утверждать, что спецификой управления в высшей школе является сложное сочетание управленческих иерархий, где обладатели административных позиций могут не обладать высокой научной репутаций, но обладать властными полномочиями в отношении лиц, носителей научного авторитета. К этому можно добавить необходимость профессорскопреподавательского состава придерживаться образовательных стандартов и регулярно принимать участие в мероприятиях организуемых министерством, педагогическая и научная ценность которых представляется части ППС сомнительной. Субъективизм при распределении средств между многочисленными и разноуровневыми подразделениями, отсутствие четких критериев экономического успеха, академический провинциализм и вовлеченность (часто в каче-

стве некого сакрального объекта) в административные проекты городского и регионального уровня и как правило отсутствие реальной не декларативной программы стратегического развития - это всего лишь небольшой комплекс внешних и внутренних проблем определяющих повседневную организационную жизнь вуза и формирующих его организационную культуру.

Итак, вуз может обладать как общими характерными для вузов в целом особенностями управления, так и своими уникальными, присущими только ему особенностями. В работе Семкина Б.В. «Матричная схема управления крупным вузом в условиях рынков труда и образовательных услуг» вуз представлен как крупная организация с большим количеством структурных подразделений и отделов. Поэтому, с одной стороны, эффективность организации управления в вузе должна обеспечиваться строгим вертикальным взаимодействием между руководителями высшего звена, руководителями среднего звена и подчиненными. С другой стороны, в вузах отчетливо прослеживаются элементы матричной организационной структуры, предполагающей реализацию ряда задач с использованием технологии управления проектами. Главной особенностью матричной структуры является наличие специально-действующего органа, занимающегося инициированием и выполнением назревших комплексных программ. При этом механизм взаимодействия между линейно-функциональной и программно-целевой структурами основан на распределении прав и функций между линейными и функциональными программно-целевыми органами. По каждой целевой программе в линейно-функциональных блоках назначаются ответственные исполнители, которые находятся в двойном подчинении: по вертикали – у руководителя соответствующего организационного комплекса, а по горизонтали у целевого руководителя [3].

В своей статье Д.А. Беляев «Особенности управления экономическими процессами в Вузе» выделил особенности функционирования вуза:

• Особенности распределения материальных ресурсов в вузе связаны с большим количеством подразделений и, как следствие, большими их потребностями в канцелярских товарах, компьютерной технике, строительных материалах.

• Еще одной особенностью является то, что вузы не всегда обладают эффективной системой распределения и делегирования полномочий [4].

Считаем, что все эти аспекты жизнедеятельности вузов органично сочетаются с теоретическими моделями и исследованиями, проводимые в рамках такой категории как "организационная культура". В самом общем виде современный менеджмент рассматривает организационную культуру как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и работников на общие цели. В настоящий момент выработано несколько концепций, описывающих становление, динамику изменений и развитие организационной культуры: Пригожин А.И. Современная социология организаций, Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство, Камерон К. С., Куин Р. Э. Диагностика и изменение организационной культуры, Парсонс Т. Система современных обществ, Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента, Ньюстром Дж., Девис К. Организационное поведение, Смирнов Э.А. Основы теории организации и многие другие.

Исходя из перечисленных подходов, определим организационную культуру вуза как совокупность ценностей (важнейших идеализированных принципов задающих высокие стандарты групповой научной и педагогической активности) и норм (формальных и неформальных правил построения деятельности) разделяемых сотрудниками высшей школы и определяющих их поведение.

Организационная культура может иметь особенности в зависимости от рода деятельности, формы собственности, занимаемого положения на рынке или в обществе. Существует предпринимательская организационная культура, государственная организационная культура, организационная культура при работе с персоналом и др. Одни организационные культуры могут быть названы «сильными», а другие - «слабыми». Сильная организационная культура часто формируется сильными лидерами. Тем не менее, помимо фактора лидерства существуют еще, по меньшей мере два важных фактора, определяющих силу организационной культуры: разделяемость и интенсивность. Разделяемость определяет степень, в которой члены организации признают основные ценности компании. Интенсивность определяет степень преданности членов организации основным ценностям.

Организационные культуры могут быть открытыми и закрытыми. Открытость бывает внутренняя и внешняя. Открытость «снизу вверх» очень важна, она позволяет руководящим кадрам прогнозировать, какое воздействие они оказывают на сотрудников. Одним из методов создания внутренней открытости является «политика открытых дверей». Открытость проявляется также в отношении рынка и общества. Организации встраиваются в процесс общественного развития, поэтому открытая культура означает гласность и «прозрачность» деятельности в отношении общества, наличие корпоративной социальной ответственности, соблюдение этики бизнеса.

Различаются типологии и по типу управления. Типология на основе типов управления была предложена Д. Коулом и модифицирована отечественными исследователями Т.Ю. Базаровым и П.В.Малиновским. Тип управления - это характеристика того, как принимаются (управленческая форма) и каким способом реализуются (рычаг управления) управленческие решения. Типы управления должны соответствовать культуре организации, и, следовательно, особенностям персонала, который в ней работает. Одна из существенных причин неэффективности управления — рассогласование между этими параметрами организации.

Органическая (важно: воля коллектива, авторитет, групповые интересы), где деятельность членов этой организации строится на принципе согласия с общей идеей, которая изначально определена и является целью. Люди оцениваются по тому критерию, насколько они «наши» или «не наши».

Предпринимательская (важно: максимальная прибыль, рынок), где деятельность в такой организации направляется свободной инициативой. Необходимы сотрудники, которые способны принимать решения, исходя из нескольких возможных вариантов, которые способны брать на себя ответственность за результаты этих решений, подходить к решению возникающих проблем творчески в каждом отдельном случае.

Бюрократическая (важно: механизм, правила, воля начальства), где деятельность в такой организации определяется и направляется сильным руководством. Проблемы решаются путем ясного и сосредоточенного продумывания (в основном, при участии исключительно руководства). Лидерство основывается на формальной власти, закрепленной за определенной должностью, официальным положени-

ем и статусом. Сильный руководитель определяет лидеров и пути возможного развития.

Партисипативная (важно: демократизм, рамки закона, интересы большинства при соблюдении интересов меньшинства), где деятельность определяется всесторонним обсуждением вопросов, связанных с процессом и результатом деятельности. Возникающие проблемы открыто обсуждаются, коллеги взаимодействуют, сотрудничают. Лидерство основывается на содействии различным контактам, поощрении вовлеченности каждого в процесс деятельности.

Существует классификация организационных культур на основе структуры организации, которая основывается на анализе организационной структуры, ее легко сопоставить с типологией С. Ханди.

- 1. Так называемая «паутина» или типичная корпоративная культура. Организационная структура похожа на пирамиду или паутину. На вершине пирамиды или в центре паутины находится центр и источник власти. Как правило, это одно лицо, хотя могут быть особо доверенные приближенные.
- 2. Кластерный тип (наличие рабочих групп). Его можно изобразить в виде матрицы, в узлах которой находятся задачи и группы решающие их, а линии обозначают информационные, координационные и управленческие связи. В зависимости от особенностей коммуникативных связей можно предложить трактовку как. Эта структура типична для культуры задачи.
- 3. Так называемый «храм» характеризуется наличием функционального разделения. Структура основывается на доминировании силы положения и силы распоряжения ресурсами. По этажам «храма» в строгом соответствии с уровнем и пропорционально его высоте делегируются полномочия принимать решения и право распоряжаться теми или иными ресурсами в определенном объеме. Ресурсы выделяются (соответственно и право ими распоряжаться) для выполнения какой либо функции. Функциям и полномочиям соответствуют определенные роли их носителей и исполнителей. На самом верхнем этаже осуществляется координация деятельности функциональных линий (колонн). Данная структура отражает ролевую культуру.
- 4. Так называемое «звездное небо» или культура личности (индивидуализм, характерный для консалтинговых компаний и общественных организаций).

На наш взгляд, подход, предложенный К. Камероном и Р. Куинном, включает в себя все вышеперечисленные теоретические аспекты. В его основу положены четыре группы критериев, определяющих стержневые ценности организации: гибкость и дискретность, стабильность и контроль, внутренний фокус и интеграция, внешний фокус и дифференциация. Этот подход и предполагается на данном этапе проекта взять за основу.

Клановая организационная культура: очень дружественное место работы, где у людей масса общего. Организации (подразделения) похожи на большие семьи.

Адхократическая организационная культура: динамичное предпринимательское и творческое место работы. Ради общего успеха работники готовы на личные жертвы и риск. Лидеры считаются новаторами и людьми, готовыми рисковать. Организация поощряет личную инициативу, творчество и свободу.

Иерархическая организационная культура: очень формализованное и структурированное место работы. Часто ее называют бюрократическим типом организационной культуры.

Рыночная культура. Этот тип организационной культуры доминирует в организациях, ориентированных на результаты. Стиль организации – жестко проводимая линия на конкурентоспособность.

Эмпирическое исследование в рамках данного подхода, в основе которого лежит разделение на четыре вектора развития организационной культуры, позволит нам выявить к какому из них относится культура нашего университета. В конечном итоге это даст серьезное обоснование для построения теоретической модели в основе которой находятся гипотезы о соответствии типов организационных культур вуза и тех предприятий, которые выступают в качестве работодателей и что чем выше это соответствие, тем выше конкурентоспособность вуза и социальная мобильность выпускника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макаркин Н.П., Томилин О.Б., Бритов А.В. Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высшего учебного заведения [Электронный ресурс]: доклад / Н.П. Макаркин, О.Б. Томилин, А.В. Бритов, М., 2004.— Режим доступа к докладу: http://ecsocman.edu.ru/univman/msg/213884.html.

- 2. Рейтинг технических и технологических вузов [Электронный ресурс]: доклад М., 2006.— Режим доступа к докладу: http://opeople.ru/topic311s0.html
- 3. Семкин Б.В. Матричная схема управления крупным вузом в условиях рынков труда и образовательных услуг [Электронный ресурс]: доклад / Б.В. Семкин, Б., 2003.— Режим доступа к докладу:http://ipk.admin.tstu.ru/sputnik/index/str/resurs.files/ict.edu.ru/vconf/index29d9.html.
- 4. Беляев Д.А. Особенности управления экономическими процессами в Вузе [Электронный ресурс]: доклад / Д.А. Беляев, 2004.— Режим доступа к докладу:

http://www.cfin.ru/management/practice/hs_process.shtml

УДК 368.03

С.Г. Головко

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе рассматриваются проблемы получения высшего образования инвалидами в современном обществе. Автор анализирует основные модели образования для инвалидов. Также в работе проведен обзор последних изменений в сфере высшего образования, в том числе внедрение ЕГЭ для инвалидов. В результате в статье выделен комплекс проблем, связанных с доступом инвалидов к реализации их гражданских прав в сфере высшего образования. Далее предложены пути и способы преодоления этих проблем.

Из 12,5 миллионов людей с инвалидностью, проживающих в нашей стране, в ВУЗах учится только 13 тысяч человек для остальных образование так и остается недоступным. Несомненно, право

на труд и право на образование являются неотъемлемыми правами каждого человека, в том числе – инвалида. Профессиональная реабилитация инвалидов включает получение среднего образования, профессиональную ориентацию, профессиональное обучение или переобучение, рациональное трудоустройство, профессиональнопроизводственную адаптацию [2].

Изучением проблем высшего профессионального образования инвалидов занимались Л. В. Баумгартен, А. А. Дыскин, С. Н. Кавокин, В. А. Лисовский, О. В. Новожилова, А. И. Осадчих, М. Е. Стаборина, Э. И. Тантюхина, А. Г. Чепурной, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.

Проблема необходимости формирования системы профессионального образования для инвалидов стала активно рассматриваться сравнительно недавно. В конце XX века российские ученые стали ориентироваться на запад и предлагать систему непрерывного многоуровневого интегрированного профессионального образования. Смысл заключается в интеграции специального (коррекционного) образования в единое федеральное пространство и совершенствование специальных образовательных учреждений профессионального образования [4, C. 100-106].

Участниками конференции «Доступное высшее образование в Сибири» были рассмотрены три известные модели доступного высшего образования для людей с нарушением физического здоровья: специализированные учебные заведения, дистанционное обучение и интегрированное обучение. Все они являются формами реализации права на образование для инвалидов.

Специализированное учреждение обеспечивает потребности личности в безопасности, физическом и психологическом комфорте.

Дистанционное образование с использованием компьютерных технологий обеспечивает психологический и физический комфорт, особенно для людей с тяжелыми формами нарушения физического здоровья [3, С. 75-76], — для них это единственно доступная форма обучения. К сожалению, дистанционная форма обучения для инвалидов пока не достаточно развита, а учебные заведения не могут обучать инвалидов-колясочников из-за отсутствия пандусов, лифтов, специализированных мест для обучения и проживания. В результате исследования всех российских вузов, было выявлено более 50 вузов, декларирующих в своем арсенале дистанционную форму обучения.

Интегрированное образование, с точки зрения комфортности и безопасности, – самая неблагоприятная модель, так как сопровождается большими физическими и психоэмоциональными перегрузками. Но инвалид, обучаясь со здоровыми студентами, в результате оказывается более подготовленным для продолжения дальнейшего жизненного пути.

В системе Минздравсоцразвития России имеется 42 специализированных учреждения начального и среднего профессионального образования, включая 11 колледжей (техникумов) и 31 профессиональное училище [5, С. 159].

Система высшего профессионального образования для инвалидов включает более 20 специализированных вузов. Ближайшее от нас высшее учебное заведение — Институт социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета (в основном для инвалидов по слуху). В таких вузах, как МГТУ им. Н. Э. Баумана, МИИ, для студентов-инвалидов предоставляют специальные образовательно-реабилитационные программы, а остальные вузы проводят эту работу в так называемом инициативном порядке.

В последние годы осуществляется реформирование системы образования в России, что затрагивает студентов и абитуриентов с инвалидностью.

9 февраля 2007 года Президентом Российской Федерации В.В. Путиным был подписан федеральный закон «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения единого государственного экзамена», согласно которому с 2009 года ЕГЭ становится единственной формой государственной итоговой аттестации и совмещает в себе выпускные экзамены для 11 (12) классов и вступительные экзамены для поступления в государственные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего образования.

Согласно законодательным изменениям, вне конкурса при условии успешного прохождения вступительных испытаний в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального образования и государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального образования принимаются: дети-инвалиды, инвалиды I и II групп, которым согласно заключению федерального учрежде-

ния медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих образовательных учреждениях.

Новые изменения в законодательстве открывают двери для абитуриентов с инвалидностью, что в 2009 и 2010 гг. привело к волне недовольств со стороны населения. Некоторые высказывались, что многие абитуриенты специально за столь короткий срок «сфабриковали» справки об инвалидности. Кроме того, средний бал льготников колеблется примерно – от 130 до 240 с небольшим, что значительно ниже, чем в среднем у абитуриентов, претендующих на бюджетные места. Среди населения, бытует мнение о бессмысленности получения образования инвалидами, так как возможность трудоустройства у них крайне снижена. Многие забывают, что доступ инвалидов к высшему образования - это показатель демократичности страны и уровня реализации гражданских прав населения. В силу непредвиденных обстоятельств любой может стать инвалидом.

Анализируя факторы, препятствующие людям с ограниченными возможностями обучаться в обычных высших учебных заведениях, можно в первую очередь выделить низкий уровень довузовского образования и социально-психологическую депривацию абитуриентов-инвалидов.

Кроме того, в российских вузах нет системы довузовской адаптации и подготовки студентов-инвалидов к единому государственному экзамену (например, абитуриенты с нарушениями слуха или зрения требуют индивидуального подхода в процессе сдачи ЕГЭ).

На сегодняшний день не разработан единый подход к социологическому сопровождению технологий обучения студентов-инвалидов, отсутствует научно-разработанная методологическая основа процесса обучения в случае, когда обучаемый студент имеет физические нарушения. Техническая база, необходимая для студентов-инвалидов, отсутствует в подавляющем большинстве вузов.

Не менее значимо налаживание межличностных и других макросоциальных связей инвалидов, оказание им помощи по бытовым, жилищно-коммунальным, правовым и другим вопросам.

На пути профессионального образования инвалидов стоят преграды, барьеры такого характера:

- •отсутствие стабильности целевого финансирования вузов и индивидуальной финансовой помощи студентам-инвалидам из государственных и иных источников;
- •необустроенность общежитий и учебных корпусов для инвалидов;
- •неразвитость волонтерского движения, слабая связь с общественными организациями инвалидов в плане различных способов поддержки их учебы в вузе.

В результате исследования выше названных проблем можно перечислить необходимые условия для оптимальной организации непрерывного интегрированного профессионального образования инвалидов:

- •создание единой базы данных инвалидов, проходящих обучение в общеобразовательных и специальных учреждениях, для формирования контингента будущих абитуриентов в базовых учреждениях с целью формирования учреждением профессионального образования собственной учебно-методической и материальнотехнической базы для приема выпускников школ, относящихся к указанной категории;
- •формирование специальной учебно-реабилитационной технологической базы, включающей специальные средства технической поддержки учебного процесса и систему учебно-методической и психолого-педагогической поддержки; разработка нормативной базы и источников финансирования образовательно-реабилитационного процесса;
 - •организацию производственной практики;
- •введение в штаты вуза реабилитолога и социального работника для данного контингента студентов.

Реабилитационная среда учебного заведения для человека с ограниченными возможностями позволяет осознать равенство возможностей в отношении других учащихся, а иногда и выявить одаренность инвалидов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Денискина В.З. К вопросу о сдаче ЕГЭ и экзаменов в форме тестов лицами с нарушением зрения // Школьный вестник. 2007. №10. С. 1 – 9.

- 2. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181 ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской федерации» // «Собрание законодательства РФ». 27.11.1995. № 48. ст. 19.
- 3. Разрушая барьеры: Идея толерантного взаимодействия детей-инвалидов, молодых инвалидов и общества: Материалы публичной дискуссии / под ред. О. 3. Быковой; Библиотечно-информационный центр для инвалидов «Крылья». Новокузнецк, 2002. С. 75–76.
- 4. Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социс. 2003. № 5. С. 100–106.
- 5. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. Политика инвалидности. Социальное гражданство инвалидов в современной России. СПб.: Питер, 2006. 359 с.

УДК 378.1:659

Е.Г. Лашкова

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»

В статье рассмотрены основные проблемы, с которыми приходится встречаться разработчикам учебных планов для подготовки бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью» согласно Государственному образовательному стандарту 3-го поколения. Приводится анализ предложенных в Стандарте блоков дисциплин, предлагаются варианты решения возникающих при формировании учебного плана проблем. Делается вывод о необходимости поиска баланса интересов вуза, студента, работодателя.

При подготовке ООП (основная образовательная программа) для реализации программы высшего профессионального образования бакалавриата «Реклама и связи с общественностью» достаточ-

но остро встал вопрос формирования учебного плана. В настоящее время вузам дается большая свобода при выборе той или иной дисциплины при разработке учебного плана. В этом факте есть как свои плюсы, так и минусы. О плюсах сказано достаточно много в разъясняющих документах, в данной статье есть смысл поговорить о тех проблемах, с которыми сталкиваются разработчики учебных планов на уровне конкретного высшего учебного заведения, в данном случае в Сибирском государственном индустриальном университете.

Несмотря на высокую «степень свободы», которую дают государственные образовательные стандарты, хотелось бы все таки иметь более конкретный перечень дисциплин для бакалавриата более или менее общих для всех высших учебных заведений, реализующих данную образовательную программу. Безусловно, каждый вуз формирует учебный план исходя из собственных внутренних резервов и ресурсов как педагогического, так и материального характера, что в свою очередь ведет к большому разбросу дисциплин в этот основополагающем при подготовке бакалавра документе. Это ведет за собой и разные направления подготовки будущих выпускников по заявленной программе.

В начале следует обратиться к набору моделей предусмотренных Стандартов в профессиональном блоке.

В первый модель «Коммуникология» входят следующие дисциплины: «Основы теории коммуникаций», «Социология массовых коммуникаций», «Психология массовых коммуникаций», «Теория и практика массовой информации». Здесь охватывается коммуникационная среда, где осуществляет свою профессиональную деятельность бакалавр рекламы и связей с общественностью. В принципе первый модель можно было бы назвать «Коммуникационная среда деятельности в области рекламы и связей с общественностью», т.к. термин «коммуникология» используется и применяется далеко не всеми теоретиками и практиками, работающими в данной сфере. В тоже время в первом модуле совершенно отсутствует такая область профессиональной деятельности как «общественное мнение», хотя в Стандарте она существует и упомянута не единожды. Дисциплины «Социология массовых коммуникаций» и «Теория и практика массовой информации» перешли из Стандарта второго поколения и уже в этой трактовке демонстрируют возможности для повторов, дублирования содержания, а иногда и текстуального совпадения описания проблематики. Теоретики журналистики используют в таких случаях название «теория и практика СМИ». Но даже если оставить в данной транскрипции дисциплина с таким названием, все же следует четко развести предметы «Социология массовой информации» и «Теория и практика СМИ», но уже на стадии разработки примерных рабочих программ соответствующих дисциплин и специально позаботиться о разграничении полномочий.

Во второй модуль профессионального блока — интегрированные коммуникации — входит только одна дисциплина «Основы интегрированных массовых коммуникаций (рекламы и связей с общественностью). Это вызывает ряд вопросов: во-первых, почему название модуля совпадает с названием дисциплины, и, во-вторых, в связи с чем, в данном модуле предусмотрена только одна дисциплина, а не ряд дисциплин максимально полно отражающих это направление подготовки бакалавров. Само название модуля должно подразумевать объединение определенных последовательных шагов по продвижению к результатам деятельности, и в этом случае «Интегрированные коммуникации» должны быть только частью таких технологий. И такая возможность будет заложена в учебные планы и рабочие программы дисциплин в нашем университете.

Третий модель «Менеджмент» (дисциплины «Основы менеджмента» и «Организация работы отделов рекламы и связей с общественностью») и четвертый «Маркетинг» (Основы маркетинга», «Маркетинговые исследования и ситуационный анализ») дают очень широкое поле деятельности по их наполнения более конкретными дисциплинами, что так же приводит к значительному разночтению в понимании того, какого специалиста те или иные вузы планирует готовить.

В этой связи следует помнить о сферах, в которых может работать будущий бакалавр. Таких направлений, по крайне мере, два. Это рекламные или ПР-агентства и весь перечень профессий, которые может охватить деятельность данных организаций: от продавца рекламных возможностей до дизайнера. Второе направление не менее важное, но возможно более распространенное в периферийных городах, это работа в линейном бизнесе, в организациях и

фирмах, по продвижению на рынок товаров и услуг, предлагаемых этими предприятиями. Сейчас такие должности в организациях называются — «менеджер по рекламе/ связям с общественностью фирмы Х» или сотрудник отдела маркетинга и рекламы фирмы Х». Причем эти предприятия могут быть любого уровня: малого, среднего или крупного. В тоже время необходимость в таких специалистах и в таких отделах на предприятиях не ограничивается только сферой коммерции или торговли, в не меньшей степени в последнее время такое направление деятельности востребовано и в сфере культуры, спорта, науки, образование, в благотворительных учреждениях.

в утвержденном Государственном образовательном Хотя стандарте по подготовке бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью» отсутствуют профили подготовки (в рекомендациях УМО они имеют место быть), однако требование относительно вариативной части, где должны быть указаны дисциплины по выбору вообще и по выбору студента, в том числе, также по-прежнему существует. Здесь сразу же возникает вопрос, какие дисциплины необходимо предусмотреть в вариативной части и какими принципами необходимо руководствоваться при их выборе из всего существующего разнообразия знаний и навыков (предусмотренных перечнем компетенций), которые могут потребоваться выпускнику в его профессиональной деятельности. Безусловно в первую очередь, наполняемость вариативной части определенным перечнем дисциплин основывалась на перечисленных в ГОС компетенциях как общекультурного так и профессионального профиля. Однако все же по-прежнему наличествует открытым вопрос, если профили не указаны и вариативная часть остается в определенной степени «на совести» руководителей образовательных программ и заведующих выпускающих кафедрами, то каким образом студент будет осуществлять заявленную мобильность, со свободой его профессионального перемещения как внутри страны, так и за рубежом.

Такого рода мобильность подразумевает не только гибкость последующего после получения квалификации или степени бакалавра рекламы и связей с общественностью трудоустройства, но и возможного перевода в другой вуз, а так же с желанием выпускни-

ка продолжить свое обучение по магистерским программам «Реклама» и «Связи с общественностью».

В первом случае возникают сложности у работодателя, который должен уже самостоятельно оценить степень и уровень полученных выпускником компетенций после обучения по данному направлению, и какой должности, в конечном счете, они соответствуют. За этим следуют проблемы и соответствия выпускника существующим на данном предприятии должностных инструкций, и как следствие может появиться законный вопрос со стороны работодателя о необходимости таким образом подготовленных специалистов и естественное недовольство качеством образования. Опыт общения с работодателями в области маркетинга, рекламы и связей с общественностью при обсуждении запрашиваемых компетенций показывает, что очень малая их часть может конкретно сформулировать необходимые знания и умения, особенно для такой сложно воспринимаемой еще на рынке труда квалификации как бакалавр. И у разработчиков учебных планов для подготовки бакалавров наблюдается противоречие между необходимостью максимально с высоким качеством давать образование (в соответствии с Государственным образовательным стандартом) в выбранном направлении и невнятными требованиями работодателей.

Другое направление мобильности тоже имеет ряд сложностей. В случае перевода студента в другой вуз, который может иметь принципиально другой учебный план и отличное видение в наполняемости его дисциплинами, каким образом принимаемый переводимого студента вуз будет определять уровень его предыдущей подготовки и степень освоения заявленных компетенций. Здесь видятся проблемы, как для самого студента, так и для вуза, общие критерии-то отсутствуют. В результате чего обучающиеся становятся заложниками высоких степеней свободы при формировании учебных планов для реализации образовательных программ.

И нельзя не сказать о дальнейшем обучении в магистратуре. Магистратура по определению готовит специалистов для трех сфер деятельности: педагогов в этих отраслях знаний; специалистовуправленцев в этих профессиональных сферах; и специалистовисследователей в данных профессиональных отраслях. Предполагается, что любой выпускник магистратуры может быть использован в любом их этих качеств. В тоже время поступление в магист-

ратуру будет требовать и закрепленного пакета документов. И в этом случае опять возникают вопросы: какого рода документы необходимы и насколько соответствуют полученные на уровне бакалавриата знания (в существующем варианте учебного плана данного вуза) требованиям поступления в магистратуру другого вуза. В последнем случае потребуется вводить приемные экзамены в магистратуру, и это будет касаться не только выпускников бакалавриата по основному направлению, но и желающих сменить профиль деятельности и обучаться в магистратуре по направлению не связанному с первоначальным образованием.

В итоге следует сказать, что учебный план для подготовки бакалавра по направлению «Реклама и связи с общественностью» в результате должен являться своеобразным компромиссом между ресурсными возможностями вуза, требованиями работодателей и дальнейшей мобильностью студента. И только в случае достижения баланса интересов всех трех вышеперечисленных заинтересованных сторон можно говорить об учебном плане как основе для качественной и профессиональной подготовки бакалавров по любому направлению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Федотова Л.Н. Место социальной рекламы и социально ориентированных связей с общественностью в учебных планах: размышления над будущим /Л.Н.Федотова, Е.Г.Лашкова // Социальная реклама и социальный РR: опыт и новаторство. Материалы 3-й международной научно-практической конференции (20-22 мая 2010 г., Барнаул). Барнаул: Изд. Алтайской академии экономики и права. 2010, С. 126 138.
- 2. Федотова Л.Н. «Мягкая сила» нуждается в стандартизации: размышления над будущим / Л.Н. Федотова, Е.Г. Лашкова // Тетради Международного Университета (в Москве). Сб. научных трудов. Выпуск 12. 2010. С. 180 190.

УДК 330.133

С.Г. Галевский

НОУ ВПО «Межрегиональный институт экономики и права», г. Санкт-Петербург

КРИТЕРИИ И МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ НЕСОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ФИРМЫ

Разработаны критерии оценки несостоятельности и целесообразности введения процедуры финансового оздоровления фирмы, методика их расчета и базирующаяся на данных критериях модель.

Изучение существующих подходов к оценке несостоятельности, рассмотрение предложенных на их основании зарубежными и отечественными авторами методик оценки показало наличие неустранимых на данный момент недостатков существующих методик, что обусловливает необходимость дальнейшего совершенствования инструментария оценки несостоятельности ввиду невозможности переноса или адекватной адаптации зарубежных методик и недостаточной обоснованности отечественных разработок в данной области. Коэффициентный анализ количественных методик оценки несостоятельности показал, что существующие методики основной акцент делают на показателях ликвидности и финансовой устойчивости, в то время как показателям рентабельности и деловой активности уделяется существенно меньше внимания, что указывает на ориентированность данных методик на интересы кредиторов; таким образом, эти методики не могут быть использованы для оценки целесообразности процедуры финансового оздоровления с точки зрения собственников. В то же время, анализ нормативной базы показателей оценки несостоятельности выявил, что их нормативные значения существенно завышены, что делает невозможным использование количественных методик для оценки целесообразности введения процедуры финансового оздоровления и с точки зрения кредиторов. Анализ качественных методик показал, что используемые в них факты частично ориентированы на интересы кредиторов, а частично – на интересы собственников, в силу чего ни одна из качественных методик не может быть использована для оценки целесообразности введения процедуры финансового оздоровления ни с точки зрения кредиторов, ни с точки зрения собственников. Таким образом, существующие и количественные, и качественные методики непригодны для определения целесообразности процедуры финансового оздоровления и не могут быть использованы в рамках инвестиционно-ориентированного подхода. Поэтому необходимо разрабатывать и внедрять инвестиционно-ориентированный подход к оценке несостоятельности.

В связи с этим целью настоящей работы явилось:

- разработка критериев, позволяющих оценить целесообразность процедуры финансового оздоровления с точки зрения всех инвесторов фирмы;
- разработка модели оценки несостоятельности фирмы, позволяющей реализовать инвестиционно-ориентированный подход в судебной и хозяйственной практике.

В соответствии с действующим законодательством, собственники предприятия, признанного арбитражным судом несостоятельным, имеют шанс сохранить право собственности на него в случае успешного проведения процедуры финансового оздоровления. Однако прежде чем приступать к обоснованию целесообразности введения данной процедуры перед кредиторами и арбитражным судом, самим собственникам следует решить, выгодна ли данная процедура им.

Собственники предприятия, на первый взгляд, априори заинтересованы в процедуре финансового оздоровления, поскольку она представляет собой их единственный шанс сохранить предприятие. Однако данная процедура означает для собственников определенные затраты сил, времени и финансовых ресурсов, необходимых для подготовки плана финансового оздоровления, обоснования его перед кредиторами и реализации на практике. С другой стороны, отказавшись от прав собственности на предприятие и согласившись на незамедлительный переход к конкурсному производству, собственники получают возможность максимально быстро освободиться от бремени долгов и вновь попробовать себя в предпринимательской деятельности. В случае, если предприятие после проведения процедуры финансового оздоровления (даже если процедура будет успешной и требования кредиторов будут удовлетворены) не будет в состоянии гене-

рировать доход, достаточный для удовлетворения ожиданий собственников, данная процедура с точки зрения собственников вряд ли может быть признана целесообразной. В силу этого представляется необходимым разработать методику, которая позволяла бы оценить целесообразность процедуры финансового оздоровления с точки зрения собственников (ФОС-методику).

В качестве целевого критерия данной методики предлагается использовать показатель «мера несостоятельности», р, определяемый по следующей формуле:

$$p_{t} = \frac{V_{t} + Div_{t-1} - S_{0} - G_{t-1}}{V_{t}} = \frac{V_{t} - S_{0} - R_{t-1}}{V_{t}} = 1 - \frac{S_{0} + R_{t-1}}{V_{t}},$$
(1)

где p_t – мера несостоятельности на период t; V_t – неподтвержденные ожидания собственников к моменту t;

 Div_{t-1} – накопленные к началу периода t дивиденды;

 S_0 – чистые активы предприятия на момент времени t_0 ;

 G_{t-1} – накопленная к началу периода t чистая прибыль.

 R_{t-1} – реинвестированная к началу периода t прибыль;

Неподтвержденные ожидания инвесторов через t лет (периодов) могут быть рассчитаны по формуле:

$$V_{t} = (V_{t-1} - D_{t-1}) \cdot (1+r)$$
 (2)

где r – требуемая доходность.

Рост меры несостоятельности указывает на ухудшение ситуации. Для оценки целесообразности введения процедуры финансового оздоровления удобнее рассчитывать меру состоятельности, или ФОС-критерий:

$$\Phi OC_{t} = 1 - p_{t} = \frac{S_{0} + R_{t-1}}{V_{t}}.$$
 (3)

Также как и для меры несостоятельности, для данного показателя пороговыми значениями являются ноль и единица. Однако в данном случае значения меньше нуля указывают на несостоятельность компании, от нуля до единицы - на частичную состоятельность, а больше единицы – на полную или абсолютную состоятельность. Таким образом, если в соответствии с разработанным собственниками планом финансового оздоровления предприятие восстановит платежеспособность и его ФОС-критерий превысит единицу, то процедура финансового оздоровления целесообразна с точки зрения собственников. Если мера состоятельности больше нуля, но меньше единицы, то предприятие способно будет оправдать ожидания собственников лишь частично, и в этом случае целесообразность процедуры финансового оздоровления под вопросом. Если же ФОС-критерий по результатам составленного собственниками прогноза меньше нуля, то процедура финансового оздоровления нецелесообразна.

Ключевым условием введения процедуры финансового оздоровления является возможность предприятия по результатам этой процедуры восстановить свою платежеспособность и исполнить обязательства перед кредиторами. В противном случае введение финансового оздоровления ущемляет их интересы. Не стоит забывать, однако, что излишняя осторожность при принятии решения о целесообразности (или нецелесообразности) введения данной процедуры ущемляет интересы собственников и может привести к ликвидации бизнеса, способного восстановить свою платежеспособность. В силу этого представляется необходимой разработка критерия, позволяющего реально оценить целесообразность введения процедуры финансового оздоровления с точки зрения кредиторов.

В соответствии с Федеральным законом «О несостоятельности (банкротстве)», статья 109, основными мерами по восстановлению платежеспособности должника, не ведущими к смене собственника и пригодными к реализации на стадии финансового оздоровления, являются:

- прибыль предприятия-должника от обычной деятельности;
- продажа части имущества предприятия-должника при перепрофилировании производства, закрытии ряда нерентабельных производств или как вынужденная мера;
- реализация дебиторской задолженности предприятиядолжника, в виде взыскания задолженности самим банкротом и (или) уступки прав требований;
- увеличение уставного капитала предприятия-должника в виде увеличения уставного капитала должника за счет взносов участников и третьих лиц или в виде размещения дополнительных обыкновенных акций должника;
- исполнение обязательств должника собственником имущества должника унитарного предприятия, учредителями (участни-

ками) должника либо третьим лицом или третьими лицами.

Таким образом, чтобы с учетом всех источников средств предприятия-должника требования кредиторов были исполнены, должно соблюдаться следующее условие:

$$\Phi$$
ОК = $\frac{\Pi(Y) + \Pi H + P \Pi 3 + Y Y K + \Pi p}{OY - HO - (\Pi C + K \Phi B)} \ge 1,$ (4)

где ФОК – ФОК-критерий;

 $\Pi(Y)$ – прибыль (убыток) предприятия должника от обычной деятельности;

ПИ – доход от продажи части имущества предприятия-должника;

РДЗ – доход от реализации дебиторской задолженности предприятия-должника;

УУК – доход от увеличения уставного капитала предприятия-должника;

Пр – прочие источники средств предприятия-должника;

ОУ – обязательства к уплате;

ИО – исполнения обязательств предприятия-должника;

ДС – денежные средства предприятия-должника на момент признания его несостоятельным;

КФВ – краткосрочные финансовые вложения предприятия-должника на момент признания его несостоятельным.

Источники средств предприятия-должника, изысканных им в ходе процедуры финансового оздоровления, должны быть больше обязательств к уплате за вычетом исполненных в ходе финансового оздоровления обязательств и денежных средств (в форме непосредственно денежных средств и вложений в высоколиквидные активы), имевшихся у должника на момент признания его несостоятельным. В таком случае предприятие будет способно исполнить свои обязательства перед кредиторами, и с их точки зрения процедура финансового оздоровления будет целесообразна. В случае, если ФОКкритерий меньше единицы, но больше нуля, то должник по результатам процедуры финансового оздоровления способен будет исполнить свои обязательства перед кредиторами лишь частично. В случае же, если данное соотношение меньше нуля, что возможно при получении должником в ходе процедуры финансового оздоровления значительных убытков, превышающих доход от всех прочих источников средств, то должник не в состоянии будет исполнить свои обязательства перед кредиторами, и необходимость конкурсного производства очевидна.

Разработанные критерии позволяют оценить целесообразность введения процедуры финансового оздоровления как с точки зрения собственников, так и с точки зрения кредиторов. Иными словами, эти критерии позволяют оценить экономическую несостоятельность фирмы с точки зрения ее инвесторов. Представляется, что использование данных критериев в судебной и хозяйственной практике будет способствовать максимальному удовлетворению их интересов. В силу этого представляется необходимым предложить модель, основанную на данных критериях и позволяющую реализовать инвестиционно-ориентированный подход к оценке несостоятельности фирмы.

Поскольку целесообразность процедуры финансового оздоровления оценивается с точки зрения как кредиторов, так и собственников, то необходимо использовать два критерия:

- ФОС-критерий, оценивающий целесообразность введения финансового оздоровления с точки зрения собственников и рассчитываемый по формуле (3);
- ФОК-критерий, оценивающий целесообразность введения финансового оздоровления с точки зрения кредиторов и определяемый по формуле (4).

Для каждого из этих критериев существует два граничных значения — ноль и единица. При значении больше единицы интересы какой-либо из групп инвесторов удовлетворяются полностью, от нуля до единицы — частично, менее нуля — не удовлетворяются вовсе. Частные случаи целесообразности или нецелесообразности введения процедуры финансового оздоровления в зависимости от значений критериев представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Частные случаи целесообразности введения процедуры финансового оздоровления

ФОС-критерий	ФОК-критерий		
	<0	0-1	>1
<0	1	1	1
0-1	1	2	2
>1	1	2	3

Представляется, что для целей оценки состоятельности фирмы и целесообразности введения в отношении нее процедуры финансового оздоровления, то есть для целей использования предложенного подхода в судебной и хозяйственной практике, нет необходимости рассматривать все возможные случаи и ситуации по отдельности. Очевидно, что если интересы хотя бы одной из групп инвесторов не могут быть удовлетворены по результатам финансового оздоровления фирмы, то данная процедура вряд ли может быть признана целесообразной, и фирма несостоятельна. Подобное имеет место, если ФОС-критерий или ФОК-критерий, или оба эти критерия, меньше нуля (случаи 1). Если же интересы всех групп инвесторов удовлетворены полностью, то введение процедуры финансового оздоровления целесообразно, и фирма состоятельна, что возможно в случае, если и ФОС-критерий, и ФОК-критерий больше единицы (случай 3).

Особый интерес вызывают случаи 2. На первый взгляд, процедура финансового оздоровления в этих случаях нецелесообразна, поскольку интересы, по крайней мере, одной из сторон не удовлетворены полностью. Однако интересы каждой из групп инвесторов удовлетворяются в этих случаях как минимум частично, и возможна ситуация, при которой подобное частичное удовлетворение требований является максимально возможным. Соответственно, при соблюдении ряда условий в случае 2 собственникам и (или) кредиторам предпочтительнее поступиться своими интересами и согласиться с необходимостью введения процедуры финансового оздоровления. Следовательно, в этих случаях процедуру финансового оздоровления можно назвать условно-целесообразной, а фирму – условносостоятельной.

- Таким образом, для использования в судебной и хозяйственной практике можно выделить три степени состоятельности фирмы:

 состоятельна (и ФОС-критерий, и ФОК-критерий больше единицы) процедура финансового оздоровления целесообразна, в конкурсном производстве нет необходимости;
- условно-состоятельна (и ФОС-критерий, и ФОК-критерий больше нуля, но хотя бы один из них меньше единицы) процедура финансового оздоровления целесообразна при соблюдении ряда условий и достижении соглашения между собственниками и кредито-

рами, в противном случае необходимо конкурсное производство;

• несостоятельна (хотя бы один из критериев меньше нуля) – процедура финансового оздоровления нецелесообразна, необходимо введение процедуры конкурсного производства.

Предложенный подход может быть использован и государственными органами для разработки нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность арбитражных судов при ведении дела о несостоятельности (банкротстве). Также предложенные методики могут быть использованы не только после признания должника банкротом, но и задолго для этого момента, для принятия управленческих решений в области финансов. Собственники фирмы могут использовать ФОС-методику для принятия решений о смене менеджмента или продаже бизнеса, а кредиторы – ФОК-методику для принятия решений о выдаче (или не выдаче) кредита. Все это указывает на целесообразность использования предложенного подхода в судебной и хозяйственной практике и позволяет рекомендовать его к внедрению.

Заключение

- 1. Разработаны критерии, позволяющие оценить несостоятельность фирмы и целесообразность введения процедуры финансового оздоровления как с точки зрения кредиторов, так и с точки зрения собственников. Предложенные критерии рассчитываются на основании двух методик ФОК-методики и ФОС-методики (ФОК-критерий и ФОС-критерий), и могут быть использованы не только в судебной, но и в хозяйственной практике, задолго до возбуждения дела о несостоятельности (банкротстве), для принятия собственниками и кредиторами фирмы обоснованных управленческих решений в области финансов.
- 2. Предложена инвестиционно-ориентированная модель оценки несостоятельности фирмы, позволяющая реализовать инвестиционно-ориентированный подход в судебной и хозяйственной практике. Данная модель базируется на расчете предложенных критериев посредством ФОС-методики и ФОК-методики, и позволяет оценить степень несостоятельности фирмы и сделать вывод о целесообразности введения процедуры финансового оздоровления. Всего выделено три степени несостоятельности, в зависимости от значений предложенных критериев фирма может быть состоятельна (процедура финансового оздоровления целесообразна), условно-состоятельна (процедура финансового оздоровления целесообразна при соблюдении ряда условий) или

несостоятельна (процедура финансового оздоровления нецелесообразна, необходим переход к конкурсному производству). Таким образом, предложенный подход может быть использован для разработки нормативно-правовых актов, регламентирующих введение арбитражным судом процедуры финансового оздоровления в отношении юридически несостоятельного должника, и призванных повысить эффективность данной процедуры и противодействовать использованию института несостоятельности в качестве инструмента враждебного поглощения, то есть устранить основные недостатки действующего законодательства о банкротстве.

УДК 37(09)(391)

Е.Б. Каймашникова, А.Л. Морозова

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», г. Новокузнецк

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

В статье авторы рассматривают основные направления в системе образования Древней Греции.

Практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации. Появилось воспитание вместе с первыми людьми. Наука о воспитании сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие, например, науки, как геометрия, астрономия, многие другие. Она по всем признакам принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знания.

Первопричина возникновения всех научных отраслей - потребности жизни. Наступило время, когда воспитание, образование стали играть весьма заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании

специальных учебно-воспитательных учреждений для подготовки молодежи к жизни.

Уже в наиболее развитых государствах древнего мира - Китае, Индии, Египте, Греции - были предприняты серьезные попытки обобщения опыта воспитания, вычленения теоретических начал. Все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии; в ней же были сделаны и первые педагогические обобщения.

Педагогическая мысль и система воспитательных институтов впервые достигли зрелых форм в Греции к 4 в. до н. э. после длительной эволюции полиса (города-государства), в Риме - к концу 1 в. до н. э., когда рабовладельческую республику сменила империя. Несмотря на ограниченную материальную и социальную базу античной культуры, именно в античности сложились педагогические идеалы, послужившие образцом для последующих эпох.

Цель данной работы - рассмотреть воспитание и обучение в Древней Греции.

Задачи: рассмотреть особенности мужского и женского воспитания и образования; изучить педагогическую мысль и педагогическую систему.

Образованию детей в Древней Греции уделялось большое внимание. Греки стремились воспитать человека интеллектуального и здорового, хорошо развитого физически, сочетать красоту тела и нравственные добродетели. Уже к V в. до н.э. среди свободных афинян не было неграмотных людей. А обучение из дома перешло в школы.

После семи лет мальчики из рук матери и кормилицы передавались на попечение отца и раба-педагога (в переводе с греческого слово «педагог» означает «сопровождающий ребенка»), который следил за воспитанием мальчика и сопровождал его в школу. В школе дети занимались с тремя учителями. Первый назывался грамматистом. Он обучал грамоте, счету и письму, читал с учениками поэмы Гомера и басни Эзопа. Вместо тетрадей школьники пользовались так называемыми диптихами, двумя скрепленными с одной стороны дощечками, которые раскрывались как книга или переплет. Внутренняя поверхность натиралась воском, на котором стилем (металлической палочкой) прорезались буквы и цифры и им же (вернее, его обратной стороной, где была лопаточка) стирались. Считать учились на камешках.

Важное место в образовательной программе занимала подготовка к религиозным празднествам, на которых присутствовали сво-

бодные жители греческих городов. Мальчиков обучали обрядовым песням, исполняемым хором или соло, декламировали с ними торжественные гимны. Учил их этому кифарист, прививавший детям навыки игры на струнных инструментах – лире или кифаре.

С двенадцати лет мальчики начинали заниматься гимнастикой. Государство и семья особенно заботились о том, чтобы мальчики выросли ловкими, сильными, гибкими и выносливыми, были подготовлены к военной службе. Детей учили метать копье и диск, борьбе, плаванью, верховой езде, готовили к гимнастическим соревнованиям. Спортивные занятия проводились в специально подготовленных для этого помещениях — палестрах. Нередко уроки проводились под аккомпанемент флейты. С 16 (18) лет мальчики могли продолжить свое образование в гимназиях, школах риторов и философов.

Девочки учились читать и писать под наблюдением матери, постепенно приобщались к домашнему женскому труду: рукоделию, прядению, ткачеству. Они непременно должны были уметь петь и танцевать, чтобы в дальнейшем участвовать в ритуальных праздниках. Знакомились они и с литературой. Известно, что уже в VII в. до н.э. в некоторых областях Греции существовали женские школы, где девушки занимались музыкой, поэзией, пением и танцами. Одной из таких школ (по преданию) руководила знаменитая поэтесса Сапфо. В ее стихах есть лирические нежные строки, посвященные ученицам, воспитанным в атмосфере изящества и красоты.

Древнегреческая педагогическая практика была представлена двумя базовыми моделями, нашедшими свою реализацию в Спарте и Афинах. При всем различии двух педагогических систем общим у них был антропологический подход, который рассматривал человека во всём его многообразии.

Образование в Спарте было ориентировано на подготовку мужественных, дисциплинированных, закаленных воинов. Мальчиков приучали довольствоваться самой скромной пищей, ходить босиком (даже зимой), спать на жестких подстилках из тростника, который ломали своими же руками. Детей обучали владеть оружием, развивали у них силу и выносливость с помощью борьбы, бега, метания копий. Обучение грамоте ограничивалось самыми элементарными навыками чтения и письма. У детей развивали сообразительность, умение выражать свои мысли аргументированно, сжато, в яркой запоминающейся форме.

Образование женщин во многом напоминало образование мужчин. Большое внимание уделялось физическому развитию - считалось, что у здоровых, мужественных женщин будут рождаться здоровые дети. Семья в Спарте не являлась ячейкой общества, ее роль была сведена к минимуму, зато в образовании подрастающих поколений принимали участие все взрослые граждане, особенно старики.

Другой вариант развития образования представляло афинское демократическое общество, где в центре образования стояла личность, с выраженной индивидуальной способностью к творчеству. Процесс ее формирования был ориентирован на идеал калокагатии, объединивший в себе эстетические и физические достоинства, телесное и духовно-нравственное совершенство. Понятие «калокагатия» включало, с одной стороны, внешнюю красоту и силу безупречного тела, а с другой, внутренние свойства - справедливость, целомудрие, мужество.

Но демократический уклад жизни порождает борьбу за власть: надо уметь убеждать народ и влиять на решения, принимаемые народным собранием. Поэтому тот, кто хочет стать вождем народа, должен стать искусным оратором. И этому способствовали софисты. Главная цель их деятельности - давать молодежи образование, обеспечивающее успешное участие в политической жизни. Их система преподавания отвечает вполне определенной потребности. Развитие демократии требует, чтобы граждане, в особенности те, кто добивается власти, в совершенстве владели словом. До сих пор молодых людей учили доблести. Основным средством воспитания было подражание, т.е. частое пребывание их в кругу взрослых. Однако оно не предусматривало какого-либо специального обучения. Софисты же переходят к воспитанию в искусственной среде, которое станет характерной чертой нашей цивилизации. Это профессиональные преподаватели, в первую очередь педагоги, хотя среди них есть и весьма оригинальные мыслители, такие как Протагор, Горгий, Антифонт. Софисты за плату снабжают своих учеников рецептами, как убеждать слушателей и умело выставлять доводы «за» и «против» (искусство словопрения). Платон и Аристотель будут упрекать их в том, что они торгуют знаниями, продавая свой товар оптом и в розницу. Впрочем, они преподают не только технику убедительной речи, но и вообще все, что помогает человеку обрести широту кругозора, которая всегда покоряет аудиторию, или, иными словами, общую культуру: сюда входят как естествоведение, геометрия, астрономия, так и история, обществознание, теория права. Софисты не основывают постоянных школ. Они предлагают, за соответствующее вознаграждение, различные учебные курсы, а чтобы привлечь слушателей, делают себе рекламу, выступая с публичными лекциями, демонстрирующими их познания и способности. Услугами этих странствующих учителей пользуются не только Афины, но и другие города.

Таким образом, arete, понимаемая теперь уже как компетентность, позволяющая играть некоторую роль в жизни полиса, может быть предметом обучения, если ученик обладает природными способностями и достаточно прилежен в упражнениях.

Если софисты, считая задачей образования развитие личности, рассматривали человека главным образом в его внешних проявлениях, то их современник и непримиримый оппонент Сократ (469-399 до н.э.) понимал личность прежде всего с точки зрения ее внутреннего мира, отношения человека к самому себе. Сократовские изречения «Я знаю, что я ничего не знаю» и «Познай самого себя» – это прежде всего, обращение к внутренним силам человека, к его активности. Сократ подводит своих собеседников к самоанализу и самосознанию, ввергает их в сомнение и заставляет обратить внимание на себя самих, озаботиться собою: «О лучший из мужей, гражданин города Афин, величайшего из городов и больше всех прославленного за мудрость и силу, не стыдно ли тебе, что ты заботишься о деньгах, чтобы их у тебя было как можно больше, о славе и о почестях, а о разумности, об истине и о душе своей, чтобы она была как можно лучше, не заботишься и не помышляешь?» (Платон. Апология Сократа, 29 d-e).

Таким образом, важно поставить под сомнение не столько свое кажущееся знание, сколько себя самих и те ценности, которым подчинена наша жизнь. После разговора с Сократом вконец сбитый с толку собеседник уже не знает, почему он поступает так, а не иначе. Он видит противоречия в своих рассуждениях и свои собственные внутренние противоречия. Он сомневается в самом себе и вслед за Сократом приходит к мысли, что он ничего не знает. Но при этом он смотрит на себя со стороны, он как бы раздваивается, какой-то частью своего существа отождествляясь с Сократом во взаимном согласии, которого тот требует от собеседника на каждом этапе рассу-

ждения. Так в нем пробуждается самосознание; он ставит самого себя под сомнение.

Античный философ отличался от современных не тем, что он проповедовал какие-то теоретические взгляды, а тем, что он жил в соответствии с этими взглядами.

Критерий отношения древних греков к философии следует искать не в мудрости того или иного мыслителя, не в его теоретических построениях и концепциях, а в его личностных качествах, в проповедуемом и ведущемся им образе жизни и в его воспитательном влиянии на молодежь. Это означает, что в формировании мысли Платона, или Аристотеля, или Эпикура, главный фактор, вероятно, состоял в представлении определенного образа жизни, в виде политика просветленного идеями (Платон), или созерцательного ученого природы (Аристотель), или мудреца, наслаждающегося покоем души (Эпикур).

Философских школ, практиковавших свой специфический способ бытия, в разное время в Афинах было шесть (платонизм, аристотелизм, эпикуреизм, стоицизм, кинизм, скептицизм), каждая служила ориентиром для воспитательно-образовательной деятельности соответствующих социальных групп. Выражение «стоическое поведение» мы и сегодня применяем для характеристики человека, противостоящего превратностям судьбы, его мужества, отваги, героизма. Человека, пренебрегающего общепринятыми правилами поведения, с неуважением относящегося к нормам нравственности и морали, не считающегося с общественным мнением, отвергающего или подвергающего сомнению установленные истины, мы характеризуем как циника (киника). Человека, много внимания уделяющего потребностям тела, стремящегося к плотским и чувственным наслаждениям, мы ошибочно приписываем к последователям Эпикура, называя его эпикурейцем.

При всем различии философских школ Афин в педагогическом контексте они представляют антропологический подход, а «философия предстает как исцеление от забот и тревог, как преодоление человеческого ничтожества, причиной которого киники считают общественные условности и различные виды общественного принуждения, эпикурейцы - погоню за ложными удовольствиями, стоики - стремление к наслаждению и эгоистические интересы и, наконец, скептики - ложные мнения».

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

УДК 378.018.4:004

Л.Д. Павлова, О.А. Кондратова

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Изложены основные этапы изучения дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий.

Применение дистанционных технологий, обеспечивающих использование новейших технических средств и информационных технологий для доставки учебных материалов непосредственно обучающимся независимо от их местопребывания, позволяет эффективно организовать учебный процесс для студентов заочной формы обучения.

Лучшему усвоению дисциплин способствует самостоятельная работа студентов: приобретение навыков практического использования компьютера, освоение новых информационных технологий в процессе выполнения лабораторных и контрольных работ, а также подготовка к аттестации знаний (экзамену или зачету).

Процесс обучения с применением дистанционных технологий начинается с установочных занятий, на которые являются обязательным и необходимым этапом в технологии дистанционного образования.

Установочные занятия по дисциплинам проводится преподавателями (тьюторами) в компьютерном классе Центра дистанционного образования (ЦДО). Эффективность использования преимуществ дистанционных технологий зависит от уровня применения современных компьютерных средств, поэтому основная задача, стоящая перед преподавателем, который проводит установочное занятие, наглядно и доходчиво объяснить студенту особенности процесса обучения.

- В программу проведения установочных занятий включены следующие разделы:
- получение кода доступа (логина) и пароля. Каждому студенту выдается логин и пароль, которые в дальнейшем используются для подтверждения прав доступа к образовательным ресурсам, размещенным на портале открытого образования виртуального представительства Сибирского государственного индустриального университета (ВП СибГИУ);
- знакомство с интерфейсом портала открытого образования ВП СибГИУ: http://do.sibsiu.ru (рисунок 1);

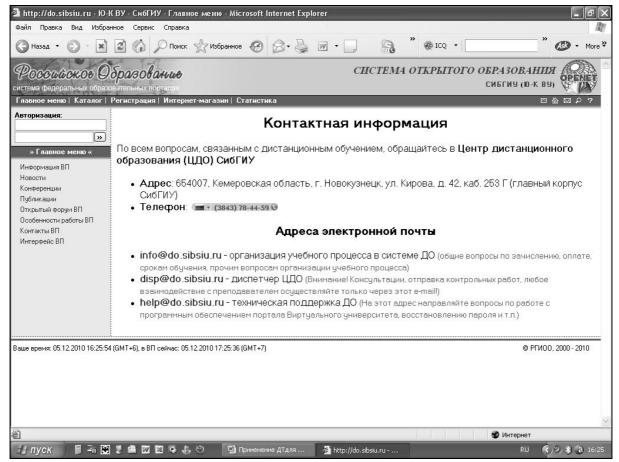


Рисунок 1 – Портал открытого образования ВП СибГИУ

- знакомство с электронными учебно-методическими комплексами (ЭУМК) по дисциплинам. Студенты используют логин и пароль для авторизации на портале открытого образования ВП Сиб-ГИУ и доступа к учебным материалам: электронному учебнику, методическим указаниям для выполнения лабораторных и контрольных работ, сетевому графику и описанию дисциплины (рисунок 2);

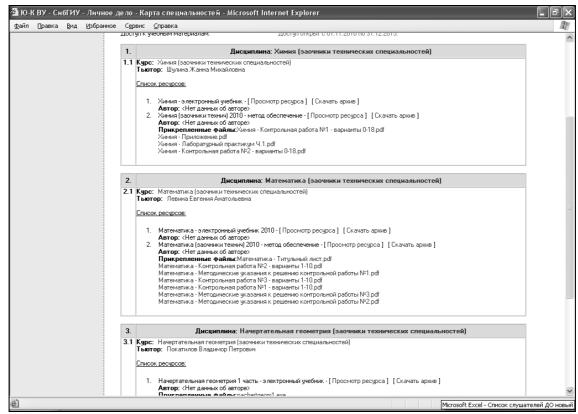


Рисунок 2 – Доступ к ЭУМК по дисциплинам

– изучение требований к выполнению контрольных, лабораторных работ, правил их оформления и выбора вариантов (рисунок 3).

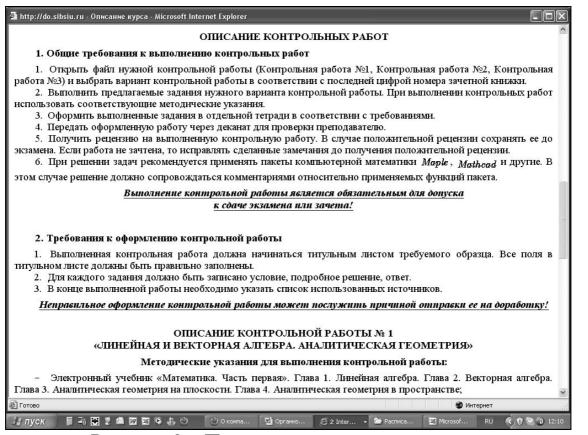


Рисунок 3 – Пример описания дисциплины

На установочных занятиях студенты имеют возможность задать вопросы преподавателям, уточнить неясные моменты по изучению дисциплин, выполнению лабораторных и контрольных работ.

После установочных занятий начинается семестр. Продолжительность семестра составляет четыре календарных месяца. Студенты самостоятельно изучают теоретический материал, используя электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам, выполняют лабораторные и контрольные работы с помощью соответствующих методических указаний.

Одно из преимуществ обучения с применением дистанционных технологий заключается в том, что студент может самостоятельно планировать процесс обучения в соответствии с графиком изучения дисциплины (рисунок 4). Для планирования самостоятельной работы студентам представляется следующая информация: продолжительность семестра, деление его на этапы, сроки выполнения и пересылки контрольных работ, порядок получения рецензии, материалы для подготовки к экзаменационной сессии.

В течение семестра преподаватель обеспечивает дистанционную систему тьюторской поддержки процесса обучения: проводит индивидуальные и групповые консультации, осуществляет проверку и прием лабораторных и контрольных работ, экзамена или зачета. Студент может общаться с преподавателем в режимах off-line или on-line.

Для организации взаимодействия студентов с преподавателем в системе дистанционного образования предусмотрены следующие средства:

электронная почта – предназначена для обмена электронными письмами и файлами между студентами и преподавателями;

доска объявления – используется для отображения информации, которая предназначена для всех студентов (объявления, расписания, общая информация);

форум – позволяет организовать обмен сообщениями по теме, созданной для обсуждения (сообщения видны всем участникам форума);

чат – позволяет осуществлять обмен сообщениями между студентами и преподавателем в режиме реального времени.

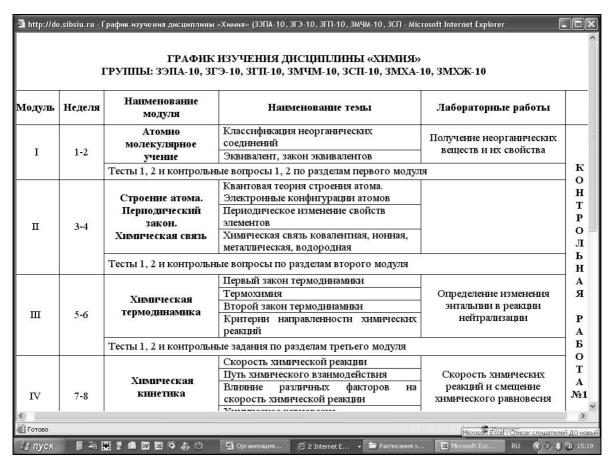


Рисунок 4 – Пример графика изучения дисциплины

Основным инструментом для общения студентов с преподавателем является электронная почта (рисунок 5). Посредством электронной почты студент может получать консультации, посылать на проверку выполненные работы, получать рецензии на них.

При использовании электронной почты необходимо соблюдать следующие правила.

- 1. На установочном занятии, при регистрации в системе, необходимо в личных данных правильно указать адрес электронной почты (e-mail) (меню Личное дело команда Личные данные).
- 2. В течение семестра необходимо регулярно проверять электронный почтовый ящик на наличие писем.
- 3. При создании электронного письма необходимо соблюдать следующие стандартные требования к оформлению письма. Несоблюдение правил оформления электронного письма может привести к задержке либо невозможности его обработки диспетчером ЦДО.

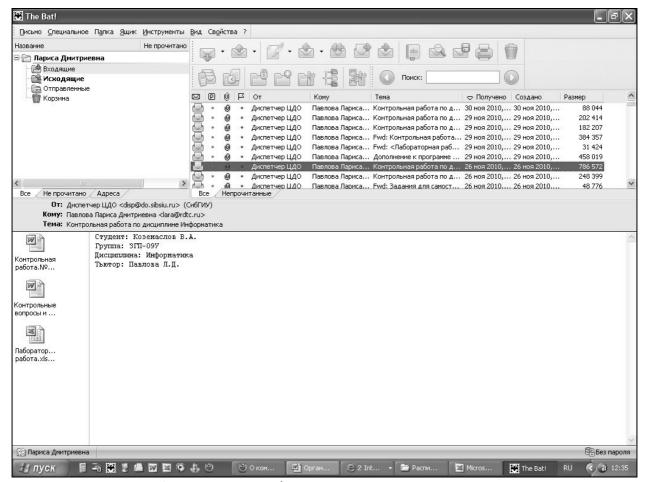


Рисунок 5 – Пример оформления электронного письма

При поступлении в диспетчерскую службу каждого письма по обратному адресу в течение суток обязательно дается ответ. Ответ представляет собой сообщение: «Работа получена и передана преподавателю для проверки». Если в течение суток с момента отправки письма (трех суток с учетом выходных и праздничных дней) такое сообщение не поступило, то это означает, что письмо не дошло до диспетчерской службы, и требуется повторная отправка письма или использование других каналов связи.

Результат проверки контрольной или лабораторной работы, рецензия или ответы преподавателя на вопросы присылаются в течение трех — пяти рабочих дней. В случае получения отрицательной рецензии необходимо исправить работу с учетом указанных в рецензии замечаний и вновь отправить ее на проверку.

Для аттестации студентов по дисциплине используется автоматизированная система контроля знаний. Компьютерное тестирование используется для проведения зачета или экзамена. Тестирование становится доступно студентам только после того, как сту-

дент выполнит все необходимые работы по дисциплине, получит на них положительные рецензии и преподаватель назначит тестирование (рисунок 6). После прохождения студентом тестирования преподаватель проверяет полученные системой результаты, подтверждает их, после чего оценка становится доступной студенту (рисунок 7).

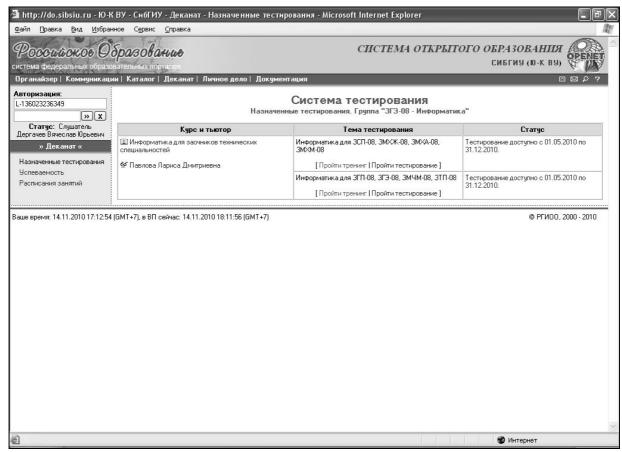


Рисунок 6 – Назначенное тестирование

Таким образом, применение дистанционных технологий позволяет активно вовлекать студентов-заочников в учебный процесс в течение всего учебного года, наладить и стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и постоянную поддержку обучающихся.

Современные темпы развития услуг связи и телекоммуникаций способны обеспечить передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации наравне, а для заочного обучения гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения.

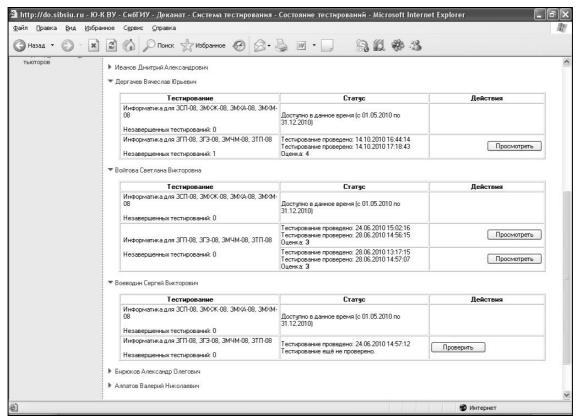


Рисунок 7 – Результаты тестирования

УДК 330, 331

Л.В. Голунова

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Рассматриваются вопросы интенсификации обучения на основе использования информационных технологий обучения. Использование новых информационных технологий обучения приводит к наибольшей результативности педагогического процесса по сравнению с традиционными методиками.

Жизнь современного общества, как экономическая, так и социальная, определяется всё возрастающим количеством информации,

которое углубляет противоречия между традиционными и инновационными аспектами общественного развития. Путь быстрого развития, на который встало человечество с приходом информационной эры, влечет за собой необходимость оперативности в управлении и переработке новой информации, повышая роль знаний, быстрого обучения и переучивания, из чего вытекает актуальность использования интенсивных форм обучения, и, прежде всего, в системе высшего образования.

Интенсификация обучения — это одна из главных проблем педагогики высшей школы. Решение этой проблемы позволит преодолеть противоречие между современными темпами прироста научной информации, которую нужно успеть передать студентам за время обучения, с одной стороны, и необходимостью освоения студентами глубоких фундаментальных специальных знаний, без которых в этом мощном информационном потоке трудно ориентироваться, с другой стороны. А этого возможно добиться только при обучении студентов также интенсивными методами.

Интенсификация обучения — это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. Для успешной интенсификации учебного процесса необходимо разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы руководства учебным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности. Интенсификацию обучения — это одно из перспективных направлений активизации учебной деятельности, которое основано на взаимодействии индивидуально-психологических и коллективно-психологических факторов в учебной деятельности. Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования содержания учебного материала или методов обучения.

Совершенствование содержания учебного материала представляет собой:

- 1. Рациональный отбор учебного материала с четким выделением в нем основной и дополнительной частей, второстепенной информации; соответственно должна быть выделена основная и дополнительная литература.
- 2. Рациональную дозировку учебного материала для многоуровневой проработки новой информации с учетом того, что про-

цесс познания развивается не по линейному, а по спиральному принципу.

- 3. Обеспечение логической преемственности новой и уже усвоенной информации, активное использование нового материала для повторения и более глубокого усвоения пройденного.
- 4. Концентрацию аудиторных занятий на начальном этапе освоения курса с целью наработки задела знаний, необходимых для дальнейшей плодотворной самостоятельной работы.
- 5. Перераспределение по времени учебного материала с учетом психологических особенностей обучаемых: изложение нового учебного материала в начале занятия, когда восприятие более активно.

Совершенствование методов обучения обеспечивается через:

- 1. Широкое использование коллективных форм познавательной деятельности.
- 2. Выработку у преподавателя соответствующих навыков организации управления коллективной учебной деятельностью студентов.
- 3. Применение различных форм и элементов проблемного обучения.
- 4. Совершенствование навыков педагогического общения, мобилизующих творческое мышление обучаемых.
- 5. Индивидуализацию обучения при работе в студенческой группе и учет личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий и выборе форм общения.
- 6. Стремление к результативности обучения и равномерному продвижению всех обучаемых в процессе познания независимо от исходного уровня их знаний и индивидуальных способностей.
- 7. Знания и использование новейших научных данных в области социальной и педагогической психологии.
- 8. Применение современных информационных средств и технологий обучения.

Новые информационные технологии являются эффективным средством интенсификации обучения в техническом вузе, так как их использование приводит к наибольшей результативности педагогического процесса в единицу времени по сравнению с традиционными методиками, которые нацелены на получение высокого результата за счет высокой напряженности труда и опираются на память

обучающихся. Использование же современных информационных средств и технологий обучения в целостной педагогической системе интенсифицирует познавательную деятельность студентов, формирует у них фундаментальные знания, в том числе методические, в значительной степени способствует усилению мотивации к изучению специальных дисциплин, улучшению профессиональной подготовки. Функционирование компьютерных локальных систем в преподавании различных дисциплин усиливает восприятие и усвоение учебного материала в направлении индивидуализации, способствует установлению связи «студент—преподаватель».

Степень распространенности и использования современных информационных средств и технологий обучения можно определить двумя факторами:

- 1. Производством и распространением дидактических материалов, которые определяют содержание этих средств для учебного процесса и придают смысл их существованию.
- 2. Уровнем профессионализма преподавателей, которые должны быть подготовлены к методически грамотному использованию в своей работе технических средств и дидактических материалов, а в более широком понимании к работе в условиях использования современных технологий обучения.

Без учета этих факторов наполнение учебного процесса техническими средствами и дидактическими материалами является делом бесполезным.

Говоря о новых информационных технологиях обучения, необходимо помнить, что они должны:

- 1. Удовлетворять основным принципам педагогической технологии (предварительное проектирование, воспроизводимость, целеобразование, целостность).
- 2. Решать задачи, которые ранее в дидактике не были теоретически или практически решены.

В противном случае можно говорить только об автоматизации тех или иных сторон процесса обучения, о переносе информации с бумажных носителей в компьютерный вариант и т. д.

Таким образом, под информационной технологией обучения в профессиональной подготовке специалистов понимается система общепедагогических, психологических, дидактических, методических взаимодействий педагогов и студентов с учетом технических и

человеческих ресурсов, направленная на проектирование и реализацию содержания, методов, форм и информационных средств обучения, адекватных целям образования, особенностям будущей деятельности и требованиям к профессионально важным качествам специалиста.

Для эффективного управления процессом обучения при использовании новых информационных технологий обучения необходимо создание адаптивной модели деятельности педагога, которая бы учитывала цели, методы, результаты обучения и решала две основные задачи: задачу диагностики психологического состояния и уровня знаний обучаемого и задачу управления его познавательной деятельности. Суть первой задачи заключается в распознании текущего психологического состояния и уровня знаний обучаемых. Суть второй задачи — в планировании и реализации оптимальной последовательности действий, обеспечивающей усвоение необходимых знаний за минимальное время или максимального объема знаний за заданное время, то есть, по сути, вела к интенсификации всего процесса обучения.

Применение новых информационных технологий обучения существенно изменяет роль и функции педагога и обучаемых, оказывает значительное влияние на все компоненты учебного процесса обучения. Усложняются программы и методики преподавания различных дисциплин, видоизменяются методы и формы проведения учебных занятий, другим становится характер совместной деятельности педагогов и обучаемых. Таким образом, внедрение в учебный процесс новых информационных технологий обучения неизбежно влечет за собой существенные изменения в структуре всей педагогической системы вуза. Причем, схема «человек-компьютер» обладает неизмеримо большими возможностями, чем это видно на первый взгляд, способна предложить принципиально новый подход к решению задач учебного процесса, отличный от традиционного.

И как следствие, изменяется сама деятельность преподавателя. Он все больше освобождается от некоторых дидактических функций, в том числе контролирующих, оставляя за собой творческие. Значительно изменяется его роль, и расширяются возможности по управлению познавательной деятельностью обучаемых; изменяются качественные характеристики обучающей деятельности, происходит передача компьютеру все новых дидактических функций

(предъявление учебной информации, демонстрация процессов и явлений); повышаются требования к компьютерной подготовке педагога. Изменение роли преподавателя требует от него не только постоянного обновления знаний и профессионального роста, но и широкой методической компетенции.

Таким образом, интенсификация обучения в высшей школе на основе использования новых информационных технологий обучения требует от всех участников педагогического процесса нового понимания, что такое знания, что только через продуктивное творческое взаимодействие с окружающей средой возможна реализация процессов личностного и профессионального самоопределения специалистов.

УДК 378

Н.С. Клименко

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ РАСШИРЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ КАЖДОГО ЧЕЛОВЕКА

Рассматривается проблема создания и реализации модели ресурсных центров подготовки конкурентоспособных специалистов в рамках системы непрерывного профессионального образования.

Согласно утверждению А.М. Новикова, выбор направления движения по тому или иному вектору профессионального развития осуществляется человеком самостоятельно с учетом особенностей структуры и содержания образовательных потребностей на различных стадиях жизненного цикла [1].

Непрерывность профессионального образования обеспечивает возможность многомерного развития личности в образовательном пространстве и создания благоприятных условий для ее движения, осуществляемого посредством реализации свойств, присущих системе непрерывного профессионального образования, таких как: многоуровневость; маневренность; дополнительность; преемственность [2]

Анализируя современное состояние российского профессионального образования в конспекте мировых тенденций развития образования выявлена необходимость дальнейшего развития непрерывного образования.

Категорию «непрерывное образование» и ее характеристики изучали Жак Делор, Кумбс и др., в сопоставительном контексте рассматриваются отечественные и зарубежные исследования по проблеме непрерывного образования (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, А.Т. Глазунов, Х. Гуммель, М.И. Махмутов, А.М. Новиков, Г.В. Мухаметзянова, В.Г. Онушкин, Т.С. Панина, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, С.Н. Чистякова и другие).

На основе проведенного теоретического анализа научнопедагогических источников можно констатировать, что основными признаками непрерывного образования являются: увлечение временной продолжительности образовательного процесса на весь жизненный цикл; вертикальная и горизонтальная целостность профессионального образовательного процесса; ориентация на поступательное формирование и обогащение творческого потенциала личности.

Выявлены социально-педагогические условия непрерывного профессионального образования (многоуровневость структуры профессионального образования; вариативность образовательных программ; готовность личности к социальной динамике; вариативность структуры и объема подготовки специалистов; адаптивность уровней образования и другие), которые определяются факторами социально-экономической среды.

Современная система подготовки специалистов предусматривает включение учебного заведения любого уровня в качестве структурного элемента в систему непрерывного многоуровневого профессионального образования. Каждое звено этой системы работает на будущее. Следовательно, образовательная деятельность на каждом уровне должна носить опережающий характер. Опережающее профессиональное образование направлено на формирование у будущих специалистов навыков к освоению новых знаний,

приобретению многофункциональных умений, обеспечивающих профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускника и отвечающих потребностям рынка труда. В этой связи система профессионального образования в России при сохранении отечественных традиций фундаментальной подготовки специалистов имеет в настоящее время тенденцию к переходу на многоуровневую и многовариативную структуру образовательного процесса, что получило свое отражение и закрепление в базовых законодательных документах об образовании.

Существуют различные подходы к управлению многоуровневым учреждением профессионального образования: функциональный; проблемно-функциональный; системный; человекоцентрический; ситуационный; исследовательский; рефлексивный.

Установлено, что при всей важности и необходимости названных подходов, в условиях многоуровневой профессиональной подготовки специалистов они в разной степени ограничены по результату.

В этой связи разработан адаптивно-модульный подход к управлению системой подготовки специалистов в техническом вузе, который основывается на объединении традиционных подходов и является более продуктивным в получении оптимального уровня управления профессиональным образованием в современной социально-экономической среде. Он позволяет обеспечить в управлении много-уровневой образовательной системой технического вуза адаптацию к внешним изменениям и дает возможность, соединяя составляющие непрерывной профессиональной подготовки специалистов, сохранить целостность и сформировать новое качество этой системы.

В соответствии с адаптивно-модульным подходом система многоуровневой профессиональной подготовки специалистов рассматривается как логическое соединение нескольких модулей с повышающимся уровнем квалификации. Содержание каждого модуля представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, нацеленных на решение конкретной задачи в общей системе профессиональной подготовки специалистов; соответствует определенному уровню профессионального образования и предусматривает реализацию образовательных программ, обеспечивающих разную степень профессиональной компетентности специалиста в соответствии с Государственным образовательным стандартом. Разработанная в ходе исследования модель

многоуровневой образовательной системы, формируемая в рамках учреждения профессионального образования по профильным специальностям, включает модули начального, среднего и профессионального образования. Такая интеграция способна обеспечить более гибкую адаптацию системы профессионального образования к изменениям рынка труда, что обеспечивает организацию нового типа профессионального учреждения - ресурсного центра. Каждый из модулей профессиональной подготовки специалистов в ресурсном центре является законченной педагогической системой и обеспечивает готовность выпускника к деятельности в конкретной сфере.

Появление новых типов учебных заведений (ресурсных центров) необходимо рассматривать как объективный процесс, соответствующий новым социально-экономическим изменениям и отвечающий запросам потребителей образовательных услуг и индивидуальным интересам молодежи, незанятого населения.

Создание учебных заведений интеграционного типа (ресурсные центры) базируется на прогностике социально-экономического развития страны, региона, воспроизводстве социальных структур общества, что вызывает необходимость выделить профессионально-квалифицированный состав рабочих и специалистов. Важное значение имеет определение региональной политики развития высшего профессионального образования.

Немаловажную роль в оценке сбалансированности региональной системы профессионального образования играют показатели соответствия существующей сети профессионального образования отраслевой структуре экономики региона, а также показатель степени удовлетворения потребности в квалифицированных кадрах существующей системой подготовки. Высокий уровень профессиональной мобильности требует совершенно другого подхода к организации процесса обучения: программы должны быть максимально интегрированы и обеспечивать деятельностно-проектную направленность, где формирование и развитие необходимых профессионально важных умений и качеств обучаемого становится основой для организации учебного процесса. Только это может обеспечить подготовку специалиста, способного мобильно адаптироваться к быстрым изменениям развития общества и производства, быстрой смене профессий и сфере деятельности, и, если надо, эффективно осваивать специальности в режиме самообучения, самообразования.

Учреждения профессионального образования должны стать, микросоциально-экономической системой, осуществляющей взаимообразовательной социальной, производственно-И экономической сфер деятельности. В современных условиях развития общества важнейшее значение приобретает профессиональное творческое развитие студентов. Учреждения профессионального образования ставят своей целью не только вооружить обучающихся профессиональными знаниями и навыками, но и обеспечить социокультурное развитие, сформировать способность к реализации своего творческого потенциала. В условиях перестраивающейся экономики возрастает важность таланта, инициативы, творчества людей. В связи с этим большое значение имеет формирование специалиста такого типа, основу действий которого составили бы высокое профессиональное мастерство, целеустремленность, инициатива и творчество.

Особенностью учреждений профессионального образования является взаимосвязь гуманитарного, творческого, естественнонаучного, профессионального образования; единство нескольких образовательных структур с получением высшего образования в зависимости от потребностей и способностей студентов; взаимосвязь познавательной, производственной, творческой, социальной деятельности. Профессиональное учебное заведение реализует дифференцированные образовательные услуги по профилям подготовки для всех групп населения, позволяющей молодому человеку овладеть несколькими профессиями и получить полное профессиональное и техническое образование на основе единства, взаимосвязи и преемственности образовательных структур.

Общими задачами структурной организации ресурсного центра являются: планомерное объективное обоснование развития профессионального образования; внедрение интегрированных, профессионально-педагогических технологий в практику образовательного процесса; создание службы профориентационной деятельности; научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса; подготовка и переподготовка по новым специальностям с разработкой и стандартизацией учебно-программной документации; социально-психологическая поддержка; культурно-творческое развитие студентов.

Принимая во внимание все выше изложенное выше, можно сделать вывод о том, что формирование структуры непрерывного

образования осуществляется через расширение образовательных возможностей для каждого человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Новиков, А.М.Образовательный проект (методология образовательной деятельности) /А.М. Новиков, Д.А. Новиков. М.: Эгвес, 2004. 120 с.
- 2. Полетаев, В.В. Основы профессиональной ориентации молодежи / В.В. Полетаев, А.Д. Сазонов. Екатеринбург, 1999. 65 с.
- 3. Панина, Т.С. Интеграция учреждений профессионального образования в образовательные учреждения и комплексы непрерывного многоуровневого образования: монография / Т.С. Панина, Л.П. Вашлаева; под ред. Т.С. Паниной. Кемерово: ГОУ «КРИРПО», 2007. 180 с.

УДК 378.147:535.215.1

В.В. Коваленко, Г.С. Дёмина, Р.А. Филипьев

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

НОВЫЙ ПОДХОД К ПРОВЕДЕНИЮ УЧЕБНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО КВАНТОВОЙ ОПТИКЕ

В работе рассматриваются состояние, проблемы и вопросы развития современного естественно – научного образования. На основе постоянно совершенствующихся направлений проведения физического эксперимента предложены актуализированные методы изучения квантовых явлений – фотоэлектрического эффекта - с количественной интерпретацией результатов тестирующего лабораторного эксперимента, адаптированные для студентов младших курсов.

Физика – наука, составляющая фундамент естественнонаучного образования и теоретического мышления будущих специалистов.

Известный физик – академик Л.А. Арцимович довольно лаконично и образно определил знание физической науки для человечества, подчеркивая ее мировоззренческий и политехнический характер: «Современная физика – это своего рода двуликий Янус. С одной стороны – это наука с горящим взором, которая стремится проникнуть вглубь великих законов материального мира. С другой стороны – это фундамент новой техники, мастерская смелых технических идей, опора и движущая сила непрерывного индустриального прогресса». Вместе с тем, колоссальный объем знаний, накопленный физикой сегодня, делает задачу обучения необычайно трудной. В этих условиях единственный путь решения – интенсификация процесса обучения на основе исключения дублирующего среднюю школу материала, приближение учебного курса физики к действительному содержанию её как науки, модернизация и структурирование программы, использование достижений современных технологий обучения. Обучение может быть признано успешным, если обучаемый активно овладел комплексом базовых стандартных физических моделей; конструктивно ими пользуется, раскрывая механизмы физических явлений и структуры физических объектов; владеет культурой физического мышления.

Успешное внедрение в жизнь физического практикума немыслимо без соответствующей материально-технической базы.

В течение многих лет обновление лабораторной базы не носило перманентного характера; она катастрофически устарела и сегодня требует серьезной модернизации. Сказанное позволяет конкретизировать направления развития технического сопровождения студенческого лабораторного практикума:

- модернизация и использование действующего лабораторного оборудования и отдельных комплексов и установок;
- широкое внедрение информатизации (ІТ-технологий) через использование как виртуальных, так и совмещенных с реальными установками лабораторные комплексы.

Авторами настоящей публикации в последнее время разработаны в духе современных взглядов рекомендации по использованию в практической работе методов исследования физических явлений, процессов и законов, измерения фундаментальных физических величин и обработки данных эксперимента раздела физики «Квантовая оптика». Рассмотрим основные результаты тестирующих изме-

рений величин и оценки их эквивалентности табличным значениям, выполненные при изучении явлений внешнего фотоэлектрического эффекта и поглощательной способности вольфрама.

Реальные временные трудозатраты по проведению лабораторного эксперимента составляют 6 академических часов, в течение которых студенту предлагается решить несколько задач:

- качественное изучение фотоэффекта;
- построение составляющих прямой и обратной ветвей вольтамперной характеристики для различных частот (длин волн) падающего полихроматического излучения;
- построение зависимостей «задерживающая разность потенциалов линейная частота» и «фототок-длина волны»;
- определение значения постоянной Планка и ее сравнение с известным табличным значением;
- определение красной границы фотоэффекта и работы выхода электронов из металла катода и сравнение их с известными значениями.

Практическая реализация поставленных задач с использованием предлагаемой методики является во многом новаторской в работе со студентами и с точки зрения современности и технологичности используемого оборудования, и с точки зрения методик количественного описания наблюдаемых результатов.

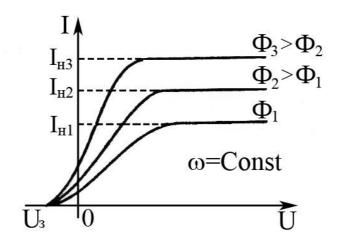


Рисунок 1 — Теоретическая зависимость фототока насыщения от напряжения на фотоэлементе

Известные типовые зависимости «напряжение – сила тока» - вольт-амперные характеристики (BAX) - изображаются графически

в виде монотонных плавных кривых, состоящих из двух ветвей – прямой, лежащей в положительной полуплоскости, и обратной – в отрицательной полуплоскости декартовой системы координат (рисунок 1) [1, 2]. Такая форма ВАХ соответствует двум режимам измерений – при прямом и обратном подключении электродов фотоэлемента. Поэтому построение интегральной зависимости ВАХ в работе не предполагается. Получение реальной обратной ветви для четырех различных длин волн приводит к возможности нахождения задерживающей разности потенциалов (рисунок 2), при которой фотоэффект прекращается; при этом увеличение напряжения на катоде сопровождается уменьшением тока, который при достижении нуля изменяет направление и растет по модулю с постепенным выходом кривой на насыщение.

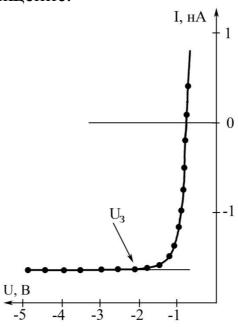


Рисунок 2 – Изображение обратной ветви ВАХ

Такой интересный факт объясняется действием механизма эмиссии электронов с анода под действием рассеянного в фотоэлементе света. Можно говорить о работе двух подключенных антипараллельно основного и побочного фотоэлементов, индуцирующих фотоэлектрический ток, представляющий собой "суперпозицию" антинаправленных токов. Таким образом, значение модуля задерживающей разности потенциалов (U_3) будет определяться не в точках, где $I_{\phi o r o}$ =0 (традиционный подход), а там, где кривая переходит в участок со слабым наклоном (рисунок 3) для отдельных зна-

чений длин полихроматической волны, что устанавливается в ре-

альном эксперименте.

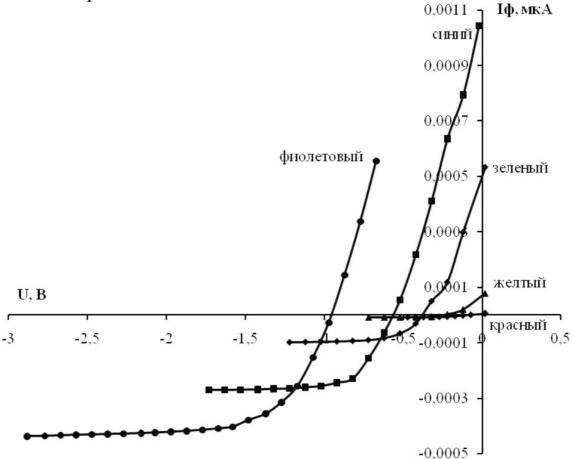


Рисунок 3 — Фрагмент графической зависимости «напряжение на фотоэлементе — сила фототока (обратной ветви ВАХ)», полученной при тестировании установки по изучению явления внешнего фотоэффекта

Для полноценной интерпретации явления фотоэлектрического эффекта, особенно, в случаях его исследования в условиях облучения фотоэлемента электромагнитными волнами различной частоты (длины волны) и различной интенсивности светового потока, необходимо получать отдельную зависимость «сила фототока — напряжение» - прямую ветвь ВАХ. Именно раздельное рассмотрение и анализ вида кривых распределения способствует понять, когда, в какой момент фототок, достигая насыщения (выхода на стабильные значения), сигнализирует о прекращении процесса вырывания фотоэлектронов с поверхности катода в независимости от значений интенсивности падающего излучения.

Сложившаяся за многие годы вузовская практика изучения явлений квантовой физики, таких как внешний фотоэффект, предполагает идентификацию количественных параметров, входящих в уравнение А. Эйнштейна и следствия из него: постоянная М. Планка, работа выхода электронов из металла, граничная частота - красная граница фотоэффекта, задерживающая разность потенциалов [1, 2]. Следует отметить, что описанный выше современный формат выполнения лабораторного эксперимента в этом смысле является классическим [3], но одновременно предоставляющим широкие возможности более глубокого осмысления получаемых результатов как на качественном, так и количественном уровнях, на основе сопоставления данных независимых экспериментов. Предлагаемые методы складываются из процессов построения зависимости «задерживающая разность потенциалов - частота света» спектральной чувствительности материала фотокатода «фототок – длина волны света».

Полученные графические данные (рисунок 4), проведенные на их основе тестирующие оценки параметров фотоэффекта, полученные при первичном анализе результатов эксперимента, дают их значения с достаточно высокой точностью относительно известных табличных данных.

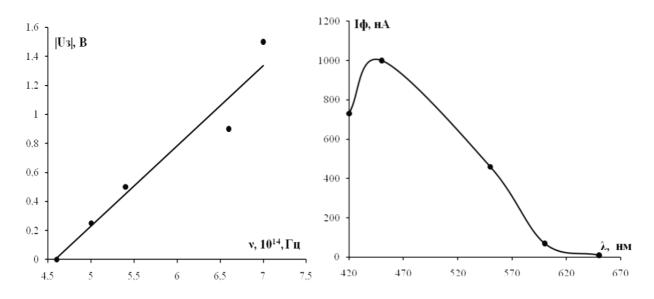


Рисунок 4 — Зависимость задерживающей разности потенциалов от частоты света и кривая спектральной чувствительности — зависимость фототока от длины волны света

Для более точных оценок значений работы выхода электронов, минимальной частоты (максимальной длины волны) света, падающего на фотокатод фотоэлемента, постоянной М.Планка методика предполагает применение математической обработки результатов методом наименьших квадратов для прямопропорциональной зависимости [3].

Следует констатировать, что комплекс современных методик моделирования квантово - оптических явлений и интерпретации количественных данных лабораторного эксперимента по их изучению позволяет получать достоверные результаты фундаментальных закономерностей и характеристик квантового фотоэлектрического эффекта.

Кроме того привлечение математического аппарата при исследовании законов внешнего фотоэффекта дает возможность показать распределение фотоэлектронов по энергиям, осуществлять имитационное моделирование внешнего фотоэффекта для различных начальных условий, учесть контактную разность потенциалов между анодом и катодом в замкнутой электрической цепи, которая определяется разностью работ выхода электронов из этих металлов. Таким образом, эту лабораторную можно трансформировать в исследовательскую.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Савельев И.В. Курс общей физики / И.В. Савельев. СПб.: Лань, 2007. Т.5. 327 с.
- 2. Иродов И.Е. Квантовая физика / И.Е. Иродов. М.: Физматлит, 2002. 271 с.
- 3. Лабораторный практикум по физике: Учебное пособие для студентов вузов / К.А. Барсукова, Ю.И. Уханов. М.: Высшая школа, 1988. 350 с.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.124.015.325

Н.Г. Григорьева

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет» г. Новокузнецк

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – ОСНОВНОЙ ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Статья посвящена проблеме педагогического общения как неотъемлемой части формирования личности. Рассматриваются некоторые характеристики и качества, которые необходимы преподавателю для успешного осуществления общения со студентами. Приводятся некоторые требования педагогической этики и заповеди педагогического общения.

Многочисленные психолого-педагогические исследования показывают, что именно общение является источником внутренней активности личности и влияет на формирование характера, способностей, сознания, самосознания и моральных жизненных установок. В ходе общения осуществляется взаимный обмен духовными ценностями, информацией, представлениями, идеями, интересами и т.д.

Воспитательное значение общения заключается в том, что оно расширяет кругозор человека, способствует развитию психики, является обязательным условием формирования общего интеллекта человека и прежде всего его внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления. Не меньшее значение оно имеет и для развития его эмоционально-волевой сферы.

Психолого-педагогические исследования показали, что овладение формами и содержанием отношений между людьми происходит через определенные образцы, усваиваемые в процессе общения. Если до определенного возраста человек не получает навыка в тех или иных видах общения и если к этому времени у него не вырабатывается определенный стиль общения, то потом эти проблемы восполняются с трудом [1. с 120 – 122]. Следовательно, перед каждым преподавателем стоит задача выработать правильный стиль общения со

студентами и вооружить их навыками культуры общения, практически подготовить к эффективному ценностному общению.

Одним из важнейших качеств преподавателя является его умение организовать взаимодействие со студентами, общаться с ними и руководить их деятельностью. В психолого-педагогической литературе в этом смысле говорят о коммуникативных способностях преподавателя, важных для осуществления плодотворной работы. Если проанализировать педагогический опыт, то невольно обращает на себя внимание значимость общения в различных педагогических ситуациях [3. c 26 - 48].

Для многих педагогов очевидна истина: отношение к преподавателю студенты часто переносят на предмет, который он преподает. В педагогическом процессе взаимодействия первичны, на них строится многосоставная пирамида обучения и воспитания. Представьте себе занятие. Сколько различных ситуаций возникает здесь – противоречий, конфликтов, проблем – именно в организации общения. И каждая такая ситуация требует немедленного решения. Вот почему педагогическое общение – это конечно же творчество.

Существуют определенные требования к современному преподавателю: преподаватель должен быть личностью, так как личность может быть воспитана только личностью; должен быть гуманным, так как гуманность можно привить только добротой; быть вежливым, не допускать в общении грубости, нетерпимости, злости, так как преподаватель, повышающий голос и теряющий самообладание, не может научить учащихся быть вежливым; должен быть широко образованным и творческим человеком, так как страсть к познанию может зажечь только тот, кто сам горит ею.

Особую роль в формировании новых отношений играет педагогика сотрудничества. Отношения преподавателя и учащегося должны стать нормой сотрудничества, взаимного доверия и уважения. Преподаватель и учащийся — это активные участники творческого процесса общения, поисков истины.

Психолог Волков К.Н. выявил следующие требования, которые предъявляются учащимися к учителю в качестве обязательных условий для возникновения чувства доверия: контактность, умение легко и гибко вступать в общение с учащимися; демократизация стиля руководства, сочетающая уважение к личности каждого учащегося с необходимой требовательностью; понимание, терпение, разнообра-

зие интересов, умение идти в ногу со временем; эрудиция, чуткость, способность к сопереживанию.

Интересными являются данные опроса, который проводился среди учащихся Кавалеровского горного техникума. Думаю, в любом другом учебном заведении ответы оказались бы похожими. На вопрос «На какие занятия вы бы не хотели ходить и почему?» были получены следующие ответы: урок проходит слишком уж разболтанно; преподаватель совершенно не может объяснять; преподаватель старается просто выдать материал, а как - не задумывается; больше надо общаться на занятиях, а не писать; не могу понять, что от нас хочет преподаватель; не хочу ходить на уроки, с преподавателем трудно говорить, никогда не хочет понять учащихся, злопамятен, он «всегда прав»; нет знаний таких, какие должны быть у преподавателя; преподаватель знает свой предмет, но не может передать свои знания, манера изложения очень трудна для усвоения; преподаватель иногда срывает на нас зло, когда у него плохое настроение, нельзя ни о чем спросить; не хочу ходить, мне кажется, на этом уроке можно уснуть; не хочу ходить на урок, мешает плохая дисциплина.

На вопрос «Какие личностные качества человека несовместимы с работой педагога?» анкетирование дало следующие ответы: непонимание учащегося, злопамятство, озлобленность, необъективность, двуличие (с начальством – один, с учащимися – другой), деспотичность, самолюбие, малограмотность, невыдержанность, нервозность, вспыльчивость, склочность, грубость, хамство, наглость, невнимательность, бюрократизм, отсталость взглядов, высокомерие, заносчивость (я вот преподаватель, а ты по сравнению со мной...), отсутствие чувства юмора, равнодушие, бескомпромиссность, лицемерие [4. с 6-9].

Учитывая данные результаты, можно составить основные требования педагогической этики:

- 1. Быть доброжелательным и справедливым по отношению ко всем студентам.
- 2. Быть искренним. Нельзя казаться одним, а быть другим. Отношение к преподавателю зависит от него самого, от его дела, а не слов. Если преподаватель пообещал, но не сделал, он теряет свой авторитет сразу, хотя может и оправдать невыполнение взятого на себя обязательства [5. с 82].

- 3. Воспитывать у студентов отношение к делу своим примером, а не словами, обещаниями, соблазнами. Хотя стимулы у студентов должны быть, они всегда увязываются с интересами коллектива, самого студента, а не с привилегиями, которые обещает преподаватель поощрением или страхом наказания, который от него исходит.
- 4. Доверять студенту, верить в то, что он будет лучше, исправится в любом случае. Лучше ошибиться в доверии, чем необоснованно не поверить, проявить скептицизм. Верить значит и доверять, проверять и помогать одновременно. Доверие без поддержки положительных усилий студента бесполезно.
- 5. Уважать личность студента, его позиции, убеждения. Нельзя ломать нравственные устои учащегося, даже если они ошибочны. Нужно убеждать и переубеждать на собственном опыте, говорить с ним как со взрослым, как с равным, конечно, не забывая его несовершенство, неопытность. Страшно, если преподаватель груб, не боится обидеть учащегося. Истеричность тона, угрозы, крик доказательство бессилия преподавателя и вредности его действий.
- 6. Больше требовать с себя. К сожалению, некритичные преподаватели нередко компенсируют свои недоработки чрезмерной требовательностью к студентам. Умный преподаватель никогда не будет предъявлять к студентам требования, выполнить которые они в данный момент не в состоянии. Требования надо доводить до конца. Однако для этого надо получить поддержку всего коллектива учащихся, всех преподавателей. Индивидуальное требование бесполезно, если оно не включено в систему единых педагогических требований. При предъявлении требований нельзя угрожать, морализировать, объяснять очевидное, вспоминать прежние грехи.
- 7. Признавать ошибки в своей работе. Преподаватель, который не ошибается явление невозможное. В такой сложной деятельности, как педагогическая, ошибки естественны, неестественно только их отрицание, несмотря на явную очевидность. Преподаватель, признающий свои ошибки, не теряет своего авторитета, а нередко своим примером учит студентов самокритичности, умению исправлять допущенные ошибки, преодолевать недостатки [2. с 138 152].

В зависимости от воспитательных целей педагог должен правильно выбрать тип общения, иначе цель не будет достигнута. Существует классификация наиболее распространенных стилей педагогического общения:

- Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. В основе этого стиля единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Увлеченность совместным со студентом творческим поиском результат не только коммуникативной деятельности преподавателя, но и в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом.
- Общение на основе дружеского расположения. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. Дружественность и увлеченность совместным делом стили общения, тесно связанные между собой. Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений преподавателя со студентами.
- Общение дистанция. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений преподавателя и студентов в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально-психологического взаимодействия преподавателя и студента и не способствует созданию творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений преподавателя и студентов, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики их отношений, а не диктоваться как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли преподавателя, строится на его авторитете.
- Общение устрашение или дистанция в крайнем ее проявлении. В творческом отношении общение устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но и регламентирует ее, так как ориентирует студентов не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя.
- Общение заигрывание. Этот тип общения отвечает стремлению завоевать мнимый, дешевый авторитет у студентов, что противоречит требованиям педагогической этики [2. с 79 96].

Для успешного осуществления педагогической деятельности важны определенные правила общения. Эти правила при условии соблюдения единства требований педколлектива позволяют наиболее успешно реализовывать поставленные учебно-воспитательные цели. Исходя из того, что позволено и чего нельзя допускать при об-

щении, можно предложить некоторые заповеди педагогического общения.

- 1. Думайте над своими взаимоотношениями со студентами, целенаправленно выстраивайте их. Они незаметно, но постоянно влияют на педагогический процесс в целом и на личность каждого студента. Помните, что за конспектом занятия, за планом воспитательной работы кроется сложная ткань ваших взаимоотношений с учащимися.
- 2. Педагогическое общение необходимо строить не «от себя», а «от них», тогда студенты будут попадать в радиус вашего педагогического видения.
- 3. Организуя педагогическое общение, стремитесь точно и адекватно ориентировать свою речь на конкретного студента или на группу студентов. Помните это так же важно, как и отобрать верные методы обучения и воспитания.
- 4. Постоянно помните, что общение в педагогическом процессе нельзя ограничивать только одной функцией информацией. Необходимы и обмен информацией, и организация взаимоотношений, и познание личности студента, и оказание воздействия на него.
- 5. Вступая в контакт со студентами, не организуйте с ними общения «по вертикали», сверху вниз. Диплом преподавателя не дает права автоматически быть ведущим во взаимоотношениях со студентами. Это великое педагогическое право надо завоевать.
- 6. Стремитесь ощущать психологическую атмосферу в группе без этого продуктивный учебно-воспитательный процесс невозможен. Для этого необходимо: уметь наблюдать за студентами; воспринимать выражение их глаз, мимику, экспрессию; обращать внимание на все детали поведения студентов, их настроение; быть пластичным и оперативным в своих реакциях на поведение группы; учиться сопоставлять сегодняшнюю психологическую атмосферу в группе со вчерашней, искать общий психологический знаменатель группы, хотя он и меняется [3. с 74 76].
- 7. Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами студентов, для этого необходимо: чаще анализировать собственную деятельность; стремиться поставить себя на место студентов, с которыми вы работаете; посещать занятия коллег и сравнивать себя с ними; выявить, какие ваши личностные недостатки влияют на работу со студентами; честно признавать свои ошибки, не стесняться сказать, что

чего-то в данный момент вы не знаете; чаще организовывать общение со студентами в свободное от занятий время; если у вас появилась кличка, не обижайтесь, а спокойно проанализируйте ее суть и постарайтесь определить, какие ваши личностные недостатки привели к этому.

- 8. Умейте слушать студентов, будьте доброжелательны и терпимы, умейте понимать их.
 - 9. Развивайте в себе педагогическую наблюдательность.
- 10. В процессе педагогического общения избегайте конфликтов. Помните: конфликт может быть следствием вашей педагогической неграмотности; конфликт может быть результатом столкновения требований, ценностных ориентаций, привычек и навыков; помните, что мы не имеем профессионального права обижаться на студентов.
- 11. Если в процессе общения со студентами возникает потребность в дискуссии, убедите их в неправильности мнения, покажите ошибочность суждения, старайтесь не обидеть оппонентов. Нужно доказывать неверность мнения студента, не задевая недостатков его характера.
- 12. Если вы хотите преодолеть неконтактность, стремитесь, чтобы ваше обращение к студентам начиналось с вопросов «почему?», «как?», «для чего?», и т.д. Это стимулирует развитие общения [5. с 180 181].
 - 13. Будьте инициативны в общении.
- 14. Организуя общение с учащимися девушками, важно знать специфические психологические характеристики: они более эмоциональны, весьма ранимы, более четко реагируют на бестактность, острее переживают неуважительное отношение, одновременно, в отличие от юношей, более успешно маскируют свое реальное отношение к преподавателю.
 - 15. Избегайте штампов в общении со студентами.

Весь учебно-воспитательный процесс должен быть благоприятным для формирования личности учащегося, его духовного возвышения, нравственного становления. Этому способствуют, прежде всего, содержание, атмосфера общения преподавателя и учащегося, стиль их взаимоотношений, которые должны помогать учащемуся учиться, усваивать все истинно человеческое, познавать себя как человека, воспитывать чувство собственного достоинства, самоуваже-

ние, сознавать, что с ним считаются, в нем нуждаются, его замечают, ценят.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
- 2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В.А. Кан-Калик. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
- 3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Нальчик, 1996. 96 с.
- 4. Николаенко А.С. Проведение педагогических чтений в форме дискуссии : методическая разработка / А.С. Николаенко. Новокузнецк: ЛОТ КМК, 1992. 23 с.
- 5. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. Беседы психолога со старшеклассниками : книга для учащихся / Ю.М. Орлов. М.: Просвещение, 1987. 224 с.

УДК 811.111(075.8)

Е.Г. Оршанская

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЯЗЫКОВУЮ ПОДГОТОВКУ СТУДЕНТОВ

В статье обоснована необходимость профессионально ориентированного обучения студентов вузов. Дана характеристика учебным изданиям, обеспечивающим их языковую подготовку. Выявлены недостатки используемых учебников.

Процесс изучения иностранного языка в педагогическом вузе должен быть профессионально ориентированным, т.к., по мнению

В.П. Кузовлева, В.Н. Карташовой, речь идет не просто об овладении иностранным языком, а об овладении им ради обучения других [1, с. 42]. Поэтому целесообразным представляется профессионально ориентированное обучение. Для достижения этого требуется дополнение содержания имеющихся дисциплин необходимыми сведениями и создание дополнительных курсов, способных восполнить имеющиеся пробелы и недостатки в профессиональной речевой билингвальной подготовке студентов. Программы данных курсов для факультета иностранных языков должны отражать специфику этого факультета, то есть включать сведения о русской и английской теории и практике речевого общения, готовить студентов к эффективному общению, использованию ими педагогического опыта, накопленного Россией и Великобританией в данной области, предусматривать работу по формированию коммуникативно-речевых билингвальных умений.

Для рассмотрения и анализа отобраны профессионально ориентированные учебные издания (учебники), предназначенные для студентов педагогических специальностей, в которых изложены сведения об основных составляющих профессиональной, в том числе речеведческой, подготовки студентов педагогических вузов. Представленный в них материал используется при изучении языковых дисциплин специальности «Иностранный язык (Английский язык)», содержание которых отражено в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Осуществлено изучение учебных изданий по одному из ключевых аспектов обучения студентов — языковой подготовке.

В данной статье дана характеристика основным аспектам языковой подготовки студентов, связанных с учетом специфики речевого общения учителя-билингва, которые отражены в профессионально направленной учебной дисциплине «Практический курс иностранного языка». Рассмотрим учебную литературу, изданную по данной учебной дисциплине.

Изучение дисциплины «Практический курс иностранного языка» предусмотрено в течение пяти лет обучения, которое в большинстве педагогических вузов России осуществляется по базовому учебнику «Практический курс иностранного языка» под редакцией В.Д. Аракина, разработанного для каждого курса (1 курс – 2008, 2 курс – 2003, 3 курс – 2008, 4 курс – 2008, 5 курс – 2006) [2-6].

Цель данных учебников – познавательно-практическая, обеспечивающая сопровождение теоретических сведений о фонетических, лексических и грамматических особенностях изучаемого языка целенаправленной работой по овладению умениями чтения, устной и письменной речи, аудирования и перевода.

Характер изложения материала. Каждый учебник состоит из основного курса и вспомогательных разделов, в которых предусмотрены упражнения на тренировку и коррекцию звуков речи и интонации, грамматических умений, содержится перечень разговорных фраз, тексты для дополнительного чтения и проблемные ситуации для обсуждения. Основной курс состоит из нескольких уроков, каждый из которых включает новые речевые образцы и упражнения на их автоматизацию, отрывок из текста (сокращенный вариант текста) из оригинального произведения английского или американского автора, краткие сведения о нем, комментарии с пояснением реалий и трудных для понимания языковых явлений, словарь активной лексики с объяснением значений слов и иллюстративными примерами на иностранном языке, различные упражнения, направленные на закрепление нового материала и повторение изученного, затем следуют тексты и упражнения для обсуждения, перечень тем для подготовки и выступления с монологическим высказыванием и ситуаций ролевых игр. Теоретические сведения излагаются в виде кратких рекомендаций, преимущественно на иностранном языке.

Разделы учебников. В учебниках уделяется внимание языковым, речевым, педагогическим особенностям подготовки студентов факультета иностранных языков к профессиональной деятельности, рассматриваются основные проблемы методического и психологического характера, с которыми может столкнуться начинающий учитель, дана характеристика образовательным системам различных стран, некоторым культурологическим реалиям.

Содержание разделов учебников. Наибольший интерес для анализа представляют изучаемые тексты, материалы для бесед и обсуждений. Они отражают проблемную тематику, предусмотренную программой каждого курса, что позволяет подготовить студентов к беседе на определенные темы. В таблице 1 отражены рассматриваемые темы. Анализ тематики текстов и материалов для бесед, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что большинство из них имеет определенное отношение к профессио-

нальной деятельности учителя, но в основном связано со знакомством с различными системами обучения и воспитания и проблемой взаимоотношений между детьми и их родителями.

Таблица 1 – Изучаемые тексты и темы для беседы

Курс	- Изучаемые тексты и темы для оеседы Тематика текстов и материалов для бесед
1	– питание;
	– распорядок дня;
	– университет;
	– времена года, погода;
	– отдых;
	– покупки;
	– столица нашей страны;
	 первое знакомство с театром
2	выбор профессии;
	– болезни и их лечение;
	– мой город;
	– образование;
	– виды спорта и спортивные игры;
	– география, путешествия;
	– театр
3	– поход как способ проведения свободного времени;
	– человек и кино;
	– английское школьное образование;
	– воспитание детей;
	– живопись;
	– чувства и эмоции;
	– описание внешности и характера людей;
	– человек и природа
4	– высшее образование в США;
	– суды и судебные системы;
	– чтение книг;
	– человек и музыка;
	– трудные дети;
	– традиции и праздники;
	– семейная жизнь
5	– что делает учителя хорошим;
	– книги и читатели;
	– кино: прошлое, настоящее и будущее;
	– театр;
	– новое в образовании;
	– путешествия;
	– защита окружающей среды;
	– проблемы «отцов и детей»

Исключением является тема «Что делает учителя хорошим», изучаемая на последнем году обучения. В ней обсуждается положение учителя в обществе, какие качества необходимы учителю иностранного языка, анализируются примеры поведения учителя в различных ситуациях уроков. Большинство текстов отражают мнения отдельных авторов о том, каким, по их мнению, должен быть учитель и затрагивают такие вопросы, как внешний вид учителя, его взаимоотношения с учениками и их родителями, способы установления контакта с обучаемыми, выражения порицания неадекватному поведению учащихся.

В проанализированных учебниках для 1, 2 и 3 курсов отсутствуют разделы, посвященные профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Учебник для 4 курса содержит методические рекомендации студентам, готовящимся к проведению микроуроков. Они охватывают 8 видов микроуроков: по работе с фонетикой, речевыми образцами, лексикой, текстом, экспрессивной речью, аудиотекстом, видеофильмом и проведению письменного контроля. В них представлена последовательность работы при организации определенного вида микроурока, перечислены возможные упражнения. Затем предлагается осуществить анализ проведенного микроурока, который включает определение соответствия характера упражнений формируемой деятельности, их количество, разнообразие и последовательность, темп микроурока, поведение учителя (правильность, эмоциональность, лаконичность и доступность речи, охват класса, использование средств наглядности, умение фиксировать все ошибки, характер исправления ошибок).

Учебник для 5 курса имеет более ярко выраженную профессиональную направленность, реализуемую с помощью включения раздела «Insight into profession / Овладение профессией» во все уроки. В каждом уроке в данном разделе представлена для обсуждения статья, освещающая определенную проблему: поведение детей; увеличение словарного запаса обучаемых; использование обучающих фильмов; объяснение значения новых слов на уроках иностранного языка; как научить писать; использование неожиданного на уроке; обучение устной речи. Обсуждение осуществляется путем ответа на вопросы, высказыванием доводов в поддержку мнения автора статьи или выражения несогласия с ним. Кроме того, в приложении описаны 20 ситуаций, характеризующих «плохое» поведение учащихся (отсутст-

вие внимания на уроке, шум в классе, неподчинение требованию учителя, невыполнение домашнего задания и т.д.) и ошибки в поведении учителя (уделение большего внимания одному ученику, удаление учащегося с урока за нарушение дисциплины и т.п.). После изучения содержания ситуации студентам предлагается сказать, как бы они поступили в подобной ситуации: что сказали бы, что сделали бы.

Практические задания. Изучение упражнений в учебниках позволило отобрать и проанализировать те из них, которые направлены на развитие определенных коммуникативно-речевых умений. К ним относятся нахождение, подбор и употребление речевых средств в соответствии с ситуацией общения (например, убеждение, согласие/несогласие, реакция на мнение собеседника, выражение совета, его принятие/отказ и т.д.) (23 %), выражение своего мнения (19 %), комментирование ситуаций (13 %), анализ текстов (34 %), определение стиля прочитанного текста (11 %). Упражнения на сравнение и сопоставление отсутствуют. В качестве итогового задания предлагаются ролевые игры, подготовка устных сообщений и письменных высказываний по одной из предложенных тем. Количество упражнений распределено практически равномерно по урокам учебников. Их выполнение осуществляется на иностранном языке.

Учитывая изложенное, можно сказать, что учебники по английскому языку ориентированы на практическое овладение иностранным языком, что подтверждает большое количество упражнений по совершенствованию фонетических, лексических и грамматических умений, наличие практико-ориентированных текстов и ситуаций для анализа, комментирования и создания на их основе своих собственных высказываний с использованием изучаемой лексики. Таким образом, подавляющее большинство текстов и упражнений ориентировано на повышение уровня владения иностранным языком, освещение педагогической стороны деятельности учителя, рассмотрение некоторых методических приемов изучения неродного языка.

Что касается основных тем, изучаемых в школе в процессе овладения английским языком, то затрагиваются лишь некоторые из них (отдельные аспекты речевого этикета, написание речи без разбора ее структуры, подготовка отзыва без анализа его составляющих). Не уделяется внимание способам выражения вежливости, презентации речи и отзыва, этикету телефонного разговора, написанию пи-

сем, требованиям к поведению выступающего, в том числе учителя.

Анализ учебников показал, что осуществляется формирование только двух из семи необходимых учителю иностранного языка коммуникативно-речевых билингвальных умений: умение приблизить свою речь к аутентичной, поскольку уделяется пристальное внимание тому, как говорят студенты на иностранном языке, и как они говорят на родном языке при переводе с английского языка, и умение коммуникативной целесообразности, т.к. владение данным умением обеспечивает отбор языковых единиц и их успешное применение для выражения определенных мыслей в соответствии с нормами употребления языка, содержанием и условиями произнесения речи. При этом формирование данных умений происходит не применительно к профессиональной деятельности учителя, а носит общий характер, позволяет общаться на различные повседневные темы, а также темы, связанные с возможностями отдыха и получения образования.

Кроме того, в учебниках отсутствуют тексты и ситуации, содержащие примеры демонстрации положительной модели речевого поведения учителя, четко сформулированные рекомендации по организации поведения учителя-билингва. В представленных материалах приведены только описания отрицательного речевого поведения учителя. Отсутствие образцов надлежащего поведения, учитывающего специфику билингвального общения на уроке, существенно затрудняет реализацию эффективной профессионально ориентированной подготовки студентов.

Имеющиеся упражнения не нацелены на формирование механизма переключения, в том числе и применительно к педагогической деятельности. Они ограничиваются переводом отдельных слов, словосочетаний и предложений, содержащих изучаемую лексику, с русского языка на английский и наоборот.

Таким образом, выявлено, что учебники по дисциплине «Практический курс английского языка»:

- не затрагивают понятие «билингвизм», его основные характеристики;
- не рассматривают специфику двуязычного общения учителя иностранного языка;
- упускают из вида содержание тем, изучаемых в школе на уроках иностранного языка;

- не предусматривают формирование механизма переключения в педагогической сфере деятельности;
- не знакомят студентов с условиями и традициями речевого общения, не способствуют овладению нормами речевого поведения страны изучаемого языка;
- не обеспечивают возможность сравнительносопоставительного изучения языков;
- не предусматривают целенаправленное формирование коммуникативно-речевых билингвальных умений.

Данные, полученные в ходе изучения учебной литературы, предназначенной для реализации учебных дисциплин, связанных с речевой подготовкой учителя иностранного языка, подтверждают отсутствие внимания к проблемам билингвизма, учета специфики деятельности учителя-билингва, игнорирование возможностей сравнительно-сопоставительного изучения языков и культур. В связи с этим появляется необходимость разработки и создания специализированной программы и учебного курса, направленных на формирование коммуникативно-речевых билингвальных умений учителя, на повышение уровня коммуникативной компетенции учителя иностранного языка для осуществления эффективного межъязыкового и межкультурного взаимодействия в учебном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Кузовлев В.П. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранного языка [Текст] : учеб. пособие / В.П. Кузовлев, В.Н. Карташова. М.: МПГУ; Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. 164 с.
- 2. Практический курс английского языка. 1 курс [Текст] : учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / В.Д. Аракин, Л.И. Селянина, К.П. Гинтовд и др. / Под ред. В.Д. Аракина. М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 536 с.
- 3. Практический курс английского языка. 2 курс [Текст] : учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / В.Д. Аракин, А.В. Куценко, Л.И. Селянина и др. / Под ред. В.Д. Аракина. М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 520 с.
- 4. Практический курс английского языка. 3 курс [Текст] : учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / В.Д. Аракин, О.В. Афанасьева,

- И.А. Новикова и др. / Под ред. В.Д. Аракина. М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 432 с.
- 5. Практический курс английского языка. 4 курс [Текст] : учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / Г.В. Аксенова-Пашковская, В.Д. Аракин, И.А. Новикова и др. / Под ред. В.Д. Аракина. М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 352 с.
- 6. Практический курс английского языка. 5 курс [Текст] : учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / Г.Б. Антрушина, В.Д. Аракин, Е.П. Кириллова и др. / Под ред. В.Д. Аракина. М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 228 с.

УДК 378.017.924

Т.А. Бойченко

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье проанализированы изменения, внесенные в образовательный стандарт высшего профессионального образования Российской Федерации, в связи с вхождением России в единое европейское образовательное пространство и подписание Болонского соглашения. В частности рассматривается включение в структуру образовательного стандарта общекультурных компетенций, которые наряду с профессиональными компетенциями считаются ключевыми и их формирование у студентов призвано реализовать цели новой парадигмы образования, основными ценностями которой названы гуманизация и гуманитаризация учебного процесса.

В последнее время перед техническими вузами встает проблема поиска методов подготовки специалиста, отвечающего новым

требованиям современного общества. Рубеж двух тысячелетий – время трансформации ведущих ориентиров во многих сферах, в том числе и образовании. С переходом к новому постиндустриальному глобализирующемуся обществу исчезают общественно одобряемые добродетели индустриальной цивилизации – дисциплина, послушание, способность смириться с однообразным трудом; востребованным является иной тип личности: гибкий, умеющий быстро приспосабливаться к любым изменениям, проявляющий готовность к плюрализации политических и общественных взглядов. Главными качествами, которыми должен обладать работник нового типа, становятся мобильность, способность менять профессию, место и род деятельности, умение принимать самостоятельные нестандартные решения, способность творческого роста и профессионального самосовершенствования, стремление к постоянному обновлению своих личностных ресурсов.

Говоря о российском образовании сегодня, необходимо также понимать, что большинство изменений в этой сфере связаны также с вхождением России в единое европейское образовательное пространство и подписанием Болонского соглашения. Главными ценностями образования нового времени (современной парадигмы образования) наряду с информатизацией провозглашаются гуманизация, гуманитаризация, которые становятся приоритетными направлениями образования.

Под гуманизацией образования следует понимать процесс перехода от технократической модели образования к гуманитарной, процесс смены ориентиров – переход образования от ориентации на жесткий социальный заказ к ориентации на более полный учет интересов и потребностей самой личности учащегося, что предполагает восприятие учащегося как меру целесообразности педагогической деятельности и построения педагогических систем (ценностносмысловой антропоцентризм).

Гуманитаризация образования — это система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и таким образом на формирование личной зрелости обучаемых.

Для реализации целей этих направлений в России была принята Концепция модернизации образования до 2010 года, в которой говорится, что «отечественная система образования является важ-

ным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования», а «школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации обществено-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности». Российскому обществу сегодня нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

Обновление системы образования осуществляется и за счет внесения изменений в образовательный стандарт Российской Федерации. Принципиальное отличие нового образовательного стандарта от предыдущих поколений - попытка преодолеть предметоориентированную концепцию и реализовать средствами стандарта личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющую, сохранив традиционную фундаментальность и универсальность, а также, включение в структуру образовательного стандарта ключевых компетенций [6].

Компетенция (лат. – competentia) в переводе означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получить навыки существования и практической деятельности в современном обществе.

Наряду с профессиональными компетенциями в образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения включены и надпрофессиональные, то есть, общекультурные компетенции. Под общекультурной компетенцией следует понимать совокупность знаний, навыков, элементов культурного

опыта, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении, оперировать его элементами [6, с. 3].

Согласно новому образовательному стандарту высшего профессионального образования выпускник любого вуза, в том числе и технического, должен, помимо профессиональных компетенций, обладать следующими общекультурными компетенциями: владение целостной системой научных знаний об окружающем мире, способность ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры: готовность к использованию этических и правовых норм, регулирующих отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде, основные закономерности и формы регуляции социального поведения, права и свободы человека и гражданина при разработке социальных проектов, демонстрируя уважение к людям, толерантность к другой культуре, готовность к поддержанию партнерских отношений; стремление к самосовершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии и др. [4, с. 7-8]

Кроме того выпускник вуза должен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного; работать в команде, руководить людьми и подчиняться; использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; учитывать этические и правовые нормы в межличностном общении и др.[5, с. 3]

Итак, человек, обладающий общекультурной компетенцией, должен быть хорошо осведомлен и обладать опытом деятельности в таких аспектах как особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, а также обладать компетенцией в бытовой и культурнодосуговой сфере, например, владеть эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учащимся научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира. [6, с. 2]

Актуальность и необходимость формирования у учащихся именно общекультурных компетенций продиктовано самим време-

нем и процессами, происходящими в обществе. Смена общественного строя, изменения в политической и экономической жизни страны имели и отрицательные последствия. Перемены в государственной политике привели к переменам в общественном сознании, Российское государство лишилось официальной идеологии, общество – духовных и нравственных идеалов. Такие понятия как «свобода» и «демократия», не получив конкретного научного разъяснения и попав на неподготовленную почву общественного сознания, стали зачастую превращаться в синоним «вседозволенности». Как следствие этого ценностные установки, присущие массовому сознанию (в том числе детскому и молодежному), стали деструктивными и разрушительными с точки зрения развития личности, семьи, государства, что является чрезвычайно опасным явлением и тормозит дальнейшее развитие общества и государства. Проблема культуры и вопросы овладения образцами культуры имеют большую важность, так как от уровня культуры граждан во много зависит как экономическое и политическое развитие, так и национальная безопасность и конкурентоспособность страны, что и делает необходимым понимание общекультурных компетенций в качестве ключевых и обуславливает актуальность их формирования у учащихся. Действительно, современному российскому обществу необходим интеллектуально и духовно развитый, самостоятельный, творческий, готовый к сотрудничеству специалист.

Общекультурные компетенции могут быть сформированы у учащихся при изучении любых дисциплин, но основная нагрузка по их формированию, на наш взгляд, должна лечь на гуманитарные дисциплины, в том числе и на иностранный язык. Дисциплина «Иностранный язык» является связующим звеном гуманитарного и профессионального знания, так как, с одной стороны, эта дисциплина развивает эмоциональную и интеллектуальную сферу учащегося, участвует в формировании системы ценностей через приобщение учащихся к образцам культуры и искусства; способствует развитию толерантности и уважению к «иному», через знакомство с историей и культурой другой страны (нации), а с другой стороны, учит профессионально ориентированному межкультурному общению. Поэтому изучение иностранного языка может являться благоприятной средой для формирования общекультурных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Ветров Ю. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования / Ю. Ветров, А. Ивашкин // Высшее образование в России. 2006. № 1. С. 49- 50.
- 2. Корчагина Е. Взгляд вуза на проблему итоговых компетенций выпускника [Электронный ресурс], 2007 Ресурс доступа к статье: www.hse.perm.ru/upload/UnO/ korchagina.doc.
- 3. Меськов В. О возможности проибретения гуманитарных компетенций в вузе/ В. Меськов, Ю. Татур // Высшее образование в России. 2006. N = 8. C. 76 83.
- 4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 151000 Технологические машины и оборудование (квалификация (степень) «бакалавр»), Москва 09. 11. 2009. 28 с.
- 5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 150400 Металлургия (квалификация (степень) «бакалавр»), Москва 16. 12. 2009. 15 с.
- 6. Хуторской А. В. Определение содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [Электронный ресурс], 2002. Ресурс доступа к статье: http://www.eidos.ru/journal/.

УДК 811.1: 316.774

О.П. Бабицкая, В.Е. Тарасенко

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ЯЗЫК ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Рассматриваются процессы, происходящие в языке в информационном обществе, влияние глобализации на язык и роль языка в социуме.

XXI век можно охарактеризовать как процесс вхождения человечества в новую фазу исторического развития - информационное общество. Оно является результатом сочетания двух процессов: с

одной стороны - развития постиндустриального общества, в котором главным объектом человеческой деятельности становится информация, с другой — процесс глобализации, в ходе которой это общество утверждается во всепланетном масштабе. Этому способствовал бурный расцвет компьютерной техники и информационных технологий. Информация и ее постоянно обновляющиеся ресурсы играют огромную роль и становятся фактором, определяющим развитие общества.

Рассмотрим, какие явления происходят в языке в информационном обществе, как на него влияет глобализация и какую роль язык играет в социуме.

Язык по своей сущности социален: он возникает и развивается только в человеческом коллективе и усваивается каждым человеком только в процессе общения с другими людьми. Поскольку язык тесно связан с обществом, он реагирует на изменения во всех сферах общественной жизни и сам создается и формулируется обществом. Все изменения, происходящие в обществе, накладывают отпечаток на язык и ведут к его изменению, а также изменению его функций.

Коммуникативная функция является одной из основных функций языка и заключается в способности языка служить средством общения между людьми. Язык располагает единицами, необходимыми для построения сообщений, правилами их организации и обеспечивает возникновение сходных образов в сознании участников общения. Язык также обладает специальными средствами установления и поддержания контакта между участниками коммуникации.

Коммуникативная функция исследовалась в лингвистике на протяжении всей ее истории и получила множество интерпретаций. Но как бы не были разнообразны сферы проявления языка, своеобразны цели использования языка в различных системах коммуникации, язык имеет одну цель – установить взаимопонимание в процессе коммуникации.

Глобализация, о которой сейчас так много говорят, это явление геополитическое, социологическое, культурологическое и историческое. Но проблема «глобализация и язык» пока рассматривается или в традиционном социолингвистическом плане (как проблема за-имствований), или в так называемом «околонаучно-гипотетически-эмоциональном» плане, или чисто «охранительском» плане (глобализация - зло для национальной культуры и языка, с которым надо

бороться) [1, с. 21]. Следовательно, любые рассуждения по проблеме «глобализация и язык» не лишены некого гипотетического элемента. Глобализация подразумевает создание общепланетарного рынка духовных ценностей и языков с разветвленной системой «форматов», «брендов», «проектов», с конкуренцией и т.д.

Глобализация уже приводит к тому, что в национальных языках усиливается тенденция к двуязычию (диглоссии). В этом смысле национальные языки в XXI в. глубинно-типологически приблизятся к средневековым. А та сфера языка, которая «подключится» к глобализации - сильно пиджинизируется (заметим, что пиджин- это язык конкретного ситуационного общения) или мараконизируется [1, с. 24 – 25]. Яркими примерами этого являются профжаргоны современных программистов, брокеров и т.д. Уже кажутся обычными такие слова как «шопинг», «дрескод», «модель», «гламур» и многие другие. Макаронизация уже проникает и в литературные произведения, причем не с целью речевой характеристики персонажей, а в язык автора.

Наряду с этим, можно отметить тенденцию «падения» языка, причем не только русского. Для России характерен даже процесс криминализации языка, когда на всех уровнях употребляется такая лексика, как «откат», «разборки», «не тормози» и т.д. [2, с. 10]. Следовательно, параллельно с этим усилятся тенденции «охранительского» плана.

На вопрос – почему же все-таки происходит «падение» языка и насколько это опасно, некоторые исследователи дают однозначный ответ - этот процесс закономерен и органичен. Выше уже упоминалось, что язык отражает все события, происходящие в обществе, поэтому не язык наш криминализирован, а общество, и чтобы адекватно говорить о нем, язык порождает соответствующие слова. Так, чтобы отразить изменения в экономике и в информатике, язык также порождает новые слова или заимствует их и остановить этот процесс невозможно.

Уже сейчас можно отметить, что языки унифицируются по «словам – паразитам», которые как ни странно существуют во многих языках. Например, в русском языке – «короче», «как бы» и др., во французском – «comment dire...», «c'est a dire...», «en fait» и т.д. Слова-паразиты уже давно являются объектом внимания общественной организации «За понятный английский» («Plain English Cam-

раіgn»). Ею был проведен опрос 5 тыс. человек более, чем в 70 странах, целью которого было выявить наиболее часто встречающиеся сорные слова в современном английском языке. Первое место в списке заняло выражение «at the end of the day» («в конечном итоге»). Это выражение приобрело свой паразитный характер во многом благодаря спортивным комментаторам, которые им явно злоупотребляют. Словечко «like» («типа») заняло второе место и т.д.

Также можно отметить во многих языках усиление категории неопределенности, так, мы часто говорим: «где-то в шесть», «часов в шесть туда — сюда», «в шесть плюс-минус» и т.д., что напоминает некоторую тотальную неуверенность. Фонетисты отмечают в разных языках тенденции к тотальному ослаблению четкости артикуляции.

Глобализация ведет также к количественному увеличению национальных языков. Существующие диалекты будут более активно переходить в языки, что мы и видим на примере «единой» Европы.

Другие же лингвисты считают, что из 6000 языков, существующих на планете, через 100 лет останется только не более 600 и процесс умирания языков со временем только усилится.

По мнению отечественного психолога Лурия А.Р. [3, с. 6], информация, получаемая человеком из внешнего мира, проходит длительный путь, который наряду с активной деятельностью органов чувств, включает и активные действия человека, и его прежний опыт, и решающе важное участие языка, хранящего опыт поколений и позволяющего выходить за пределы непосредственно получаемой информации.

В последние десятилетия при исследовании вопросов функционирования языка все большее значение приобретает фактор человека как активного субъекта познания, обладающего индивидуальным и социальным опытом, системой знаний о мире. Антропологическая переориентация языкознания свидетельствует о смене приоритетов, о переходе от традиционной лингвистики с ее доминирующим вниманием к языковым формам, рассматриваемым вне связей с разнообразными аспектами бытия языка, к антропоцентрической лингвистике, предполагающей исследование языка в непосредственной связи с индивидуумом [4, с. 57].

В языке находит отражение особое представление о мире, «схваченное» со стороны субъекта сознания и заключающееся в том, что репрезентация мира, его концептуализация и категоризация за-

висят от чисто субъективных факторов, таких как уровень компетентности, точка зрения на предмет анализа и т.д. Когнитивные аспекты функционирования, интеллект человека проявляются в языке, поэтому говорить о человеке можно только как о языковой личности, которая складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия.

Сегодня, с развитием компьютерной техники и информационных технологий, четко прослеживается тенденция, что человексобеседник перестал быть обязательным. Глобализация в сочетании с развитием средств связи делает обычным общение людей, находящихся на больших расстояниях друг от друга, при котором собеседник представлен лишь неким аспектом, который доносит техника: голос в телефоне, строчка на экране компьютера, письменное послание и т.д. Корпоративные компьютерные сети позволяют служащим общаться не видя и не слыша друг друга. Это даже нельзя назвать общением – это просто функциональное взаимодействие.

Живое межчеловеческое общение на естественном языке вытесняется в приватную сферу: люди говорят на языке дома, а на работе не говорят, а взаимодействуют с виртуальными мирами и техническими устройствами. Отсюда следует, что общение теряет значимый социальный статус.

Хотя, с другой стороны, сегодня уже не возможно представить, например, изучение иностранных языков без Интернета, так как всемирная сеть создает уникальную возможность для этого – пользоваться аутентичными текстами, общаться с иноязычными собеседниками в режиме реального времени и многое другое. Несмотря на это, Х. Гумбрехт говорит с некоторым беспокойством о возможном отмирании общения преподавателя и студентов «лицом к лицу», т.к. «живое» высшее образование становится все дороже, а средства коммуникации – все дешевле и эффективнее [5, с. 130-131], но в то же время, применение современных технологий в образовании, привело к созданию качественно новой формы обучения – дистанционного образования.

В заключение хочется отметить, что роль языка в обществе огромна. Без языка был бы невозможен процесс коммуникации, так же как и процесс познания, хотя в информационном обществе эти про-

цессы претерпевают некоторые изменения, имеющие как положительные, так и отрицательные тенденции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Елистратов В.С. Глобализация и национальный язык // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 4. С. 21 27.
- 2. Молчанова Г.Г.Синергия как основной типообразующий параметр современных языковых и межкультурных инноваций // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 4.-C.9-20.
- 3. Лурия А.Р. Предисловие редактора русского издания // Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 262 с.
- 4. Гуреев В.А. Языковой эгоцентризм в новых парадигмах знания // Вопросы языкознания. 2004. № 2. С. 57 67.
- 5. Гумбрехт Х.У. Производство присутствия: Чего не может передать значение. М.: НЛО, 2006. 180 с.

УДК 378.666.9 (571.17)

Н.К. Анохина, О.П. Бабицкая

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

МЕНТАЛИТЕТ И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

В статье рассматриваются понятия «менталитет», «ментальность» и другие сопряженные с ними понятия, использующиеся в философии, лингвистике, психологии и других общественных науках. Отмечена роль менталитета в образовательной системе.

Люди проживают на определённой территории, которая более или менее отличается от другой по различным характеристикам: климат, ландшафт, соседство и т.д. Совокупность множества факто-

ров, т.е. не только природные и естественно-географические, но и общекультурные, исторические и индивидуальные факторы порождает своё, отличное от другого, восприятие мира и, конечно же, формируют менталитет. В этом процессе также участвует язык, с одной стороны подвергаясь влиянию, а с другой, формируя определённую языковую реакцию вне привычной среды.

Следует заметить, что наряду со словом «менталитет», очень часто употребляется слово «ментальность». Различные специалисты (философы, психологи, лингвисты, социологи и т.д.) занимаются исследованием значений этих слов, но до сих пор нет однозначной дефиниции, поскольку все зависит от того, какой смысл вкладывается в данные слова и под каким ракурсом они рассматриваются.

Рассмотрим, что же понимается под этими словами, которые стали очень распространенными в последнее время не только в гуманитарных и социальных науках, но и в повседневной жизни. На этот счет существуют различные мнения.

В научный оборот термин «mentalite» впервые был введен психологом-этнографом Л. Леви-Брюлем в 1922 г., после публикации его работ «Les fonctions mentales dans les societes inferieures» («Ментальные функции в низших обществах») и «La mentalite primitive» («Первобытная ментальность»), следует заметить, что во французском языке оба понятия («менталитет» и «ментальность») обозначаются одним словом. Он выдвинул гипотезу о качественном различии между первобытным и современным мышлением. Л. Леви-Брюль понимал под «ментальностью» не процесс познавательной деятельности, а совокупность эмоционально окрашенных социальных представлений. Выделяя два типа мышления – логическое и пралогическое, он фактически противопоставил друг другу два несопоставимых явления: научное мышление и коллективные представления, т.е. собственно «ментальность». Понятие было подхвачено М. Моссом, предложившим изучение «ментальности» как некой исторической тотальности, включающей данные из самых различных сфер жизни. Широкое методологическое и инструментальное применение понятие «ментальности» нашло в трудах историков «Школы Анналов» и в исторической антропологии (Л. Февр, М. Блок, Ж. Ле Гофф, Ж. Дюби и др.), вылившись в изучение истории ментальности и превратившись в центральную категорию исследования культуры. Под «ментальностью» здесь подразумеваются разлитые в определенной социальной среде умонастроения, неявные установки мысли и ценностные ориенации, текучие и вместе с тем очень устойчивые автоматизмы и навыки сознания, которые наследуются людьми от предшествующих поколений. Таким образом, в центре внимания оказывается образ мира, заложенный культурой в сознание индивидов данного общества [1, С. 315-316]. К концу 20-х годов XX века в гуманитарной науке был заложен фундамент для исследования понятия «mentalite», при этом ученые также не разграничивали понятия «менталитет» и «ментальность».

Как уже упоминалось выше, некоторые ученые полностью отождествляют «менталитет» и «ментальность» или считают синонимами. Ю.Б. Смирнов считает, что «менталитет» отражает определенный образ мышления, общую духовную настроенность человека, группы на соответствующие ценностно-нормативные ориентации и что «менталитет» складывается во взаимодействии с традициями, обычаями, законами и т.д., т.е. культурой какого-либо социума [2, С. 10-11]. Д. Филд под «менталитетом понимает устойчивый склад ума, имеющий системный характер, коренящийся в материальной жизни и распространенный в значительной части населения, оказывающий непосредственное влияние на экономические, социальные и политические отношения» [3, С. 8]. Это свидетельствует о связи менталитета и культуры. В.М. Мильцин под «менталитетом» («ментальностью») понимает культурообусловленный алгоритм реализации целей (идей), интересов и потребностей на основе оценки окружающей действительности и опыта социальных отношений. Под реализацией он имеет ввиду деятельность (речевую в том числе) [4, С. 35]. Чтобы лучше все это представить обратимся к схеме ментального алгоритма на рисунке 1. Мы видим, что менталитет – это кривая, которая никогда не повторяется, т.к. количество способов восприятия, оценки и деятельности равно количеству индивидов общества. Из схемы следует, что оценка и постановка цели – процесс осознания и осмысления, т.е. интеллектуальный процесс, присущий только человеку или нации. Культурологическая основа включает в себя восприятие и деятельность. Заметим, что последние могут выходить в определенных ситуациях за рамки осознанного. Тем не менее, они остаются составляющими конкретной культуры вследствие различных факторов: генетических, географических, социально-экономических и т.д.

Таким образом, «ментальность», с одной стороны, характеризует то общее, что объединяет отдельных носителей какой-либо культуры, а с другой стороны – то особенное, что отличает данную культуру от других. Социолог-историк С.Б. Переслегин считает, что менталитет – это система ценностей личности и характерный для неё набор целей. Он выделяет четыре типа менталитета: варварский, интельский, аристократический и буржуазный. Варварский менталитет – самый древний, он характеризуется высокой выживаемостью, умением постоянно удивляться окружающему миру, стремлением к новым впечатлением, ощущениям, переживаниям, жизненной активностью и т.д. Для аристократического менталитета характерно стремление к максимальной духовной и личной независимости, гордость, утонченность, стремление производить впечатление на окружающих, честность, верность друзьям и убеждениям. Интельский менталитет характеризуется полным отсутствием демонстративности, пренебрежением к комфорту, способностью и стремлением к абстрагированию, приоритетом социальных отношений перед личными и т.д. Буржуазному менталитету свойственна бережливость, экономичность, работоспособность, аскетизм, стремление к функциональности и накопительству, приоритет экономических отношений перед личными [5]. Заметим, что это самый «молодой» менталитет по сравнению с предыдущими, но и он претерпевает изменения.

МЕНТАЛИТЕТ

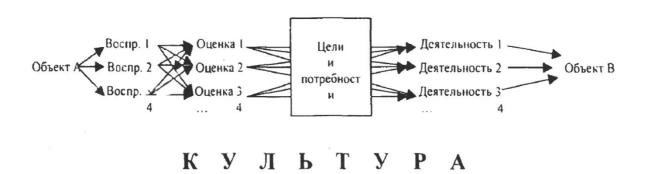


Рисунок 1 – Схема ментального алгоритма

Все изменения происходящие в мире в настоящее время, изменение ценностей оказывают большое влияние на менталитет сегодняшнего человека, который характеризуется меркантильностью, бездуховностью, безответственностью, сильной индивидуализаци-

ей, автономностью, плюрализмом мнений в мировоззрении, нарушением общности, сглаживанием национальных черт и т.д. С.Б. Переслыгин уточняет, что в «чистом» виде менталитет отсутствует, а существует в «комбинированном» виде.

Другие ученые четко разграничивают данные понятия. Так, В.А. Ануфриев и Л.В. Лесная считают, что «в отличие от «менталитета» под «ментальностью» следует понимать частичное, аспектное проявление менталитета не столько в умонастроении субъекта, сколько в его деятельности, связанной или вытекающей из менталитета» [6, С. 32]. Они считают, что в обычной жизни приходится иметь дело с ментальностью. В.А. Сонин выделяет несколько уровней «ментальности» как форм социального мышления и поведенческих актов личности, групп нации и т.д., к ним он относит государственную, национальную и семейную ментальность [7, С. 176]. А поскольку мышление связано с языком, то следует заметить, что язык связан и с ментальностью. Сегодня прослеживается явление «падения» языка, поскольку он отражает все явления, происходящие в обществе. Следовательно, по языку (разговорной речи и грамотности письма) мы можем судить о ментальности или менталитете как отдельного лица, так и современного общества.

Сюда же можно отнести еще ряд исследователей разделяющих данную точку зрения — это Н.Ф. Калина, Е.Ф. Чёрный, А.Д. Шоркин. Они понимают «ментальность» как процесс вторичной перекодировки картины мира с помощью знаковых систем, как способ реализации модели мира в различных семиотических воплощениях, которые образуют универсальную систему, имеющую природу семиосферы. Напомним, что понятие «семиосферы» ввел Ю.М. Лотман как знаковое (семиотическое) пространство, внутри которого реализуются коммуникационные процессы и вырабатывается новая информация [8]. Что же касается «менталитета», то он отражает наличие определенного содержания этой системы, обозначение которой позволяет наметить между элементами структурные связи (в процессуальном и функционально - содержательном аспектах) [9].

Наряду с понятиями «менталитет» и «ментальность» существуют такие понятия как «национальный характер», «дух народа», «мировоззрение», «душа народа», «психология» и другие, которые в некоторых случаях являются синонимами к вышеприведенным понятиям и употребляются также достаточно часто.

Сегодня, когда происходит утрата духовных достижений культуры и цивилизации, происходит вытеснение подлинной культуры на периферию жизни и предпочтение технократических ценностей. Поэтому перспективы человечества, в сущности, мало обнадёживающие. Варианты будущего не обещают ничего хорошего. Есть только одна сила, способная отвести от человечества гибельную участь: его способность к непрерывному нравственному совершенствованию, которая лежит в основе формирования нового менталитета. Этот путь связан с выбором ценностей, идеалов, миром должного. Человечество способно выжить, лишь воссоздав и поставив в центр своего существования систему абсолютных ценностей. Д. Лихачев говорил в свое время о том, что XXI столетие должно стать «веком человека», т.е. о том, что приоритет материальной стороны цивилизации должен перейти к духовной её стороне [10, С. 7]. Действительно, чем выше идеалы, духовные потребности человека, которые находятся в области «должного», тем более ответственной, гармоничной, разносторонне развитой личностью он является. Это положение приобретает особое звучание для воспитания молодежи в высшей школе.

Кроме того, большое внимание надо уделять образованию. В качестве примера можно привести такие факты — в период великой депрессии в США число высших учебных заведений увеличилось в несколько раз, в то время как в других отраслях происходили сокращения. В это время увеличилось количество преподавателей на одного человека, что позволило вырастить творческого человека — целеустремленного, уверенного в себе американца 30-40-х годов. Приоритет правительства во время экономического кризиса был отдан сфере образования. В результате, в последепрессивный период мир увидел «американское чудо»: рост промышленности, экономики, культуры [11, С. 145]. Эти данные убедительно показывают значимость качества образования для всего общества. Так может быть и России следует позаимствовать этот положительный опыт?

Учитывая вышеизложенное, нужно заметить, что образовательный процесс нужно ориентировать на формирование высокодуховной личности, на формирование нового менталитета, нового нелинейного мышления, т.к. нравственное совершенство выступает как императив эволюции человека и мира. Здесь важную роль надо отвести гуманитарным предметам, в том числе и изучению иностран-

ных языков, поскольку человек, владеющий иностранными языками, не только лучше знает свой родной язык, он имеет возможность получить широкий доступ к знаниям. А изучение нескольких иностранных языков открывает возможность для настоящего культурного обогащения и позволяет открывать новые горизонты.

Появление высоконравственной, свободной, всесторонне развитой личности в системе высшего образования также можно стимулировать, если приводить примеры из жизни выдающихся людей, акцентировать внимание на их нравственных поступках, давать оценку социально-культурным событиям современного мира, т.е. чаще переводить мысли молодого человека из сущего в должное.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Словарь философских терминов / Научн. ред. проф. В.Г.Кузнецова.- М.: ИНФРА-М., 2007. XVI 731 с.
- 2. Смирнов, Ю.Б. Эволюция и особенности ценностно- нормативных ориентации западно-европейской и российской ментальности: Автореф. дисс. канд. филос. наук. -М., 1995. 25 с.
- 3. Филд, Д. История менталитета в зарубежной исторической литетратуре// Менталитет и аграрное развитие России (XIX XX вв.): Мат-лы междунар. конф.., Москва, 14-15 июня 1994г. М.: Росспэн, 1996. С. 7 21.
- 4. Мильцин В.М. Языковая репрезентация менталитета французов в содержании преподавания французского языка. Дисс. канд. филол. наук.- Тамбов, 2002. 211 с.
- 5. Переслыгин С.Б.Понятие менталитета // www.igstab.com./ materials /Peresligin / Per_Mentall.htm
- 6. Ануфриев, Е.А., Лесная Л.В. Российский менталитет как социально-политический и духовный феномен // Социально-политический журнал. -1997. №3. С. 16-27; №4, С. 28 44.
- 7. Сонин, В.А. Всероссийская конференция по проблемам ментальности // Психологический журнал. 1997. №I VT.18. С.176.
- 8. Лотман Ю.М. Философия России второй половины XX века / под. Ред.В.К. Кантора. – М.: РОССПЭН. 2009. – 339 с.
- 9. Калина Н.Ф., Черный Е.В., Шоркин А.Д. Лики ментальности и поле политики. Киев: Агропромиздат Украины, 1999. 183 с.

- 10. Киселев Г.С. Смыслы и ценности нового века // Вопросы философии. М.: Наука, 2006. № 4. С. 3 16.
- 11. Христинич Р.М., Христинич Е.В. Формирование личности в техническом вузе /Тез. Докл. Международной научно-методической конференции.- Красноярск.- 1997. С.144 146.

УДК 001.2

Н.Е. Анохина, Н.К. Анохина

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

СУБСТАНЦИОНАЛЬНОСТЬ ЗНАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД

В статье рассматривается понятие и содержание терминов «знание», «инновация», некоторые социокультурные проблемы осмысления знания и его роли в информационном обществе, основные аспекты подготовки специалистов в техническом вузе.

Понятие «знание» относится к широко употребляемым в науке и практике. Существует множество определений этого понятия.

Знание определяется как воспроизведение реальности в чувственных и умственных образах и понятиях (М. Г. Ярошевский), как субъективный образ объективного мира (Ф. И. Георгиев), как идеальное воспроизведение в языковой форме объективных закономерных связей практически преобразуемого материального мира (Ю.Н. Тендряков), как теоретическое овладение объектом и предпосылка практической деятельности человека (П. В. Копнин) и др. [1, с. 82 - 97].

В энциклопедиях знание определяется также неоднозначно: как деятельность сознания, результат этой деятельности, состояние знающего что-нибудь субъекта, совокупность сведений. Знание –

проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека [2, с. 466].

Несмотря на разнообразие этих определений, все они отражают две характерные черты знания. Первая из них состоит в том, что знания являются результатом познания, адекватным отражением реальности. Вторая заключена в том, что знания добываются в процессе практически преобразующей деятельности человека и служат в свою очередь этой деятельности.

Знание — это возникшее в процессе практического отношения человека к действительности и сформировавшееся как результат познания адекватное отражение реальности в чувственных образах и логических формах, являющееся необходимым условием человеческой деятельности; результат мыследеятельности человека, т.е. организации надпрофессионального и надпредметного мышления.

Знание делится на теоретическое и эмпирическое, рациональное и чувственное, знание индивида и знание коллектива, научное, философское и обыденное и т.д. Научное знание, помимо системного характера обладает такими признаками, как теоретичность, формально-логическая непротиворечивость, общезначимость и др. Нужно учитывать также, что всякое научное знание системно, но не всякая система знаний будет научным знанием. Как следует из приведенных понятий, область системного знания шире научного знания.

Таким образом, знание по своему содержанию выступает как элемент духовной культуры.

Знание, полученное человеком, всегда предполагает последующую человеческую деятельность — будь то деятельность по его пониманию, усвоению, по его развитию, по его использованию. Оно всегда является продуктом и одновременно предпосылкой целенаправленной и осмысленной человеческой деятельности, и это обстоятельство включено в наше представление о знании.

Таким образом, знание, и в том числе знание научное, всегда есть не только знание — o, но и знание — dля. Более того, задаваемая культурой направленность знания на тот или иной контекст функционирования не может не сказаться и на его строении, и на способах его получения. Каковы же эти контексты?

1. Мировоззренческий контекст. Научное знание расчленяет окружающую человека реальность и объясняет те или иные аспекты

этой реальности, оказываясь во взаимосвязи с контекстом мировоззрения, причем связь эта обеспечивается через посредство культуры.

2. Контекст образования. Воспроизводство социального института науки было бы невозможно без последовательной смены поколений ученых, без специальных усилий, направленных на подготовку контингентов исследователей, способных вести самостоятельную научную работу. Это обстоятельство во многом определяет и строение науки, и ее функционирование, и способы организации научного знания.

С потенциальной возможностью функционировать в контексте образования, связаны такие характеристики научного знания, как его объективированность, т.е. универсальность, дискурсивная воспроизводимость, интерсубъективность; его соразмерность человеческому субъекту – не просто познающему субъекту, но субъекту, способному воспринимать и оценивать определенным образом устроенные элементы знания.

3. Контекст практического приложения знаний. Функционирование научных знаний в практической жизни современного общества имеет место в необозримом многообразии ситуаций.

Знание, получаемое в экспериментальной науке, и в силу его строения, и в силу самой механики его получения является потенциальным прикладным знанием, которое можно напрямую использовать для решения каких-либо технических задач производства.

Каждый из вышеперечисленных контекстов – и в первую очередь, контекст практического приложения знания – через посредство культуры нормирует и регулирует познавательную деятельность, благодаря чему и само научное знание оказывается культурным объектом, в свою очередь способным нормировать и регулировать последующую деятельность с ним.

В настоящее время, в связи с быстрым развитием и широким применением информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) на базе Internet, использования искусственного интеллекта, вопрос о сущности знания в XXI веке вновь выступает на первый план.

Во-первых, изменился способ получения и обработки информации, содержащей научное знание. Если ранее, такая информация являлась последствием контролируемого на всех стадиях научного эксперимента и личной интерпретации ученого – экспериментатора;

то теперь человек, работая за компьютером, сидя перед экраном, может получать информацию практически по любому вопросу из любого источника по всему миру; сам научный эксперимент может протекать в виртуальном пространстве и его результаты также можно обработать с помощью компьютерных технологий и искусственного интеллекта.

Таким образом, роль ученого сводится к умению работать с ИКТ, правильно сформулировать научную задачу и ввести ее в соответствующую компьютерную программу, которая и займется ее дальнейшей обработкой.

Эта тенденция может представлять опасность для совершенствования мыследеятельности человека, получения достоверного научного знания, т.к. происходит передача некоторых функций мышления компьютерным программам, полное доверие к результатам их работы, а вышеуказанные программы могут давать сбой или под действием технических неполадок, вирусов, в принципе, работать неправильно.

Во-вторых, цели научного исследования во все возрастающей степени определяются не внутринаучными, а заданными извне, социальными и политическими целеполаганиями.

На первые проявления этой тенденции обратили внимание немецкие социологи науки Г. Беме, П. Вайнгарт, В. Ванн ден Дэле, В. Крон, входившие в так называемую Штарнбергскую группу [3]. В разработанной ими концепции «финализации науки», во многом опиравшейся на идеи Ю. Хабермаса, штарнбергцы указали на процесс диффузии дискурсов науки, политики и общества, который в более радикальной версии можно интерпретировать как «сциентификацию общества» и «политизацию науки».

В традиционные представления субъект – объектное (S-O) и объект – объектное (O-O) отношения включаются теперь иные отношения, назовем их S-X. Роль (X) посредника выполняет новое информационное знание. Причем, это знание часто находящееся в виртуальном мире обуславливает деятельность человека, определяет цели деятельности, а цели – духовные компоненты. Такое знание может быть недостоверным, источник конкретно не определен.

Так, что же сегодня понимается под субстанциональным знанием? Знание как компонента (X) между объектом (O) и субъектом (S) обладает свойствами и того и другого, непосредственно связано со знанием человека и его практической деятельностью. Но деятельность осуществляется в результате сознательных актов мышления.

Следовательно, знание сегодня эксплицируется как непрерывный континиум: сознание – знание – деятельность.

Знание воспринимается сегодня как информационный, культурный, ноосферный компонент.

Производство научного знания понимается уже не столько как поиск основополагающих законов природы, сколько как процесс, обусловленный контекстом применения знания, представлениями о социальных потребностях и потенциальных потребителях.

Как отмечает В.С. Степин, характеризуя специфику постнеклассического типа научной рациональности, происходит расширение поля рефлексии над деятельностью. «При этом эксплицируется связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными целями и ценностями» [4, с. 712]. Производство научного знания становится рефлексивным процессом, необходимым элементом которого является учет его социальных импликаций.

В-третьих, изменились способы распространения и обсуждения научного знания. С созданием сети Интернет процесс получения и распространения научной информации, ее обсуждения стал общедоступным, быстрым и экономически выгодным. Достаточно разослать электронную почту участникам, устроить конференцию на основе интернет – форума и научные сотрудники смогут дискутировать, участвовать в заседаниях сколь угодно долго, не выходя из дома. А все интересующиеся темой форума граждане, могут легко следить с помощью ПК за развернувшейся дискуссией и принять в ней участие или просто скачать нужную для своей деятельности информацию.

Таким образом, использование ИКТ становятся важнейшей характеристикой сущности современного знания.

Однако, в условиях, когда автоматы способны выполнять всю нетворческую работу, на первый план выходит способность, вопервых, организовывать и контролировать их деятельность, а, вовторых, самому становиться источником инноваций.

Слово «инновация» (от лат. In - B + novatio - обновление, изменение; англ. Innovation) в широком смысле слова означает нововведение, преобразование в экономической, социальной и иных

сферах, основанных на новых изобретениях, открытиях и т.п. [5, с. 367]

Человек, мыслящий творчески, оказывается, востребован, ибо на сегодняшний день никакая машина не умеет думать, придумывать, творить. На это способен только человек, и то, не всякий. «Основным действующим лицом становится профессионал, - подчеркивает Даниел Белл, - потому что его образование и опыт позволяют ему отвечать всем требованиям, предъявляемым в постиндустриальном обществе» [6, с. 171].

Для подготовки такого «профессионала» в техническом вузе необходимо:

- 1) развивать творческое мышление, память обучаемых на основе различных игровых методик, интерактивного обучения;
- 2) тщательно обучать не только работе на ПК, но и в среде Интернет;
- 3) привлекать всех студентов (в обязательном порядке) к участию (очному или заочному) в различных конференциях, форумах, олимпиадах, конкурсах за счет ВУЗа;
- 4) способствовать поступлению выпускников ВУЗа в аспирантуру, путем заключения договоров с другими учебными заведениями о предоставлении бюджетных мест и научных руководителей.

В заключении можно отметить, что отличием классического определения знания, как проверенного практикой результата познания действительности, верного ее отражения в мышлении человека, выступает его информационный, ноосферный контекст и самоорганизующийся компонент.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Юдин Б. Г. Научное знание как культурный объект В кн.: Наука и культура. М.: Наука, 1984, 300 с.
- 2. Советский энциклопедический словарь под ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1988. 1599 с.
- 3. Федотова В.Г. Штарнбергская группа (ФРГ) о закономерностях развития науки // Вопросы философии. 1984. № 3.
 - 4. Степин В.С. Теоретическое знание. M., 2000. 850 c.

- 5. Тихомирова Л.В., Тихомиров М.Ю. Юридическая энциклопедия. Издание 5-е, дополненное и переработанное / Под. ред. М.Ю. Тихомирова. М.: 2001. 972 с.
- 6. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М.: Инфра-М, 2007.-800 с.

УДК 378.147:811.112.2

Т.И. Пономарева

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В предлагаемой статье рассматривается проблема обучения студентов рациональным способам получения знаний как основе повышения мотивации при изучении иностранного языка.

Одной из самых важных и особенно в наши дни актуальных задач, решаемых на уроках иностранного языка, является развитие у обучаемого способности самостоятельно овладевать новыми знаниями и умениями. В область решения данной задачи входит множество проблем: например, как побудить учащегося к рациональной самостоятельной работе; с помощью каких независимых от учителя форм обучения он может приобрести языковые знания и умения; как можно помочь ему в этом процессе с помощью адекватных учебных стратегий и техник; а также, какие условия для обучаемого имеются для самостоятельной работы вообще и какие должны быть созданы.

Наблюдения на практических занятиях показывают, что обучаемые совершают свою деятельность часто нерационально и малоэффективно. Поэтому соотношение затраченной учебной работы и достигнутого результата неудовлетворительно. Обучаемые исполь-

зуют учебные стратегии и техники, не способствующие достижению нужного результата, потому что часто не знают других.

Для улучшения самостоятельной работы обучаемому должны быть переданы специальные для этого знания, соответствующие его конкретной деятельности в данной ситуации. Например, что нужно делать при самостоятельном восприятии, запоминании и тренировке иноязычных явлений, если он хочет эффективно запомнить лексику или грамматическое правило; как следует пользоваться определенными рабочими средствами (такими как словарь, справочник по грамматике, разговорник, компьютерная программа); как должны проводиться познавательные операции при решении комплексных задач (например, при самостоятельном усвоении читаемого или аудиотекста или при составлении устных или письменных сообщений); как провести самоконтроль правильности действий, пользуясь справочниками и проверочными ключами.

К специальным знаниям относятся определенные методы, которые ориентируют обучаемого в выполнении действий и являются средством управления его учебной деятельностью.

В методике преподавания иностранного языка предложено дифференцировать понятия: учебная стратегия и учебная тактика. Учебная стратегия — это схема, план намеренных действий индивидума для решения учебных языковых задач, возникающих в каждой новой ситуации. Учебная тактика или учебные техники — это ряд автоматических познавательных операций, с помощью которых может достигаться определенная учебная цель, решаться соответствующая учебная задача. Имеющиеся между этими понятиями различия носят не только теоретический характер, но и, прежде всего, имеют практическое значение, потому что влияют на процесс обучения и тренировки соответствующих языковых явлений и учебных действий.

Это наглядно обнаруживает памятка в форме цепочки побуждений — шагов для решения комплексной учебной задачи «Получение детальной информации из делового текста путем чтения про себя».

1. Для получения общего понимания текста производится ознакомительное чтение. При этом читается заголовок, первое и последнее предложение для понимания темы. Затем ориентируясь на главные мысли, производятся поиски ключевых слов и предложений. Побочная информация опускается. Маркируется незнакомая лексика, значение которой раскрывается с помощью справочных пособий. Выявляются языковые средства, несущие важную информацию.

2. С целью полного понимания содержания текста необходимо изучающее чтение. При этом производится выделение главных мыслей всех отрезков текста и относящихся к ним деталей. Анализируются те места в тексте, для понимания которых требуются справочники. Незнакомая лексика раскрывается с помощью различных методов. Маркируются или выписываются части текста, содержащие важные мысли и детали как базис для накопления информации и для передачи содержания. Записываются ключевые слова; составляется план.

Знания о различного рода учебных стратегиях и техниках создают необходимые предпосылки для рациональной самостоятельной учебы. Поэтому специальные способы для их системной передачи и прежде всего для их применения должны стать имманентной составной частью процесса преподавания иностранного языка на всех ступенях обучения, для того чтобы процесс обучения стал для обучающегося определенной привычкой. Было бы неверно давать эти знания изолированно. Они органично должны быть связаны с обучением языковым знаниям и умениям, т.е. быть интегрированными в структуру упражнений, в постановку задач, учебных руководств, а именно в форму рекомендаций, указаний к практическим действиям и описаний этих учебных действий. Они должны показывать, как выполнять те или иные действия и на что нужно обратить при этом внимание.

Опыт преподавания иностранного языка показывает, что в целом ряде случаев уже маленькие образцы — подсказки, советы по запоминанию, стихотворные памятки могут оказать обучающемуся большую помощь в самостоятельной работе. Опытные учителя всегда используют подобные приемы в работе.

Само собой разумеется, невозможно определить и передать обучающемуся все образы действия для всех учебных задач, возникающих на занятиях по иностранному языку. Для решения большого числа учебных задач имеются общности, инварианты, определенные базовые структуры.

При решении комплексных учебных задач на занятиях иностранного языка вытекают следующие вопросы:

- 1) Могут ли учителя и учащиеся использовать навыки, полученные на других предметах;
- 2) Помогает ли учащемуся знание и усвоение структурной схемы определенного типа текстов, полученных на родном языке.

Если исходить из того, что обучающийся освоил определенную схему построения текстов на родном языке через частое чтение или слушание, то он может этим руководствоваться при работе над иноязычным текстом. Если ему кроме того на других занятиях преподносился и передавался образ действий для рецептивных или продуктивных комплексных действий (например, описание, сообщение), то можно было бы предположить, что подобное умение имеется уже и на занятии по иностранному языку. Однако опыт и эмпирические исследования показывают, что знания об инвентаре так называемых познавательных стратегий, в данном случае схемы построения текста, автоматически не трансформируется на подобные учебные задачи на уроках иностранного языка. Во многом требуется усовершенствование. Но было бы также неверно игнорировать определенные навыки, полученные на занятиях по другим предметам, и не использовать их на занятиях по иностранному языку в качестве натренированных учебных стратегии и техник.

При преподавании немецкого языка как иностранного языка можно руководствоваться следующими соображениями: для решения учебных задач, которые имеют характер комплекснокоммуникативных задач (таких как реферирование, резюмирование), обучающемуся желательно иметь структурную схему для соответствующего типа текстов. В процессе работы определенные коммуникативные требования повторяются. Вследствие этого способ их использования обобщается и сохраняется в памяти как вид структурной схемы для определенного типа текстов, как знание о глобальной структуре текста.

Такие обобщенные глобальные структурные схемы могут рекомендоваться обучающемуся. Они действуют как ориентировочная помощь и как форма организации его речевых действий.

Как показывают эмпирические исследования, систематическая передача знаний об образцах действий очень помогает пониманию текстов и их воспроизведению. Но существует предпосылка, что более или менее стандартизированная схема действий, связанная с одним определенным типом текста, надежна, если будут её исполь-

зовать на уроках иностранного языка как единицу передачи знаний в сочетании с интенсивными упражнениями.

Для овладения учебными стратегиями и техниками имеются различные возможности: от копирования определенных учебных действий (вслед за учителем) до вербальной передачи подробных или обобщенных способов решения задач.

Учитель побуждает многократно выполнять задания определенного типа в определенной шаговой последовательности, например, определить главные мысли при чтении или аудировании. Обучающиеся познают таким образом пути решения задач. Лишь когда достигнута определенная степень практического владения материалом происходит осознание и обобщение.

Учитель демонстрирует на примере последовательность шагов в решении задачи. Зачем просит повторить их на других примерах. Далее определенные шаги закрепляются устно или письменно. Возникает вербальная форма образа действий.

Далее показана схема действий при выполнении учебного задания «Описание предмета» (Таблица 1).

Таблица 1 – Схема действий при выполнении учебного задания «Описание предмета»

Последовательность учебных шагов	Языковые структуры
1.Предмет как целое	Предмет относится к
_	Он служит для
2.Вид предмета	Он имеет форму
	Он имеет (размер)
	Он изготовлен из
3. Составные части	Он состоит из
	Основными частями являются
4. Описание основных	Часть X имеет форму
частей (форма/ размер/	Она имеет (величину)
материал)	Она изготовлена из
5.Описание функций	Часть X служит как
частей	Функция части ${\bf X}$ заключается в том,
	что
6.Описание взаимо-	Части расположены следующим обра-
действия частей	30M

Необходимо не только знакомство с учебными стратегиями, но и прежде всего интенсивная тренировка, связанная с решением конкретных учебных задач, для того чтобы через процесс получения навыка наступал определенный эффект автоматизации. Лишь он гарантирует то, что обучающийся примет передаваемую учебную стратегию с желанием и будет применять её, потому что воспринимает её полезной для своей учебы. Без интенсивной тренировки он вообще не будет ею пользоваться, потому что вследствие еще не развитой привычки она потребует больше времени и сил в сравнении с прежними способами действий, также и в том случае, если результаты в учебе будут ниже удовлетворительного. Обучение рациональному учению требует больше времени и сил. Но вложенный труд окупается.

Итак, передача и усвоение целесообразных учебных стратегий и техник в состоянии поддержать мотивацию учащегося, если он чувствует, что с их помощью можно достичь больших успехов в обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Desselmann G. Lernstrategien und Lerntechniken // Deutsch als Fremdsprache, 1988, Heft 3. S. 148 155.
- 2. Sommerfeld K-E. Textsorte Geschehenstypsemantisches Satzmodell // Sprachpflege Zeitschrift für gutes Deutsch, 1989, Heft 6. S. 77 79.
- 3. Образование на рубеже третьего тысячелетия. Состояние. Проблемы. Перспективы: материалы научно-практической конференции кафедры иностранных языков МГПИ. Новокузнецк: 2000.
- 4. Интенсивные методы обучения иностранным языкам: материалы научно-методической конференции. Минск: 1991.

УДК 811.111′25

И.А. Гершберг

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНАЯ ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ КАК КОГНИТИВНЫЙ ПРОЦЕСС ПЕРЕВОДЧИКА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В данной статье рассматривается пропозициональная форма представления знаний как важнейший когнитивный процесс переводчика научно-технической литературы. Говорится, что среди всех видов репрезентаций пропозиция имеет наибольшую популярность. В пропозиции репрезентируются языковые и неязыковые знания.

Пропозиция (лат. propositio – основное положение, предпосылка, предмет), семантический инвариант, общий для всех членов модальной и коммуникативной парадигм предложения и производных от предложения конструкций.

Термин восходит к лат. propositio, первоначально обозначавшему в логике суждение, в лингвистике – предложение. Новое значение термин начал приобретать в конце XIX в. в работах по логическому анализу языка науки; при этом объем понятия пропозиции был ограничен только частью предложения, высказывания или речевого акта. Такая концепция пропозиции отвечала давней тенденции к расчленению частей предложения (высказывания, речевого акта) на некую объективную семантическую константу (т. н. диктум в логике схоластов; интенсионал в логике современной) и субъективную переменную. Константа должна быть способной получать истинностное значение; переменная должна быть способной оформлять:

- 1) отношение положения, выраженное константой, к актуальной действительности (то есть модальность);
 - 2) коммуникативную задачу высказывания;
 - 3) оценку достоверности сообщаемого говорящим;

4) эмотивное отношение говорящего к сообщаемому [4].

Пропозиция - это абстракция, которая передает фразу и похожа на нее - нечто вроде отдельной структуры, связывающей идеи и понятия. Пропозиции чаще всего иллюстрируются семантическими примерами, но другие виды информации - например, зрительная - также могут быть представлены в памяти в виде пропозиций [5, с. 234].

Понятие пропозиции прошло следующие этапы развития:

- 1) сначала оно соответствовало целостному суждению как определенной форме мысли, состоящей из модуса утверждения и диктума;
- 2) затем оно было определено как «объективированное» содержание мысли, отделенное от субъективной модальности и непосредственно соотнесенное с обозначаемым «положением дел», как если бы постоянным спутником пропозиции был модус утверждения, а единственным ее назначением «портретирование», воспроизведение фрагментов действительности, что позволяло пропозиции сохранить связь с истинностным значением;
- 3) наконец, термин «пропозиция» был применен к значению той части любого предложения, той семантической структуре, которая способна соединяться с любым «модусом коммуникативной цели» [1, с. 34].

Пропозиция, как единица репрезентации, понимается как своеобразная ментальная структура, отражение некоторой ситуации и типов отношений в ней, обобщаемых и организуемых в нашем сознании [3, с. 84].

Е.С. Кубрякова отмечает, что «наиболее полным и весьма содержательным описанием всех видов представлений является, по всей видимости, то, которое было предложено А. Пайвио в его известной книге «Ментальные репрезентации» [6], где им излагается его теория двупланового, или двукодового представления. Отмечая, что вопрос о репрезентации знаний в голове человека стал центральным в когнитивной науке, он указывает в предисловии к своей книге, что термины «ментальный», «когнитивный» и даже «внутренний» по отношению к концепту «репрезентация» являются для него синонимичными и что подход, развиваемый им с 70-х годов, называется «двукодовым», так как в науке очень долго господствовало представлением о том, что процессы в голове человека (его

памяти в том числе) имеют в основном языковой, или же лингвистический характер. Он же сам полагает, что в уме человека ментальные процессы могут быть опосредованы не только языком, т.е. вербальными формами, но и воображением и, следовательно, образами. Представление, пишет он, нередко определяется в словарях как нечто, данное уму: портрет, образ, картина и даже произведение искусства (скульптура, изображение и т.д.) - все это может быть осмыслено как репрезентация чего-либо. Но это значит, что репрезентации могут быть как материальными, физическими, так и чисто психологическими, воображаемыми сущностями. Варьируясь в своей абстрактности, они могут быть подвергнуты классификации, учитывающей это обстоятельство и потому противопоставляющей среди физических репрезентаций картиноподобные, с одной стороны, и языкоподобные - с другой. К первым можно отнести фотографии, рисунки, карты и диаграммы, ко второй – естественные человеческие языки и такие формальные системы, как математические, символические (логика, язык компьютерных систем). Первые характеризуются как имеющие аналогичные, иконические, континуальные и тому подобные свойства, вторые, напротив, - как неизоморфные отражаемым объектам – условные, дискретные и пропозициональные. При рассмотрении ментальных представлений на них нередко переносят свойства, приписанные материальным сущностям.

Иногда, однако, противопоставляют не только когнитивные репрезентации — физические и ментальные, но и выделяют среди них нечто в реальном мире, служащее репрезентации чего-либо, нечто в голове человека, отражающее это, и, наконец, модели репрезентаций в голове [2, с. 11-12].

Без детального описания типов репрезентаций и их отдельного рассмотрения нельзя рассмотреть природу когнитивных процессов – очень многие когнитивные задачи решаются в ходе оперирования и манипулирования разными представлениями: достаточно упомянуть в этой связи о сравнении реальных или воображаемых объектов или же о мысленных преобразованиях и трансформациях объектов и т.д. [6, с. 177].

Понятие о репрезентации покрывается в действительности несколькими разными концептами. Один из них — это представлениеобраз — единица нашего воображения. Внутреннее око также рас-

сматривает внутренние образы, как внешнее – реальный мир. Образы нередко рассматривались как «следы памяти», но сегодня этот последний термин используется в более широком смысле, относясь к любому виду психологической записи пережитого; нередко говорят о пространственных, временных, ассоциативных и прочих характеристиках (следах) запомнившегося события. ...Между стимулом и реакцией помещают еще один вид внутреннего психологического процесса невербальной репрезентации, а параллельно ему – и вербальной... Ансамбли нервных клеток – это гипотетическая нейрофизиологическая структура человеческого мозга – возможно, представляют собой тоже вариант репрезентаций или одну из их разновидностей, наряду с которой выделяют и такие более распространенные, как эталон (образец), прототип, схему и даже признаки. Но, пожалуй, сегодня среди всех видов репрезентаций имеет наибольшую популярность пропозиция [2, с. 14].

Как уже отмечалось выше, А. Пайвио защищает гипотезу двух форм кодирования, согласно которой образные знания и языковые знания перерабатываются двумя раздельными, но взаимосвязанными символическими системами. «Идея отдельных подсистем означает, что границы этих систем четко очерчены с точки зрения как структуры, так и функции. Структурно они различаются в самой природе репрезентативных единиц, их организации и иерархии. Функционально они независимы в том смысле, что каждая подсистема может быть активизирована независимо от другой или они могут быть активизированы параллельно. В то же время они функционально связаны таким образом, что активирующее начало одной подсистемы может быть инициатором активизации другой подсистемы» [6, с. 54].

Ассоциативный эксперимент, проведенный автором статьи, показал, что когнитивная база переводчика научно-технической литературы представлена общеобразовательными и техническими концептами, т.е. результаты эксперимента являются подтверждением того, что языковые и когнитивные структуры терминологической единицы в сознании переводчика научно-технической литературы связаны.

Так, у переводчика научно-технической литературы могут встречаться реакции и на общеобразовательный концепт терминастимула, и на технический концепт этого термина. Например, про-

позиции, реализуемые в реакциях на общеобразовательный концепт термина table, следующие: а) «Стол нужен для обеда и для учебы», б) «Таблица служит для предоставления каких-либо данных». Пропозиция, реализуемая в реакциях на технический концепт этого же термина (table), следующая: «Рольганг предназначен для транспортировки заготовок к валкам прокатного стана».

Таким образом, пропозициональная форма представления знаний является важнейшим когнитивным процессом переводчика научно-технической литературы. В пропозиции репрезентируются языковые и неязыковые знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логикосемантические проблемы / Н.Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1976. – 384 с.
- 2. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е.С. Кубрякова // Язык и структуры представления знаний / под ред. Л.Г. Лузиной, Г.Д. Стрельцовой. М.: Б.И., 1992. С. 4 38.
- 3. Панкрац Ю.Г. Пропозициональная форма представления знаний / Ю.Г. Панкрац // Язык и структуры представления знаний / под ред. Л.Г. Лузиной, Г.Д. Стрельцовой. М.: Б.И., 1992. С. 78 97.
- 4. Пропозиция [Электронный ресурс] : материал из Википедии свободной энциклопедии. Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/Пропозиция.
- 5. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. М. : Тривола, 1996. 606 с.
- 6. Paivio A. Mental representations : A dual coding aproach. N.Y. : Oxford univ. press, 1986. 323 p.

УДК 378.147:008

Л.В. Быкасова

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ НА СЕМИНАРАХ ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ

В статье рассмотрены основные аспекты использования компетентностного подхода на семинарах по дисциплине «Культурология».

Сегодня культурная проблематика, идеи личностного становления и развития привлекают к себе все больше внимания. Система образования должна адекватно реагировать на эту настоятельную потребность. В этой связи значительно повышается роль и значение культурологического знания.

Целью статьи является рассмотрение основных аспектов использования компетентностной парадигмы при проведении практических занятий по культурологии.

Российская теория и практика преподавания культурологии в высшей школе обладает большим потенциалом методов, форм и средств обучения, при этом основным типом обучения является, попрежнему, вербальный тип: использование устного и печатного слова, когда преподаватель выступает, в основном, в качестве информатора студентов. Очевидно, что в свете современных требований к будущим специалистам (выпускникам вузов), которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества и повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. Образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое.

В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества специалиста как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и

понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере. Воспитание такой социально и профессионально активной личности требует от преподавателей вузов применения новых методов, приемов и форм работы.

Одним из перспективных направлений в плане решения этой задачи является использование компетентностной парадигмы. Компетентностная парадигма — это ведущая концептуальная идея, нацеленная на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования, которая стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения [1]. Компетентностная парадигма предполагает не только усвоение студентами отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе с дальнейшим их использованием в практической деятельности.

Существует множество различных точек зрения на значимость компетентностной парадигмы, но все они сходятся в одном - привитии и развитии у студентов набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. Компетенции включают такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Целесообразность использования этой образовательной парадигмы подтверждается не только опытом зарубежных стран (Болонский процесс), но и разработками отечественных ученых (А.Л.Журавлев, Э.Ф.Зеер, Н.Ф. Талызина, Р.Х.Шакуров, О.Н.Шахматова, В.М.Шепель, А.И.Щербаков и другие).

Успешно реализована компетентностная парадигма при прообразовательного процесса ектировании Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана. В вузе обеспечено наличие в учебных планах достаточное учебных занятий формирующих количество c помощью компетенций способность студентов применять теоретические знания при решении профессиональных и социальных задач соответствующего уровня. По содержанию компетентностные парадигмы подразделяются на два основных вид с последующим выделением в них подвидов:

- *общекультурные*, *универсальные компетенции* (формируемые у студентов вне зависимости от профессиональной деятельности):

А. личностные компетенции, к которым можно отнести владение основами наук о человеке, компетенции в области оценки достоинств и недостатков собственной деятельности, стремление к постоянному нравственному и физическому совершенствованию, способность постоянно учиться;

Б. компетенции, относящихся к социальному взаимодействию, базирующихся на принятии моральных и правовых норм, знании языка, этики поведения и кросскультурного общения, опыте взаимодействия

с членами общества, умении работать в коллективе и решать коммуникативные задачи;

- В. общенаучные компетенции, опирающиеся на целостную систему знаний, умений и навыков человека, определяющих его представление о картине мира, способность и стремление познать его, умение жить в гармонии с миром, любить и охранять его.
- профессиональные компетенции: компетенции относящиеся к видам деятельности специалиста зафиксированным в ФГОС ВПО и основанных на понимании выпускником вуза назначения своей профессии, стремлении и способности осуществлять решение задач, которые определены квалификационной характеристикой специалиста соответствующего уровня.

Компетентностная парадигма в культурологии, благодаря отсутствию готовых шаблонов решения, повышает творческий потенциал студентов и увеличивает гуманитарную составляющую их образованности. В связи с этим рабочая программа по дисциплине «Культурология» включает, наряду с лекциями, семинарские занятия и задания для самостоятельной работы.

Рабочая программа по дисциплине «Культурология» в ГОУ ВПО «Сибирском государственном индустриальном университете» состоит из лекционного курса (32 часа), практикума (семинары) по культурологии (16 часов) и самостоятельная работа (60 часов). Для успешной реализации этой учебной программы преподаватель должен обладать познавательной активностью и творческими способностями, иметь и использовать в профессиональной деятельности различные методы и средства обучения студентов.

Коллективом кафедры философии весной 2010 года было разработано методическое пособие «Планы семинарских занятий по культурологии» на основе компетентностной парадигмы, которое предназначено для студентов 1 курса дневного отделения всех специальностей Рассмотрим особенности вуза. использованием занятий компетентностной семинарских c парадигмы. В теме «Культурология образования» предполагается «просвещение», обсуждение смысла понятий «грамотность», «образование», «воспитание», «информирование», «обучение». Студенты смогут изучить историю возникновения и основные модели развития университетского европейского и отечественного а также оценить и спланировать собственную траекторию. Центральное место образовательную отводится эволюции моделей образования в истории культуры. В качестве компетенций в данном семинаре используются:

- общекультурная: осведомленность в сфере истории университетского образования;
- ценностно-смысловая: обеспечение механизма самоопределения студента в образовательной деятельности;
- информационно-коммуникативная: умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать, преобразовывать и передавать тематическую информацию.

Сформировать нормы и поведенческие модели культуры предприятий, обеспечивающие продуктивную профессиональную деятельность, а также выявить основные ценности, оказывающие решающее воздействие на состояние сплоченности и групповое поведение представителей учебного, трудового коллективов студенты смогут на семинаре «Организационная и корпоративная культура». С привлечением материалов по культурологическим, социологическим и экономическим исследованиям, позволяющим получить целостное представление о различных видах корпоративных культур, формируются компетенции:

- общекультурная: осведомленность в сфере предпринимательской культуры;
- социально-трудовая: овладение эффективными способами организации предпринимательской деятельности;
- информационно-коммукативная: умение самостоятельно анализировать, отбирать, передавать тематическую информацию и

знание способов взаимодействия предпринимательства и культуры.

Рассматривая тему «Молодежная субкультура: социокультурный аспект» особое внимание следует обратить на выявление причин возникновения молодежных субкультур и контркультур. Пониманию состояния современных молодежных субкультур поможет обращение к конкретным материалам социологических и культурологических исследований стиля жизни и субкультурных характеристик молодежи. Позволят закреплению полученных знаний следующие компетенции:

- общекультурная: овладение эффективными способами организации свободного времени;
- личностного самосовершенствования: умение проявить себя, реализовав способности, невостребованные социумом;
- коммуникативная: знание способов взаимодействия с окружающим миром и реализация потребности общения с единомышленниками.

Особое внимание студентов может привлечь семинар «Семья, её место и роль в культуре». Анализ теоретических подходов, рассматривающих семейные ценности в западной и отечественной традиции, рекомендуется соотносить с конкретными примерами из истории и современности, которые позволяют выявить не только виды и типы семьи, но и её диалектический характер развития. Закрепление полученных знаний возможно через компетенции:

- общекультурная: осведомленность в основах семейных явлений и традиций;
- ценностно-смысловая: осознавать роль и предназначение семьи как носителя культурных ценностей общества и народа;
- социально-трудовая: овладение знаниями сферы семейных отношений и обязанностей.

Большую ценность для расширения культурологического кругозора студентов представляет рассмотрение темы «История и теория русской культуры». Сформировать представление о наиболее актуальных, практически значимых вопросах теории и истории российской культуры помогут компетенции:

- общекультурная: осведомленность в области ключевых проблем истории и теории российской культуры;

- ценностно-смысловая: ориентированность в аксиологическосмысловом пространстве российской культуры;
- информационно-коммуникативная: выработать у студентов потребность к самостоятельному, свободному, творчески активному подходу и осмыслению тематического материала в контексте современной социально-политической и экономической ситуации.

Тенденции урбанистических процессов в современном мире, в России и в Кузбассе студенты рассматривают на семинаре «Урбанизация как социокультурная проблема». Исследование проблемы урбанизации подразумевает понимание историко-культурной роли города в развитии общества. Изучение темы предполагает реализацию компетенций:

- общекультурной: освоение традиционных социокультурных и морально-психологических особенностей городской жизни;
- коммуникативной: знание необходимых способов взаимодействия в городской жизни и сохранения традиций.

Использование компетентностной парадигмы на семинарах должно содействовать тому, чтобы процесс изучения культурологии был сориентирован не столько на запоминание тех или иных положений, сколько на их творческое усвоение и применение к решению жизненно-профессиональных проблем студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Режим доступа: http://www.ug.ru/archive/3365/ Учительская газета

УДК 378.026.9:796.2

И.Н. Филинберг, Н.Н. Васильев, В.В. Васильева

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ИГРОКОВ КОМАНДНЫХ ИГР

Рассматривается условия обучения тактическому мастерству студентов-спортсменов. Проведение занятий по развитию тактического мастерства по нашей методике позволяют представить содержание системы творческих заданий в виде взаимосвязанных групп творческих заданий, выполняющих развивающую, познавательную, ориентационную, практическую функции, способствующие развитию креативных способностей студентов-спортсменов.

В этой статье хотелось рассмотреть психологические условия формирования тактического мышления и, главное, раскрыть динамику повышения мастерства. Процесс обучения футболистов и других игроков командных игр преследует две основные цели и задачи. С одной стороны, мы, тренеры, даем нашему ученику техническую основу, с другой стороны - мы учим его пониманию и мышлению в игре.

Для развития тактического мышления необходимы уже физически подготовленные игроки, поскольку если игрок не обладает определенным уровнем игры, он будет чувствовать себя не уверенно, будет задумываться над приемами и «тормозить». Тактическое мышление — это скорость принятия решений, это синхронность принятия решений группой игроков, это оценка игровых ситуаций и предугадывание развития момента. А ежедневная работа над реальными ситуациями способствует постоянному росту и созреванию футбольного интеллекта. Только постоянные решения задач моделируют особенности мышления игроков, которое развивается в процессе игровой деятельности.

В группах совершенствования игроки стремятся к анализу, к мобилизации физических и моральных сил, где необходим достаточный запас ребят, здесь требуется принципиально другой подход в подготовке, необходимо постоянно развивать тактическое мышление. При этом именно мышление станет центральной стратегией достижения успеха. Футбол в наше время становится все более быстрым и сложным. И только в творчестве и развитии игровых идей мы найдем верный путь к росту игрока. Вначале необходимо привести в соответствие с групповыми принципами игровые установки самих футболистов, потому что каждый их них играет согласно своему пониманию игры. Далее надо привести всех игроков к общему пониманию цели игры: как они представляют себе цели и задачи командной игры, какие имеются расхождения в их реализации. И естественно, что это необходимо закрепить в ходе игры, нарабатывая физическую выносливость и скорость и оставляя при этом ясное тактическое мышление. Что мешает развитию тактического мастерства? Как нам кажется это низкий уровень физического развития. И как следствие торможение и неуверенность. Решение творческих задач часто становится трудной и даже невыполнимой задачей, в некоторых случаях, когда утрачена уверенность в своих силах. Важно отсутствие психологических барьеров.

Наиболее часто в спортивной практике встречаются следующие виды психологических барьеров:

1. Так называемые стрессы, или чрезмерные нервные напряжения, вызываемые сильными или длительно действующими раздражителями, не встречавшимися в такой форме в процессе предварительной тренировки; из-за чего спортсмен не мог к ним приспособиться и выработать эффективные способы их преодоления.

К числу стрессов относится также длительная тренировка с чрезмерными для данного спортсмена мышечными напряжениями или слишком продолжительное по времени соревнование.

2. Различные навязчивые мысли в сочетании с сильными отрицательными эмоциями, отвлекающие спортсмена от основных действий. Эти мысли, становясь доминирующими в сознании спортсмена, приводят иногда даже к расстройству основных действий. Физиологический механизм таких психологических барьеров очень хорошо раскрыт И. П. Павловым «Стоит человеку сосредоточить все свое внимание на какой-нибудь определенной мысли, и тогда у него полу-

чается изолированный пункт, который затормозит все остальные и будет господствовать».

Спортсмен во время соревнования часто испытывает:

- боязнь получить травму, вследствие чего, например, хоккеист воздерживается от применения силового приема, гимнаст выполняет движения с меньшей, чем нужно, амплитудой;
- боязнь (иногда совершенно необоснованная) выдающейся силы противника или его спортивного совершенства;
- навязчивые мысли о неправильных действиях судей, которые якобы предвзято относятся к нему и занижают его показатели;
- боязнь потерпеть поражение часто в связи с мыслью об ответственности выступления в данном соревновании (спортсмен думает уже не о самом соревновании, а о его последствиях в случае неблагоприятного исхода; об отношении товарищей по коллективу, о мнении тренера и т, п.);
- навязчивые мысли об отношении зрителей (известен, например, случай с выдающимся футболистом, который во время ответственного матча так был занят мыслью о резко неблагоприятном отношении к нему зрителей, что играл значительно ниже своих возможностей) и т. п.

Механизм психологических барьеров заключается в возникновении в коре больших полушарий под влиянием сильных отрицательных эмоций стойкого доминантного очага возбуждения, не только не имеющего прямого отношения к основной деятельности спортсмена, но и сильно тормозящего связанные с ней нервные процессы.

Чтобы успешно бороться с психологическими барьерами, необходимо:

- а) накапливать опыт соревновательной борьбы в различных условиях, при различных обстоятельствах; только тренировка, как бы систематически и длительно она ни проводилась, не может предохранить спортсмена от вредного действия навязчивых мыслей, поскольку она не свободна от вызывающих эти мысли раздражителей;
- б) сознательно приучать себя в процессе соревнований подавлять отвлекающие мысли, сосредоточивая внимание только на основных спортивных действиях.

Проблема преодоления психологических барьеров особенно связана с профессионализмом и активным сотрудничеством таких специалистов, как педагог-тренер и спортивный психолог.

Футбол – игра со сложными координационными двигательными приемами, где необходима соревновательная надежность и стабильность. Без этого невозможно исполнительское мастерство и скоростной темп мышления. Скорость плюс скорость – такова тенденция развития современного футбола. Скоростная выносливость футболиста должна быть выше необходимой соревновательной, таким образом, игрок будет более надежен в сложных игровых условиях и ситуациях.

Нужно добиваться и формировать автоматизацию игровых технико-тактических действий. В тренировочных игровых условиях необходимо многие технические действия в игре (обработка мяча, передача, обманное движение и т. д.) привести из сознательного применения к подсознательному исполнению. Для повышения эффективности протекания подготовительного процесса необходимо следующее. Вначале ставим задачу добиться автоматизации выполнения приема, далее мы усложняем прием, а потом необходимо эти приемы адаптировать к игре, добиваясь автоматического выполнения в игровых условиях. Важно как развитие технических навыков, так и психической подготовленности в игровых ситуациях. Тренер должен помнить, что сильное эмоциональное напряжение дезорганизует мышление, поэтому он должен быть хорошим педагогом и человеком. А далее для развития тактического мышления нужно обеспечить поступление как можно большего количества информации. Постоянно меняющиеся задачи и их условия выполнения открывают неограниченные возможности выбора решений. Творчеству свойственно развитое воображение, умение видеть ситуацию на внутреннем экране.

Мы предлагаем один из методов развития тактического мышления, основанный на психологических основах мышления игроков. Считаем, что в обучении необходимо развивать образное мышление, так как оно связано с возможностью визуализации ситуации и развитием воображения. Для тренировки образного мышления спортсменов используем карточки. Тренировка проходит в виде игры, при этом работает как логическое, так и образное мышление, что характерно для творчества. На занятиях по развитию тактического мышления мы разбираем какую-то конкретную игру, анализируем ход игры, разбиваем на временные отрезки. Узловые моменты наносим на карточки, где показан момент игры с двумя-тремя игроками. До начала занятий каждой карточке рисуем несколько продолжений и просим

игроков подыскать правильное продолжение. Все варианты заносятся в журнал, за правильное продолжение выставляются баллы.

Путем тренировки с помощью карточек игрок может видеть мысленным взором развитие ситуации, может предсказывать продолжение, делать прогноз хода игры. То есть происходит стадия инкубации, или вынашивания, игровых решений, где материал обрабатывается на подсознательном уровне. А многообразие выполнения технико-тактических действий определяет мастерство и обеспечивает надежность в игре. Мы говорим, что каждый тренер должен сам искать пути улучшения обучения, повышения мастерства подопечных при решении игровых задач. Постановка игры — это динамический процесс, который, как правило, не сопровождается какими-либо отчетливыми показателями. Любая конкретная информация без обретенного опыта неконкретна. Она может отлично подойти одному тренеру, одной команде, а другой ею даже не воспользуется.

Хотим только напомнить вам, что творчество является одним из средств преобразования отрицательных эмоций в положительные.

УДК 159.922.75

В.В. Васильева, И.Н. Филинберг, С.Н. Васильев

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк Центр детского творчества «Флагман», г. Новокузнецк

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Рассматривается вопрос о развитии образного, ассоциативного мышления, творческих способностей детей и молодежи. Предлагается ряд методик, разработанных и запатентованных авторами, способствующих развитию творческого мышления.

Совершенствование творческих способностей детей и молодежи является важным элементом развития личности. Авторами данной статьи предлагаются новые методы обучения, направленные

на развитие творческого потенциала дошкольников, школьников и студентов.

Развитие мышления человека идет от наглядно-действенного мышления в дошкольном возрасте к наглядно-образному, а затем развивается и логическое мышление (в школьном возрасте), при этом ребенок познает мир через игру. Мозгу понятнее видеть картину целиком в виде общей картинки, все образы остаются в памяти.

Развивается правое полушарие, а затем левое. Если ребенок недополучал в детстве эмоций, было мало контактов с матерью, он беден эмоционально, у него мало образов. Надо развивать ребенка в этом плане. Нужны внимательность, забота, ласковое отношение. В контакте с преподавателем это тоже важно, хороший педагог всегда находит общий язык с ребенком, у них развивается взаимопонимание.

При обучении необходимо для лучшего понимания материала уметь создавать в голове образы.

Причем воссоздаются образы у каждого свои и непременно ранее они уже были в сознании у конкретно каждого индивидуума. То есть, строится образ из имеющихся заготовок, и используются ассоциации, поэтому нужно развивать воображение уже с раннего детства, слушать сказки, смотреть мультики. Взрослые должны задавать вопросы про прочитанное или увиденное, тогда ребенок будет вспоминать, снова представлять в воображении картины, персонажи и т.д.

Если работает преподаватель с детьми дошкольного возраста, он должен это помнить, должен быть под рукой богатый материал сказочных персонажей. На стенах картинки, в шкафу книжки и игрушки. Все время вспоминают, рассказывают, играют в загадки, очень полезен юмор, шутки и хорошие отношения.

Поскольку за образным развивается логическое мышление, то логическому мышлению очень помогает образное мышление и развитое воображение. Воображение помогает развитию образного мышления, так является бессознательной способностью комбинировать факты новым способом, оно является способностью ума создавать идеи или ментальные образы.

Как же развивать у детей наглядно-образное мышление?

Мыслительные операции человека связаны с работой, как правого, так и левого полушарий головного мозга, правое отвечает за образное мышление, левое — за логическое.

Известно, что творческие люди это люди правополушарного типа, у них работает интуиция, ассоциативное мышление, образное. Творчество (креативность) проявлять надо в течение всей жизни, обществу люди с творческой жилкой нужны. Во время обучения в школе и высшей школе эти качества должны развиваться, необходимо формировать творческие личности. В детстве помогают развитию сказки, в юношеском возрасте – чтение фантастических произведений, музыка и телевидение. Развитию образного мышления помогают игры, как настольные, так и развивающие с помощью компьютера. Известно много игр в слова, различные настольные и не только игры в «Вопросы – ответы», игры с мячом на комбинации понятий по группам («Я знаю четыре песни», «Я знаю четыре фрукта» и т.д.).

Нами разработан тренажер ассоциативного мышления, позволяющий в виде игры развивать образное мышление [1]. Он состоит из кассеты, в которую вставляется плотно диск с возможностью вращения по оси. На диске нанесены несколько картинок — образов. Ребенок или взрослый, а человеку свойственно любопытство, просматривают их и видят их частично закрытыми, так как кассета не прозрачная, но имеет прорези на верхней крышке. В мозгу строятся картинки, эти образы объединяются, и по вопросу ведущего, что мы видим, ребенок может рассказать целую историю. Желательно все записывать на диктофон. Из одних и тех же картинок могут получиться разные сказки. Взрослые могут играть на досуге «в ассоциации» По заданной теме придумывать рассказы с продолжением, причем продолжить может другой.

У школьников и студентов тоже нужно постоянно тренировать образное мышление. Оно, как известно, помогает в учебе. По известной теории Тони Бьюзена, описанной им в книге «Супермышление», человек мыслит ассоциативно, образами, и для лучшего восприятия материала им же разработана методика интеллектуальных карт. Что такое мысленный образ? Мысленный образ — это внутренняя имитация (от латинского «imitari», что означает подражать), это воспроизведение всех свойств объекта в сознании. В своем воображении вы можете слышать звуки, ощущать запах, вкус, а также видеть предметы, которые в данный момент физически отсутствуют. Вы можете

представить себе розу, и для этого вам совершенно не требуется держать ее в руках.

Вот небольшой тренинг. Посмотрите на ладонь вашей левой руки. Тщательно изучите ее. Обратите внимание на линии, трещинки и родинки, на узоры на коже. Полюбуйтесь, как игра света и тени образует неуловимые перемены в цвете. Примерно через минуту, когда вы будете иметь ясное представление о том, как выглядит ваша ладонь, закройте глаза и постарайтесь воспроизвести ее вид в уме, создайте четкий мысленный образ ладони. Через некоторое время откройте глаза, посмотрите на ладонь и сравните ее с картиной, которую вы нарисовали в воображении. Отметьте, что присутствовало, а что отсутствовало в созданном вами образе. Затем закройте глаза и вновь представьте вашу ладонь. Вообразите, как она выглядела бы, если бы вы смотрели на нее открытыми глазами. Еще через полминуты откройте глаза и посмотрите на ладонь. Повторите весь цикл не менее шести раз. С каждым разом старайтесь добавлять еще больше ясности созданному вами образу.

Говоря о воображении, психологи обычно употребляют два понятия: «наглядность» и «управляемость». Наглядность — это показатель того, насколько ярким, четким и живым является мысленный образ, а управляемость характеризует его устойчивость и адекватность. Наглядность и управляемость взаимосвязаны. Увеличение наглядности делает образы более красочными, реалистичными и объемными. Достижение управляемости означает, что образы становятся устойчивыми и точными. Однако давайте посмотрим на каждое из этих двух качеств более пристально.

А студентам образное мышление тоже нужно. Например, как быть будущим проектировщикам? Чтобы что-то спроектировать, надо представить этот объект, увидеть его внутренним взором. Дальше не обойтись без логики, надо его проанализировать, разложить на составляющие компоненты, сконструировать, смоделировать отдельные элементы, мысленно собрать, придать образ. В этом может помочь постоянная тренировка памяти и мышления. Можно пользоваться играми, типа лото, наглядными пособиями в виде книг и макетов, помогут слайды, плакаты, то есть нужна наглядность. Игра может быть в виде карт, на которых нарисованы эдакие элементы архитектурных форм, памятников архитектуры, могут на карточках быть показаны строительные материалы, строительные инструмен-

ты. Игра может содержать вопросы и ответы, как в разработке Ларина В.И. и одного из авторов статьи [2], либо игра типа «Монополии», «Пентанимо». Будущему конструктору и проектировщику поможет тренировка с помощью черного ящика [3], в котором часть видимой схемы закрывается на короткое время. А обучаемый может вспомнить, что он видел до этого.

Если всем знаниям придать сухую логическую схему, а затем на каждую структуру повесить яркий значок или символ, который воспринимается каждым однозначно, то при обучении для лучшего усвоения материала перед учащимся выкладывают схему, помеченную знакомой картинкой, дают посмотреть и запомнить 30 сек, а потом оперируют схемами, помеченными картинками, при этом материал лучше усваивается. Такой способ обучения, разработанный в Иркутском государственном техническом университете [4], более эффективен, чем обучение с помощью обычных схем и таблиц, так как в процессе задействовано и левое и правое полушарие обучаемых. А эти символы-картинки можно разрабатывать с помощью нашего рисовального конструктора [5].

Для обучения будущих конструкторов, проектировщиков также можно применять наш рисовальный конструктор [5] и разработанный нами способ развития творческого мышления [6].

Разработанный нами рисовальный конструктор [5] состоит из нескольких отдельных элементов—шаблонов, служащих для обведения карандашом, он может дополнительно содержать гибкий элемент, например шнурок, на который нанизаны элементы—шаблоны, при этом некоторые элементы—шаблоны имеют форму изогнутой груши или баклажана, а некоторые элементы—шаблоны могут иметь форму круга.

Шаблон в виде изогнутой груши содержит и вогнутую и выгнутую боковые поверхности, за счет чего она даёт возможность рисовать любую фигуру. С помощью этих шаблонов можно рисовать любых животных и даже забавных человечков.

Элементы—шаблоны могут быть разных размеров, и так как каждый шаблон имеет боковые поверхности разной кривизны и вогнутой, и выгнутой формы, то это позволяет отразить разное настроение рисуемого персонажа, как веселое, так и грустное. То, что все элементы—шаблоны нанизаны на гибкий элемент в виде шнурка, кроме удобства дает еще возможность получить любую линию при рисова-

нии путем обведения любого участка гибкого элемента. Каждый элемент-шаблон имеет дырочку для продевания шнурка, которой можно воспользоваться при необходимости изобразить глазик или ротик персонажа.

Этот рисовальный конструктор позволит без лишнего напряжения кисти руки производить качественные рисунки по замыслу обучаемого.

При желании рисовать обучаемый обводит один из элементов—шаблонов, затем другой, соединяет любой линией, полученной обведением гибкого элемента, добавляет необходимые части задуманной фигурки, например, ротик, и получает смешную зверушку. Наши шаблоны облегчают процесс рисования и развивают мелкую моторику руки. Кроме этого, заметим, в процессе рисования происходит мысленное воспроизведение в голове образа персонажа, и обучаемый, стремясь его воспроизвести, включает механизм запоминания и воспроизведения, т.е. развивает память. Понятно, что процесс рисования совершенствует и воображение. Соответственно развиваются и творческие способности индивидуума.

Методика, основанная на способе развития творческого мышления [6], прошла апробацию в одном из детских учреждений. В поставленном педагогическом эксперименте три группы детей в течение года использовали на уроках рисования рисовальный конструктор согласно изобретению. Их рисунки отличались четкостью линий, разнообразием форм, представляли художественный интерес. В контрольной группе детей не использовали этот конструктор. При переходе детей в старшие группы при обучении их навыкам письма дети трех опытных групп успешно овладевали этими навыками. Дети контрольной группы значительно отставали в освоении навыков письма, часто жаловались на боли в руках, работали медленно, с частыми перерывами для отдыха.

Таким образом, выше описанные способы развития образного мышления имеет целью научить человека видеть внутренним взором объект моделирования, у детей, кроме того, развивается мелкая моторика руки, исчезает страх, он освобождается от некоторых психологических барьеров, мешающих самостоятельно творить, в более короткие сроки приобретает навыки работы конструирования и моделирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Решении о выдаче патента по заявке № 2010132447 от 25.09.2010 г.
- 2. Пат. РФ №2400280, МПК А63 А 9/18, опубл.27.09.2010, бюл.из.№27, 2010
- 3. Пат.РФ №2318245, МПК G09 В 19/00, опубл. 27.02.2008 г., бюл.из.№ 7, 2008
- 4. Пат. РФ №2355038, МПК G09 B 1/00, опубл.10.12.2007, бюл.из.№13, 2007
- 5.Пат. РФ №2378712, МПК G09 В 11/04, опубл.10.01.2010, бюл.из.№1, 2010.
- 6. Пат.РФ №2378710, МПК G09 В 11/04, опубл. 10.01.2010, бюл.из.№1, 2010.

УДК 101.1: 316

А.В. Марунов

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

МАРГИНАЛЬНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассмотрена маргинальность как социокультурная проблема, предопределяющая состояние современного общества, положение различных групп и личности в этом обществе. Показано, что феномен маргинального человека как личности воплощает в себе новый тип культурных взаимоотношений, которые складываются на новом уровне цивилизации в результате глобальных этносоциальных процессов.

Трансформация российского сообщества в последние десятилетия привела к интенсивной деградации нравственности, изменениям стилей жизнеустройства, формированию различных субкультур. Ломка прежних идеологических схем и духовных установок обусловила распространение состояния культурной дезориентации

и неопределенности, разрушение целостности и сбалансированности общественной системы, нарушение ее социальной и культурной стратификации. Сложившаяся ситуация обусловила распространение такого явления, как маргинализация общества.

Для современной России понятие «маргинал» и проблема маргинальности только начинает входить в проблемное поле науки. Исследования этого явления идут в двух направлениях: философском и социологическом.

Философское направление - некое осмысление происходящих процессов с точки зрения морально-нравственных принципов, их утраты, видоизменения. Общество здесь рассматривается как кризисное, а маргинализация - как последствие этого кризиса.

связано Социологическое направление проведением социально-групповых исследований. Эти исследования касаются выявления маргинального статуса и маргинальной ситуации, в которую попадают индивиды и социальные группы. Политологи, маргинальности, отмечают, исследуя явление что маргинальная масса не становится объектом социальной политики, то превращается в своеобразного субъекта политики [7, с. 68]. Маргиналам в силу их потребности быть кем-то легко навязать любые политические взгляды. Политологи отмечают, что кроме острейшей потребности быть кем-то, определенной потерей социального статуса этот социальный слой (или группы) отличает еще одна черта: податливость любому внешнему влиянию, обещающему ему четкий социальный статус.

Учитывая сформировавшееся негативное восприятие в России понятия «маргинал» мы бы хотели попытаться привести аргументы для более объективного его осмысления в контексте культуры. Основной трудностью в исследовании явления «маргинальности» является эмпирическая «ускользаемость» теоретической категории. Стабильность общества, отсутствие социальных и экономических потрясений притупляет интерес к этой категории и наоборот, чем острее социальное напряжение в обществе, тем она востребована.

Слова «маргинальный» и «маргинализм» произошли от латинского корня margo, означающего «граница, межа». Более ста лет назад маргиналиями называли заметки на полях книги или рукописи [3, с. 608]. Итак, этимологически маргинальный - это находящийся на границе или по ту сторону границы, т. е. не вошедший

в основной текст, дополняющий или даже противоположный. Употребление понятия «маргинальность» требует особой осторожности, поскольку сложно понять, что скрывается за ним- состояние сознания, ощущение дезинтеграции индивидов и групп, их нисходящая социальная мобильность. В культурологии, философии, социологии и социальной психологии сложились разные подходы к этому понятию. Маргинальность стала пониматься не только как результат межкультурных этнических конфликтов, но и как следствие социально-политических процессов [7].

Категория маргинальности была введена Р. Парком в 1928 г. в эссе «Человеческая миграция и маргинальный человек» с целью выявления социально-психологических последствий неадаптации мигрантов к условиям городской среды. Г. Зиммель впервые рассмотрел социальный тип «чужака» как социальную универсалию [6]. Последующие исследования У. Г. Самнера, Э. Стоунквиста, Р. Мертона, Э. Дюркгейма показали, что культурная маргинальность — всего лишь один из видов маргинальности (различают культурную, социальную, структурную, ролевую и др.). Э. Стоунквист опубликовал в 1937 г. монографию «Маргинальный человек» [11]; с его именем связывают окончательное закрепление и легитимацию концепции маргинальности [9].

Хотелось бы отметить, что исследование маргинальности как социокультурного явления позволило основоположникам этого направления описать психологические характеристики маргинала: дезорганизованность, ошеломленность, неспособность определить источник конфликта. Маргинал испытывает чувства неудачливости, беспокойства, изолированности. Затем наступает период разочарованности и отчаяния, что приводит к ощущению бессмысленности существования [9, с.70-83].

Прогноз модели поведения личности в результате осознания возникшего кризиса восприятия социального пространства, который дали исследователи, заметно отличается. Р. Парк рассматривал маргинальную личность как человека на рубеже двух культур и двух обществ, которые никогда полностью не сплавятся, вследствие чего он никогда не будет принят в новое общество, оставаясь в нем личностью с расщепленным сознанием и расстроенной психикой. Стоунквист полагал, что процесс адаптации может привести к формированию личности с новыми свойствами [5, с. 169-

- 170]. Это важный момент в позитивном ракурсе рассмотрения проблемы маргинальности, особенно в контексте современной ситуации в России. Исследователь считал, что процесс трансформации социального, психического и эмоционального аспектов личности может занимать около 20 лет [11] и состоять из трех этапов эволюции маргинального человека:
- 1) индивид не осознает, что его собственная жизнь охвачена культурным конфликтом, он лишь «впитывает» господствующуюкультуру;
- 2)конфликт переживается осознанно- именно на этой стадии индивид становится «маргиналом»;
- 3)начинаются успешные или безуспешные поиски приспособления к ситуации конфликта.

Стоунквист полагал, что маргинал, обладая рядом характерных черт: честолюбием, эгоцентричностью, при определенных обстоятельствах может стать лидером социально-политических, националистических движений.

Своеобразное подтверждение данному выводу было сделано уже в конце XX в. при типологизации моделей поведения маргиналов.

- 1. Стабилизирующая (консервативная) модель ориентир на сохранение социального статуса (профессии, специализации) оценивается как «нулевая маргинализация».
- 2. Рецессивная модель ориентир на любую, в том числе менее квалифицированную работу оценивается как отрицательное значение потенциальной маргинализации.
- 3. Доминантная модель ориентир на новую профессию, более квалифицированную, хорошо оплачиваемую общая направленность на повышение социального статуса потенциальная маргинальность положительная.

Противоположно направленные поведенческие стратегии в маргинальных группах приводят в движение всю социальную архитектонику. Кроме того, содержательный аспект понятия «потенциальная маргинальность» с его внутренним оценочным зарядом создает возможность для анализа форм приспособления разнородных групп населения в ситуации быстро меняющихся условий жизни современной России, т. е. может служить инструментом исследования процессов адаптации [2].

Таким образом, концепция маргинальности первоначально предстает как концепция маргинального человека. Р. Парк и Э. Стоунквист, описав внутренний мир маргинала, стали основоположниками традиции психологического номинализма в понимании маргинальности [5]. Следует еще раз подчеркнуть, что первоначально центральной проблемой маргинальности был культурный конфликт, и, следовательно, в данном случае была описана культурная маргинальность [9].

Современная концепция маргинальности подчеркивает полифункциональность этого понятия и предлагает его многоуровневую трактовку. Так, в исследовании И. П. Поповой [7] центральное место отводится выяснению сущности динамики социальной структуры и социальной мобильности, их сложной причинноследственной связи. В поле внимания автора попадают мигранты, в том числе и вынужденные эмигранты, этнические меньшинства, нищие, инвалиды, эзотерические секты, молодежная субкультура, феминистические движения и так называемая зона влияния маргинальных полей культуры. Эти группы характеризуются своим положением на «окраинах» соответствующих культурных систем, «раздвоенностью» (амбивалентностью), возникшей в результате вынужденного и осознанного освоения иных социальных ролей (адаптации) в процессе разнообразных социальных, экономических и политических трансформаций.

По принципу осознанности выбора маргинализации как пути развития И. П. Попова выделяет группу нонконформистов - маргиналов, которые характеризуются утратой субъективной идентификации с определенной группой, сменой социально-психологических установок, сознательным отчуждением. В общих чертах анализируя эту группу на «русском материале», М. Вебер приводит пример русских разночинцев- «народных неформальных интеллектуалов».

В этой связи хотелось бы отметить значение маргинальности как модели поведения в процессе становления ученого. Многие примеры из жизни великих ученых прошлого свидетельствуют о их сознательном выборе своего собственного пути развития, далекого от «магистральных». В истории науки нередки случаи, когда открытия делали не специалисты в той области, в которой происходил «переворот мировоззрения». Философские словари опре-

деляют маргинальнализм как «общее название ряда направлений в философии, развившихся вне или в противовес доминирующим в ту или иную эпоху правилам рациональности, представленным в господствующей философской традиции, часто антисоциальных или асоциальных» [8, с. 170]. Таким образом, философский маргинализм появился тогда же, когда была определена «магистральная линия» философии и появилась, следовательно, возможность сформулировать дополнительные, маргинальные, противоположные пути развития мысли.

Философское понятие «маргинальность» характеризует специфичность различных культурных феноменов, часто противоречащих, развивающихся вне доминирующих в ту или иную эпоху правил рациональности, не вписывающихся в современную им господствующую парадигму мышления и, тем самым, довольно часто обнажающих противоречия и парадоксы магистрального направления развития культуры [1].

К представителям культурной маргинальности принято относить таких мыслителей, как Ницше, А. Арто, Батай, С. Малларме, М. Фуко, Деррида и др. Многие крупнейшие теоретики и философы культуры начала XX в., которые сегодня воспринимаются как классические фигуры, были для своего времени маргиналами, чьи идеи с трудом пробивали себе путь. Только позднее, во второй половине прошлого века, когда новаторство стало нормой, эти нетрадиционно мыслившие исследователи были отнесены если не к магистральной линии философии культуры, то к тем дорогам, которые уже хорошо известны и проторены многими.

Теория независимого развития отдельных культурных миров (культурно-исторических типов, или цивилизаций) стала достоянием европейцев после опубликования в 1918 г. книги О. Шпенглера «Закат Европы» и радикально изменила точку зрения европейского читателя на мир. Существует предположение, что на развитие идей исследователя повлияло знакомство с общим содержанием концепции Н. Я. Данилевского, изложенной им за полвека до этого в книге «Россия и Европа». Отметим, что название работы Шпенглера отражает ощущение мировоззренческого кризиса эпохи. В тот период казалось важным разрушить одномерность восприятия европейцами всего остального мира как отсталого только потому, что другие не настолько сильны в материальном, военном

и экономическом отношении. И книга Шпенглера, которая вызвала множество дискуссий сразу же после своего выхода в свет, заставляет об этом задуматься.

История культуры XX в. - это история ее усложнения. Важнейшим символом становится подземный образ ризомы- переплетения корней-смыслов без начала и конца, без центра и периферии. Нет ни магистраль-ных, ни маргинальных путей. Тотальная нелинейность не позволяет определить направление, а потому невозможно решить, что «на границе», что «по ту сторону границы» и вообще где она, эта граница. Все стало игрой, идущей в полумраке и недосказанности [4, с. 101]. Маргинальность теперь, видимо, заключается в меньшей, сравнительно с другими, известности. Маргинал - это тот, кто полностью не вписывается ни в одну традицию, ни в одну систему. Но кто является маргиналом в условиях, когда нет ни традиций, ни системы? К тому же сегодня мы не можем знать, какие идеи и направления следующие поколения усвоят из того, что составляет сегодня философский дискурс. То, что в данный момент интересно и ново, может оказаться (или показаться) традиционным, магистральным, классическим, а маргинальным стать нечто иное.

Анализ явления маргинальности был бы не полон, если бы мы подчеркнули ее значимость только во времена великих потрясений. Увы, привлекательность научной маргинальности будет ярче всего проявляться во времена застоя и кризиса в науке. Почтительное внимание к маргинальным личностям и их идеям становится первым признаком кризиса «правящей» группы. Естественно, именно от маргиналов следует ожидать преодоления господствующих тенденций, обновления способов мышления, раздвижения рамок и т. п. Последующие поколения, функционирующие уже после перелома, назовут некоторых маргиналов своими учителями.

Учитывая череду реформ, происходящих в последние десятилетия в России, когда из страны Советский Союз с историей, берущей начало в 1917 г., с идеалами социалистического настоящего и коммунистического будущего, человек попал в РФ с многовековой историей, полной кризисов идеалов и антиидеалов, с неоднозначным восприятием заслуг Великой Октябрьской Революции, условий для формирования маргинального типа личности более чем достаточно. В контексте современной социальной реальности можно

говорить о всеобщей маргинализации. Чем выше дифференциация общества, чем больше плохо отграниченных друг от друга «групп» создают свои условия жизни, свои особые «социальные логики», чем больше замкнуты и обособлены друг от друга индивиды, тем больше возможность попадания индивида в «двойной зажим», вынужденного по тем или иным причинам выходить за границы своего привычного жизненного мира, что дало основание К. Г. Юнгу говорить о «проклятии» расщепления личности современного человека, который «напоминает психически больного» [10, с. 27].

Радикальная деконструкция общественных основ современной России, и, как следствие, распространение социальной аномии, противоречивость рассогласование, ценностных маргинальности, коррелируются c понятием маргинального Современные философские состояния личности. социологические исследования процесса трансформации фиксируют крайнюю неустойчивость общества аморфность, неопределенность структуры, И преобладание дезинтеграционных тенденций, ЧТО подчеркнуть позволяет стихийный, непоследовательный и даже иррациональный характер социальной деформации. В результате этого довольно сложно представить четкую схему социальной дифференциации из-за социальной мобильности, индивидуализации жизненных и культурных стилей [2]. И в этих условиях именно маргинал, находящийся в состоянии «хаоса», оказывается внутренне более готовым к различного рода социальным трансформациям, нежели

Подводя итоги вышеизложенному, необходимо отметить, что технологические, социальные и культурные сдвиги последних десятилетий придали проблеме маргинальности качественно новые очертания. Урбанизация, массовые миграции, интенсивное взаимодействие между носителями разнородных этнокультурных и религиозных традиций, размывание вековых культурных барьеров, влияние на население средств массовой коммуникации- все это привело к тому, что маргинальный статус стал в современном мире не столько исключением, сколько нормой существования миллионов людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Амирова А. А. Электронный ресурс : Феномен маргинальной личности в процессе модернизации // Докл. Междунар. симп. «Личность в условиях социальных перемен». 24-25 нояб. 2000 г. Ресурс доступа : http://www.cvi.kz/old/text/Experts /Amirova_pub/Fenomen_marginal. html.
- 2. Банникова Л. М. Электронный ресурс : Маргинальность как социально-патологическая форма адаптации населения к меняющимся условиям жизни. Ресурс доступа : http://aomai.ab.ru/Books/Files/2000-02/19/ pap_19.html.
- 3. Брокгауз, Ефрон. Энциклопедический словарь / Брокгауз, Ефрон. М., 2009.
- 4. Гафанова Ю. В. Маргинальные фигуры в философии культуры XX в. // Традиции и новации в современных философских дискурсах: Материалы круглого стола 8 июня 2001 г. Санкт-Петербург. СПб., 2001. Серия «Symposium». Вып. 14. С. 100 107.
- 5. Микаэлян Р. Личность в процессах социокультурной адаптации на Востоке. Новые направления западной социологии // Народы Азии и Африки. 1990. № 5. С. 169 178.
- 6. Покасова Е. В. Этническая маргинальность в изменяющемся мире / Е. В. Покасова. М., 2005.
- 7. Попова И. П. Маргинальность. Социологический анализ: Учеб. Пособие / И. П. Попова. М., 1996.
 - 8. Современная западная философия: Словарь. М., 1991.
- 9. Феофанов К. А. Социальная маргинальность: характеристика основных концепций и подходов в современной социологии: Обзор // Общественные науки за рубежом (РЖ). М.: ИНИОН РАН, 1992. Серия 11.- № 2.- С. 70-83.
 - 10. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. М., 1991.
- 11. Stonequist E. V. The Marginal Man. A Study in personality and culture conflict / E. V. Stonequist . N. Y., Russell & Russell, 1961. P. 92-218.

УДК 111.1

С.В. Ковыршина, Т.Л. Готьятова

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК АКТУАЛЬНАЯ ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ

В статье прослеживается связь понятий идентичность и тождество в рамках философии в историко-философическом контексте. Тема идентичности, по мнению авторов статьи, на сегодняшний день одна из самых востребованных и обращение к ней актуально в свете внутренней разобщенности молодых, ориентирование их на диалогичность сознания в современном глобальном мире.

Быть тождественным самому себе, осознавать свою идентичность, ощущать свою самобытность становится необходимым в глобализирующемся мире. Для сегодняшней молодёжи отношение к себе, а также миру в целом является важнейшим фактором формирования её внутренней сущности, обеспечивает связь с прошлым, ориентирует на будущее, соединяет с ценностями традиций своего народа, оберегает от утраты идентичности.

Понятие «идентичность» сегодня широко используется в философии, психологии, этнологии, культурной и социальной антропологии с разными значениями или в разных аспектах. В самом общем понимании оно означает осознание принадлежности объекта (субъекта) другому объекту (субъекта) как части и целого, особенного и всеобщего. Главным характерным признаком и основанием этого понятия является тождественность самому себе.

Г.В.Ф. Гегель утверждал, что каждый человек всегда неповторимо индивидуален. Иными словами, люди от природы уникальны, своеобразны, неповторимы. Неодинаковость неравенство людей, неповторимость каждого из людей проявляется в массе явных, всем известных особенностях индивида. Например, в геннонаследственном аппарате человека и узоре линий на пальцах, внеш-

нем облике и в телесной конституции человека, в его мимике, жестикуляции и выражении лица и т. п. В отношении этих телесносоматических, пригодно-биологических характеристик двух одинаковых людей в принципе не было, нет и не будет.

Эта неповторимость может быть охарактеризована как природная неповторимость, и она как мы полагаем, обща человеку со всем животным миром. Сама природа как бы сотворила людей как своеобразный штучный продукт, совершенно не дублируемый и не тиражируемый. Выдающийся генетик В. Эфроимсон, считал, что для понимания индивидуальности существенна гетерогенность типов конституции, мышления, тонуса, восприимчивости, темпов созревания, быстроты или глубина понимания и вытекающая из этого основополагающая закономерность — безграничное разнообразие индивидуальностей, слагающихся в задатках даже не к моменту рождения а в момент зачатия. В силу этого, даже при предельном единообразии условий развитей и воспитания, каждый индивид выберет для себя свои решающие импрессинги.

Вместе с тем человеческая неповторимость проявляется не только в природно-биологических параметрах, да и главным образом не в них. Она неизмеримо шире и богаче них. Если бы можно было измерить, так сказать, градусы индивидуальности, поставить вопрос о том, в каких параметрах человеческой жизнедеятельности человеческая индивидуальность и неповторимость проявляется в наиболее концентрированной форме, то мы бы на этот вопрос ответили так: в духовности человека. Духовность выступает как индивидуально-уникальный пласт человека. Именно духовность человека составляет, если можно так выразиться, саму квинтэссенцию человеческой индивидуальности. Именно в духовности человека проявляются та совершенно неповторимая для каждого человека переливчатость игр его душевных сил, влечений, настроений, та совершенно особая для каждого содержательность мыслительных процессов, когда в причудливые сочетания складываются, казалось бы, совершенно разные наглядные образы, фрагменты идей, ценностные устремления. Именно в субъективном духовном мире человека выстраивается та совершенно особая логика размышлений, если ее вообще можно назвать логикой – эту процедуру движения мысли, включающую и связные нити мышлений, и провалы в аргументации, и подмену логических аргументов какими-то аффективными

импульсами. Точнее сказать, что духовность человека и есть его индивидуальность и неповторимость как таковая индивидуальность по своему существу. Можно сказать, что духовность по своему существу как бы устремлена к индивидуальной человеческой неповторимости, к тому зерну, которое составляет уникальность, единственность именно данного человеческого бытия.

Л. Фейербах излагая мысли Лейбница, в работе "История философии" писал о том, что только душа есть подлинный принцип индивидуальности; только благодаря душе утверждается индивидуальность, ведь лишь душа есть сущность, аналогичная нашему Я, есть принцип тождества, делающий определенное существо тем, что оно есть, обосновывая таким образом его индивидуальность.

Констатируя, что духовность человека есть подлинная сущностно-имманентная воплощенность индивидуальности и неповторимости человека, следует остановится на вопросе о реальной значимости этой воплощенности. Ведь сама по себе эта констатация ничего не говорит о данной значимости, вернее, может допускать совершенно различные истолкования данной значимости. Мы бы хотели подчеркнуть, что неповторимость, уникальность, индивидуальность человеческой духовности фундаментально сущностна, так сказать стратегически значима во всей человеческой жизни, во всей человеческой судьбе. Ведь именно из неповторимых глубин человеческой духовности как бы всплывают у каждого человека свои желания, устремления, которые в значительной степени являются стимулами, мотивами его жизни, ведь именно из той игры духовный сил, велений, предпочтений, ценностных приоритетов, принятых для себя эталонов, архетипических устремлений, ментальных предпочтений и т.д. складывается тот сплав внутренних императивов, который без преувеличения определяет жизненный жизненный выбор, жизненную биографию человека. Так что неповторимость, индивидуальность человеческой духовности - это не внешний гарант человеческой жизни, а ее, если можно так выразиться, мощнейший внутренний источник, внутренний мотор. Если в предыдущем случае мы характеризовали духовность как экзистенцию человека, как фиксирование его Я, то в данном случае – духовность человека суть выявление его неповторимости, индивидуальности, и в этом смысле выявление его внутренней сущностной энергии.

Связь понятий идентичность и тождество отчетливо прослеживается и в контексте их употребления в рамках философии. Еще от Аристотеля идет традиция наделения «тождества» более фундаментальным значением, чем «различие». В Новое время это соображение было проинтерпретировано как субстанциальность содіто (мыслящая субстанция) Декарта, а наиболее адекватно и полно нашло своё отражение в трансцендентализме и особенно в философии «тождества» Шеллинга. В этой традиции идентичность трактовалась как тождественность (самотождественность) структур «чистого» мышления, «чистого идеального «Я» как основания элиминированных из них любых субъективных (человеческих) актов.

Идентичность представала при этом как не посредственно данная и самоочевидная в непосредственности познающего сознания, прозрачности мира для познающего субъекта и прозрачности последнего для самого себя. Единственная существенная «поправка» в этот дискурсе была внесена Гегелем — его идеей становления самого познающего субъекта (хотя он, в принципе, остается самотождественным в своей изначальной предопределенности логикой «развертывания» Абсолютной идеи). По сути, для этой «линии» философствования проблематика идентичности оставалась имплицитной и не проблемной, а ее актуализация как раз и потребовала преодоления «доминанты тождества» в классической философии.

Так Ортега-и-Гассет подчеркивал, что немецкая трансцендентально-критическая философия понимала активность духа как одну и ту же, фиксированную предписанную, онтологическую неподвижность в которой Дон-Кихоты духа не имеют права на внезапное изменение, так как в классической философии, трактующей идей как телесные реальности, сами эти реальности — телесности или нет — трактуются как идентичности.

В неклассической философии этот посыл трактовке идентичности (при известной проблематизации последней) был наиболее последовательно реализован Хайдеггером, который понимал идентичность как всеобщность бытия. Согласно Хайдеггеру, всякое сущее тождественно самому себе, а в силу того, что оно есть сущее, то и всякому другому сущему(идентичность, следовательно, исключает различие как иное бытие, а вместе с ним инаковость и изменение как таковое). При этом идентичность в традиции еще классической философии отождествлялась с самостью, но аспект самотождест-

венности дополнялся при этом акцентированием аспекта соотнесенности с другим, что требовало развертывания отношений между личной самостью (сущим, могучим произнести «Я»), пребывающей в заботе, и безликой самостью Das Man.

Типологически близок к такого рода пониманию идентичности был и Гуссерль периода трансцендентального идеализма как попытки прорыва к чистому сознанию, не обусловленному причинно чем-то другим — не относимым к самому потоку сознания. В поток сознания ничто не может проникнуть извне, но и из потока сознания ничто не может перейти вовне. С точки зрения Гуссерля, возможно, не впадая в абсурд, думать, что воспринятые вещи не существуют, хотя переживание восприятия сохраняется, а также, что возможно сознание, в котором нет согласованного опыта мира (а тем самым и мира). Тем самым, по мысли Гуссерля, возможно через трансцендентальную редукцию выйти на самотождественное (чистое) сознание как таковое.

Иная «линия» трактовки идентичности в классической философии восходит к разработке Иоанном Дунсом Скотом концепции индивидуализирующей «этотности» или «этовости» (трактуемой как самотождественность единичного в его самости), дополненной затем концепцией «чтойности» (в неклассической философии особо разрабатывалась Шелером как раскрытие самости в ее соотнесенности с «другим»).

Эту «линию» Ю. Хабермас трактует как становящиеся дискурсы осознания своеобразия единичного, связывая ее оформление в Новое время с именем Г. Лейбница, показавшего, по его мнению, что каждая самопрезентирующаяся субъективность сосредоточена на самой себе и представляет мир как целое своим собственным уникальным способом.

Важное значение для европейского философского дискурса имел, согласно Ю. Хабермасу, и прецедент исповеди Ж.Ж. Руссо перед самим собой, придавший актам самопонимания характер публичного процесса, что дало в последующем возможность развивать дискурс идентичности как самопрезентации и поставить внутри него саму проблему аутентичности идентичности.

Дальнейший шаг в этом направлении сделал Д. Юм, попытавшийся обосновать тезис о конституировании идентичности не «изнутри» («самости» человека), а «извне» (из общества) и ее поддержании через имя, репутацию, славу и т.д., коль скоро идея Я как тождественности самому себе может (и должна) быть подвергнута сомнению. Проведенный анализ привел Д Юма к выводу о том, что Я - это «ничто», всего лишь «пучок восприятий».

Сознание человека – tabula rasa («чистая доска»), которая подлежит «правильному» заполнению. Человек находит себя вне себя самого, в своем деянии и в этом отношении «делает себя» (в этом же ключе в рамках неклассической философии представители философской антропологии вели речь об эксцентричности человека и о «ведении им себя, своей жизни»).

Наиболее адекватное воплощение этот круг идей нашел впоследствии в версиях диалогической философии М.М. Бахтин, в частности, сформулировал ключевую для дискурсов идею вненаходимости человека, согласно которой, подлинное Я всегда обнаруживается в точках несовпадения человека с самим собой, в его идентификациях с Другим.

В работе «Автор и герой в эстетической деятельности» М.М. Бахтин предлагает позитивное обоснование эстетического события. М. Бахтин показывает, что эстетическое созерцание, которое отвлекается от этического смысла и заданности конкретного человеческого бытия, остается внутренне оправданным по отношению к другому человеку. Проблема «я – другой», лежит в основании диалогической концепции М.М. Бахтина. В работе об авторе и герое эта проблема получает детальное рассмотрение и опирается на такие понятия, как «вненаходимость», «кругозор» и «окружение», «ядля-себя» и «я-для-другого», «другой-для-меня» и др. Согласно Бахтину, моя вненаходимость другому делает эстетическое отношение творчески-продуктивным, поскольку я обладаю «избытком видения» по отношению к другому: мне есть чем его одарить, и это дар, в котором другой, по словам Бахтина, испытывает абсолютную нужду. Как подчеркивает М.М. Бахтин, результатом эстетической деятельности, эстетического события, становится рождение другого в новом плане бытия, определенного новыми, «трансгредиентными» другому ценностями. Но, как уже отмечалось, это онтологическое приращение, будучи недоступным другому, требует в качестве залога мое собственное бытие. Чтобы сохранить позитивность эстетического, необходимо вести одновременно смысловую и ценностную интерпретацию отношения «я-другой», определять эстетическеое видение «помимо смысла», но, тем не менее, удерживать его «вместе» с ним. Бахтин удерживает это место единого и единственного бытия, когда специально подчеркивает, что речь идет о «конкретной вненаходимости меня единственного». Таким образом, именно по отношению к другому обнаруживается единственность и «незаместимость» моего места в мире: мой дар другому исходит из моей точки зрения, укоренен в моем месте в бытии.

Таким образом, две «линии», противостоявшие в классической философии дискурсу тождества в понимании идентичности, совпали в 20 в. в постклассической перспективе, в поисках ее оснований в интерсубъективном диалогово-коммуникативном пространстве.

XX в. породил и такие центрированные на проблематике идентичности течения, как индеанизм, негризм, негритюд и т. д. В постклассической перспективе эта же проблематика «увязывает воедино» различные по своим теоретико-методологическим основаниям программы внутри «постколониальных исследований».

Однако в западноевропейской и североамериканском ареалах проблематика идентичности оказалась всё же в большинстве случаев связана не с этнической национальной или культурной идентичностью, а с идентичностью личностной, связанной с преодолением наследия трансцендентализма и дикурса тождества (а тем самым и с пониманием «индивидуального»; идентичность как переживание и конструирование человеком своей индивидуальности).

В таком развороте периодическое «катализирующее» воздействие на универсализацию проблематики идентичности оказала «критическая теория» Франкфуртской школы, особенно ее концепция негативной диалектики и ее критика «идеи Просвещения» как основы тоталитарных дискурсов. Так, Т. Адорно в разных контекстах варьировал идею неправомерности элиминации из проблемного поля философии понятия «нетождественности» или «непосредственности существования», которые, согласно ему, исходно невозможно вписать в целостности той или иной «самотождественной тотальности». Не менее значимыми в перспективе идентичности оказались и еще две критики:

1) постструктуралистская (Ж. Деррида: «Письмо и различие», Ж. Делез: «Различие и повторение», 1967; археологические реконструкции и концепция «власти-знания» М. Фуко; идеи симулякра Ж. Бодрийара и шизоанализа Ж. Делеза и Ф. Гваттари), в после-

дующем сосредоточившаяся на иследовании проблем распада идентичности;

2) герменевтическая (П. Рикер: «Время и нарратив», в 3 томах, в меньшей степени в этой перспективе — X. Г. Гадамер), в которой была вскрыта опосредующая роль в формировании структур идентичности знаковосимволических средств и, прежде всего, языка.

В этом отношении последняя выступила в определенной мере восприемницей более ранних идей «языковых игр» Л. Витгенштейна, логической семантики (в ее поисках соотнесения языковых выражений с референтами и выражаемыми смыслами) и семиотики, максимально актуализировав прагматический аспект последней. Контексты идентичности как раз и задавали прагматическую перспективу герменевтическим анализам (сами, в свою очередь, фундируясь ими). В частности, в этом ключе исследовались возможности совмещения в пространстве идентификаций механизмов автономии (самодостаточности, автономности, независимости идентификационных параметров), омонимии («накладывание», совмещение, «маскирование» друг через друга различных идентификационных параметров), синонимии (тождественность различимых и иных горизонтах идентификационных параметров). Причем, это совмещение - различение может быть рассмотрено в соотнесении - столкновении «смыслового» и «деятельностного» подуровней прагматического пространства. В этом плане открываются возможности как «социологизации» (перспективы социолингвистики и, особенно, социосемиотики, универсализации механизмов ритуализации социальной жизни в культурсоциологии), так и «психологизации» (техники коррекции «идентичностей») герменевтических анализов. В постструктуралистскогерменевтической перспективе в целом дискурсы идентичности выступили мощным средством преодоления наследия классической и (частью) неклассической философии, а идентификация стала трактоваться как практика означивания и самообозначения индивидуальности, конституирующей человека как «Я» в его отличности от «тела» и «личности» (стремящихся рейфицировать и субстанциализировать это «Я», а тем самым задать иной - референциальный - уровень идентичности) через ограничение выбора из многообразия (множественности) возможного.

Процедуры именования позволяют хронологизировать «сейчас» и локализировать «здесь» в рамках открытого пространства культуры, насыщенного «точками бифуркации».

Тем самым идентичность не есть фиксируемая «реальность», а есть длящаяся «проблема», точнее – «проблемность». Человек как целостность оказывается не дан при жизни самому себе, его «авторства» на собственную личность (самость) оказывается существенно ограничено, так как, с одной стороны, «закончинность» его целостности отграничевается точками рождения и смерти (в которых он представлен в значительной степени лишь «тело»), а с другой она может быть реализована прежде всего в межсубьектном (интерпространстве диолога-коммуникации. субъсктивном) проецирует себя интерсубъективный горизонт жизненого мира, получая «гарантию» своей идентичности от «других», вменяющих ей ответственность. Тем самым происходит аннигиляция «тождественности» как всегда принадлежащей и «апеллирующей» к прошлому, за счет открытости идентичности в будущее (что было артикулировано уже у Локка) и принципиальной незавершенности человека (в разных версиях было обосновано, например, Кьеркегором и М.М. Бахтиным), что предпологает темпоральное измерение идентичности (обозначено Дильтеем как отношение, элементов к целому жизни).

В итоге понятия идентичность оказалась не только «вирусом», разрушившим традиционное представление о «тождевственном», но и средства максимально радикализации понятия самости и «перевода» проблематики постклассической философии в пространство интерсубъективности, в котором идентичность постоянно пытается «ускользнуть» от схватываниия и не желает быть как «обнаруженная», «обнаженная», «разоблаченная» (она не «сокрыта», а «скрывается» от себя и от других). Это не утрата смысла существования в «одинокой толпе», влекущая за собой постоянный поиск постоянно утрачиваемой идентичность, а, скорее, постоянное «простраивание» «Я» из иллюзий относительно себя самого, постоянно предъявляемое «на опознание» в интерпространство.

ББК 1:001

Л.Б. Подгорных

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ОТ ГНОСЕОЛОГИИ К ФИЛОСОФИИ НАУКИ: ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Показана необходимость преемственности в освоении такого раздела философии как гносеология и проблем философии науки в контексте внутридисциплинарного сдвига, произошедшего в связи с заменой экзамена кандидатского минимума по философии на новую дисциплину «История и философия науки».

Изучение философии науки предусмотрено программой подготовки магистров и аспирантов всех специальностей. С 2005 года философия науки стала дисциплиной кандидатского минимума, вытеснив из него общую философию. По сути, на смену концентрической модели изучения философии, в рамках которой аспирантский курс дисциплины предполагал углубленное ее повторение, пришла линейная модель организации учебного процесса, построенная по принципу «от общего к частному».

Вузовское сообщество неоднозначно трактует и оценивает сущностную основу этой новации: и как отмежевание науки от политики и идеологии; и как долгожданную элиминацию метафизики; и как прагматизацию интеллектуальной сферы; и как способ целенаправленного формирования методологической культуры исследователя и так далее. Однако, масштаб перемен позволяет утверждать, что произошла не просто замена одной дисциплины другой, а качественный внутридисциплинарный сдвиг, требующий осмысления.

Опираясь на многочисленные выступления и публикации, авторы которых анализируют и оценивают новизну содержания аспирантской дисциплины «История и философия науки», попытаемся акцентировать внимание на необходимости содержательной преемственности ее проблем с проблемами традиционной для студенче-

ской аудитории дисциплины «Философия». Речь идет не о количественном увеличении часов, выделяемых на освоение проблем гносеологии и эпистемологии в рамках философии, а о качественно иной организации содержания данной дисциплины на уровне бакалавриата и магистратуры. В условиях отказа от концентрической модели преподавания философии и перехода к линейной модели, нужна иная постановка образовательных задач и компетентностная способность философского сообщества к их решению.

Дело в том, что современное состояние преподавания философии в вузах во многом предопределено событиями рубежа 1980 -1990-х годов, когда марксистско-ленинская философия была заменена деидеологизированной и довольно эклектичной совокупностью знаний по отдельным эпохам и проблемам развития философского знания. В.Н.Порус справедливо пишет о том, что такое соединение плюрализма с дисциплинарностью, привело к тому, что последние двадцать лет студентам фактически читают сокращенный лимитом учебного времени курс истории философии, начиная от Фалеса и заканчивая то Марксом, то Хайдеггером. Как туристов из окна автобуса - «галопом по Европам», так и студентов знакомят с достопримечательностями историко - философской местности (1, с.64). Адекватной такому знакомству стала «замечательная» выдумка министерских начальников в виде «внезапной проверки остаточных знаний» по философии (1, с.65-66). Непонимание того, что философию от арифметики отличает отсутствие «единственно правильных ответов», что ей свойственно привлечение ума к постановке проблем и поиску условий, при которых эти проблемы могли бы иметь приемлемые решения, до сих пор не преодолено, что деформирует содержание философии как учебной дисциплины.

Деформации подвержены и такие методологически важные для «Истории и философии науки» разделы философских знаний как гносеология и философия науки, освоение которых часто оказывается на периферии учебного процесса. Между тем, в философии, как и в литературе, музыке, кинематографе есть простые и сложные для понимания разделы и жанры. Сложным можно с полным правом считать учение о познании - гносеологию. Трудности рефлексии познания приводят к тому, что преподаватели, как и авторы многих учебников и учебных пособий, стремятся максимально упростить подачу гносеологических проблем, сделав их изложение

доступным для понимания студентов младших курсов. Здесь, по мнению Д.Г. Подвойского, сказывается «чрезвычайно длительный период верности, чудесным образом «интеллектуально забальзамированной», теоретико-методологической доктрине, созданной в середине позапрошлого столетия, но при всем уважении к ней, устаревшей в силу ее монологического прочтения уже полвека назад» (2, с.104). Студенческое отставание в освоении гносеологии, как и в некоторых других областях философии, дает о себе знать, а прочитанный в спешном порядке историко-философский материал, увы, не работает. Гуссерль и Хайдеггер, Витгенштейн и Поппер, Уайтхед и Рассел, Парсонс и Мертон, Бурдье и Луман... быстро не читаются, так же как не читаются в скоростном режиме Хомяков и В.Соловьев, Кареев и Ковалевский, Новгородцев и Кистяковский.

Вопросы о том, каково место историко-философского материала в рабочей программе дисциплины «Философия», является ли он целью, достижение которой расширяет кругозор и тренирует память или средством решения иных образовательных задач, имеет ли смысл выстраивать общеобразовательную программу философии в техническом вузе как уменьшенную и ухудшенную копию программы философских факультетов - пока остаются в стадии дискуссионных обсуждений. Трудно не согласиться с деканом философского факультета МГУ профессором В.В. Мироновым, неоднократно подчеркивавшим в своих выступлениях, что «дело не в том, что в небольшое число лекций пытаются втиснуть огромное множество философских идей в их историческом развитии, в связи с наукой, религией, искусством, техникой, социально-политической, экономической и культурной действительностью. Это нелепо, но не в этом суть. Главная беда в том, что утрачивается смысл: ради чего все это делается?»

Ответ на этот вопрос возможен лишь при наличии потребности и навыка профессиональной рефлексии у вузовского педагогического сообщества. Идея зависимости профессионализма педагога от его собственного анализа результатов деятельности была сформулирована еще три века назад, на заре создания педагогической науки. Но, несмотря на многочисленные исследования этой зависимости, самоанализ и самооценка педагогической деятельности учителя — преподавателя продолжает оставаться болевой точкой современного образования. Проблема адекватности самооценки педаго-

гической деятельности преподавателей вуза сохраняет свою актуальность и для такой учебной дисциплины как философия.

Не вдаваясь в детали «сурового бытия» философии в техническом вузе и постперестроечном социокультурном пространстве, попытаемся взглянуть на проблему как бы изнутри. Двадцатипятилетний опыт работы в должности заведующего кафедрой философии технического вуза показывает, что чаще всего неадекватная самооценка у преподавателя философии проявляется в пренебрежении к педагогической науке; неумении использовать педагогический опыт коллег; конфликтности отношений с отдельными студентами, группами, коллегами, администрацией факультетов; низкой самокритичности и нетребовательности к себе. Определенная часть преподавателей явно переоценивает свои возможности, уровень профессионального мастерства и статус предмета. Всегда находятся причины, оправдывающие неудачи преподавания и низкие показатели внутрисеместровой и итоговой аттестаций студентов. Как правило, во всем винят студента, который не может, не хочет, или не способен, в принципе, освоить философию. В нынешней ситуации, отягощенной демографическими обстоятельствами набора и следствиями приема абитуриентов на основе ЕГЭ, подобные обвинения звучат с удвоенной силой.

Действительно, даже поверхностный взгляд на количественные показатели ЕГЭ наших сегодняшних студентов не позволяет высоко оценить качество их базовой общеобразовательной подготовки. Но иных студентов у нас нет и, видимо, не скоро появятся. Реформирование отечественного образования – процесс долгий, если не сказать, затянувшийся. В этих условиях нужна не только сильная мотивация, позволяющая преподавателю философии в техническом вузе оставаться в профессии, но и опирающаяся на педагогическую рефлексию, мощная методическая оснащенность.

Доминанта успешной преподавательской деятельности во многом определяется не только знанием предмета, но и методическим мастерством проектирования учебно-воспитательного процесса во всех его формах. Следует подчеркнуть, что речь идет не о традиционном тематическом планировании лекций и семинаров. Планы семинарских занятий, к примеру, стали привычным элементом учебного процесса в вузе, а о проектировании преподавателем методики каждого занятия.

В отличие от тематического плана, где даны перечень вопросов, литература, реже – темы докладов и ключевые понятия, проект занятия предполагает: четкую продуманность целей тех или иных предлагаемых студенту учебных действий; этапность их достижения; обоснованность выбора методов, средств и вида учебной ситуации, в которой предполагается реализовать цели и задачи семинара. Завершающая стадия проекта семинара предполагает обозначение степени эффективности обратной связи с аудиторией для оценки успешности занятия и составления проекта следующего.

По сути, речь идет о рефлексии, концентрирующейся вокруг вопросов: что делал я и, что делали при этом мои студенты? Какой уровень деятельности я им задал — объяснительно- иллюстративный, репродуктивный или креативный? Достигли ли они этого уровня? Кто из студентов не достиг заданного уровня и что нужно сделать, чтобы максимальное число студентов справилось с предложенными задачами?

Необходимость проектирования занятий обычно «повергает в ужас» молодых преподавателей, ошибочно полагающих, что сама философская тематика – гарант успешности. Но судьба философии, как и других гуманитарных дисциплин в техническом вузе, скорее драматична, чем успешна. С одной стороны, вопрос студенческой аудитории – «Зачем нам нужна философия?» явно и неявно предваряет, сопровождает, а порой и завершает учебный процесс. С другой – каждый ли преподаватель способен отчетливо сформулировать, не прячась за общие фразы, какие конкретные образовательные задачи он ставит, читая лекцию, проводя семинарское занятие, предлагая тему реферативной работы или сообщения?

Не менее важен и другой вопрос - как определить эффективность реализации проекта занятия? Интуитивно, по блеску глаз и выражению лиц? По итогам разнообразных форм опроса, выборочного или фронтально – тестового? По отдаленным результатам сессии или министерской проверки остаточных знаний? Есть ли объективная основа успешности освоения философии? По какой шкале оценивать результат освоения философии?

Вопросы не из легких. Но, ответы на них также связаны с профессиональной рефлексией преподавателя и способностью проектирования занятий. Прежде чем опрашивать студентов, любому педагогу, а преподавателю философии особенно, необходимо иметь

ясное представление о том, что он собирается проверять, по какому объему учебного материала будет проведен опрос и сколько таких заданий должно быть? Опыт подсказывает, что на выполнение заданий студент тратит времени в два раза больше, чем нужно самому преподавателю.

Считая проектирование учебного процесса одним из средств укрепления позиций дисциплины «Философия» в стандартах высшего образования, с сожалением приходится констатировать, что в практике реальной вузовской жизни это явление редкое, но весьма важное. По большому счету — результативность внедрения вузовских стандартов и программ преподавания философии, во многом зависит от уровня методического мастерства профессионального философско-преподавательского сообщества. Пока же «прорехи» формируемой высшим образованием гуманитарной компетентности проявляются, в частности, в том, что будущие молодые ученые, придя в аспирантуру, демонстрируют определенный тип «неграмотности» в области эпистемологии и философии науки.

По мнению Л.А. Микешиной, с которой трудно не согласиться (см. материалы «круглого стола» «Философия науки: проблемы и перспективы» в журнале «Вопросы философии» №10 за 2006 год, с. 3 - 45), значительная часть выпускников полагает, что познание — это отражение, получение «копии» исследуемого объекта и не понимает того, что отражательные процедуры не исчерпывают познания, которое представлено преимущественно такими фундаментальными операциями как репрезентация, категоризация, интерпретация, конвенция и другие.

В решении вопроса о динамике развития научного знания предпочтение отдается эмпиризму, сбору фактов, признаваемых абсолютно истинными, без различения фактов и введенных по конвенции норм. Положение «практика – критерий истины» понимается упрощенно, а сама истина трактуется как абсолютная.

Все еще господствует убеждение, что теория логически следует из фактов, что возможна полная проверка теории на практике. Как правило, отсутствует осознание различных типов объяснения (причинное, структурное, функциональное, генетическое и др.), их эвристических возможностей.

В социально-гуманитарных науках не осознается необходимость выхода на метауровень, не различаются гносеологический и

онтологический уровни рассуждения, отсутствует знание о существовании объектного языка и метаязыка.

Недостаточность рефлексии и саморефлексии не позволяет осознать присутствие неявного знания в текстах, принадлежности к доктрине, школе, парадигме.

Продолжить этот перечень, говорящий о пробелах в философско-методологической культуре выпускников и тех, кто их обучал, может отсутствие знания теории, методов аргументации и многое другое.

Возможно ли при таких обстоятельствах, как низкая или вовсе отсутствующая эпистемологическая и критико-аналитическая культура начинающего ученого, формирование «методологического стиля мышления», важнейшего в XXI веке?

Как представляется, смысл введения дисциплины «История и философия науки» для аспирантов состоит в том, чтобы, сочетая теоретические и методологические составляющие, способствовать формированию общенаучных исследовательских навыков современного методологически грамотного исследователя. Но должно ли формирование философско-методологической культуры аспирантов и соискателей начинаться с «чистого листа» в связи с подготовкой к экзамену кандидатского минимума по истории и философии науки? Азы, основы эпистемологической и общеметодологической культуры исследования должны закладываться в студенческий период, в процессе освоения наук. «Вовлеченность философии в сотрудничество наук» (Ю. Хабермас) по формированию методологического стиля мышления обязывает преподавателей по-новому взглянуть на дидактический арсенал философии в целом и особенно гносеологии.

В связи с переходом вузовского образования на многоуровневую подготовку, прежде всего, необходимо решить проблему согласования программ философии для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, преодолев дробность, мозаичность и бессистемность предложенных для такого качественного преобразования высшей школы компетенций. Как представляется, «Истории и философии науки» для аспирантов должна предшествовать дисциплина «История и методология науки» для магистров. Ее особая роль в подготовке магистров обусловлена формированием навыка междисциплинарного мышления и системного подхода в восприятии любой

научной и технической дисциплины, а так же способностью осуществлять профессиональную социально-гуманитарную экспертизу концепций, моделей, проектов научных исследований и технических разработок.

Что касается бакалавриата, то, увы, образовательные стандарты большинства инженерных и технических специальностей попрежнему ориентированы на «экскурсионное» знакомство с основными этапами истории философии. И это в условиях, когда феномен знания стал ключевым для понимания современной цивилизации: одно из популярных ее наименований — это «общество знания», когда само понимание знания и механизмы его производства и функционирования в обществе в наши дни существенно изменились. Знание — это уже больше не филиация идей, не индивидуальный опыт, но сложное, самоорганизующееся системное образование, имеющее особые способы социализации и институализации, пронизывающие все сферы общественного целого, и вместе с тем, сохраняющее специфические, присущие только ему формы бытия.

Как подчеркивает Касавин И.Т.: «Современному обществу еще предстоит в полной мере осознать то обстоятельство, которое уже стало ясно философам: мы живем сегодня в мире знания, знание во всем его многообразии и есть та невидимая субстанция, которая обусловливает поведение и деятельность человека, обеспечивает общение людей, наконец составляет содержание их сознания. Значение знания проявляется среди прочего в увеличении удельного веса образования и обучения в человеческой жизни; знание определяет качество жизни и качество того, что принято называть «человеческим капиталом»(3, с. 5).

Не случайно, в докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» председатель Еврокомиссии Ж. Делор, формулируя четыре принципа, на которых должно основываться образование: «научиться познавать научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», на первое место поставил – «научиться познавать» (4, с. 37).

Стержнем содержания рабочей программы по философии для бакалавриата должна стать *проблематизация темы знания* во всем многообразии его форм, способов получения и функционирования в жизни человека и общества. При этом хотелось бы подчеркнуть, что при отборе материала для реализации рабочей программы по фило-

софии принципиально важно рассматривать гносеологическую тематику в контексте интеллектуальной многоукладности философии и особого характера отношений с философией науки в XX веке.

Речь идет о том, что развитие философии и науки в этом столетии привели к радикальным изменениям в наших представлениях о том, что такое познание и что такое реальность. Изменения затронули не только содержание, но и структуру традиционной онтологии, теории познания и философии науки. Лингвистический поворот, отказ от картезианской концептуальной парадигмы и постнеклассический стиль мышления инициировали реорганизацию классической проблематики этих отраслей философского знания и необходимость переосмысления основных понятий философии — понятий реальность, человек, познание, знание.

Фокусируясь на особо перспективных группах молодых людей, когнитивно предрасположенных к производству знания и способных занять место в среде нового поколения профессионалов в сфере науки, высшая школа должна осознать, что подготовка будущих научных кадров это вместе с тем и подготовка тех, кто ответственен за эту работу

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Порус В.Н. Философия науки для аспирантов: experimentum crucis. //Эпистемология и философия науки. 2007. № 4. С. 63-79.
- 2. Подвойский Д.Г. Гуманитарии в «негуманитарном» мире».// Вестник РУДН. Серия «Социология». 2009. №3.- С. 92-105.
- 3. Касавин И.Т. Обсуждение книги «Энциклопедия эпистемологии и философии науки» (материалы «круглого стола». //Вопросы философии.- 2010. №11. С.3-25.
- 4. Цит. по: Ашмарин И.И. Гуманитарное знание и участники инновационного процесса.//Человек. 2010. С. 28-38.

МОНИТОРИНГ	КАЧЕСТВА	ОБРАЗОВ	RNHA

УДК 378.1

А.В. Феоктистов, И.Ю. Кольчурина, Ю.А. Пустовойт

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИКИ КАЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье представлен комплекс проблем связанных с управлением качеством высшего образования в современной России в контексте эволюции американских и европейских университетов.

Проблема эффективной деятельности в условиях конкуренции является определяющей для существования большинства организаций. Однако, что лежит в основе получения конкурентных преимуществ одними объединениями перед другими?

Управленческая практика показывает, что в условиях долгосрочной конкуренции побеждают те субъекты, которые выстраивают эффективные организационные системы. При рассмотрении проблем повседневной управленческой практики, сложившейся на сегодняшний день, в российских высших учебных заведениях, логично начать с общего контекста проблем высшего образования. В центре нашего внимания находится работа канадского исследователя Билла Ридингса «Университет в руинах» [1], где показана эволюция университетского образования, последовательное изменение целей и задач образовательной деятельности.

Ридингс, рассматривая идеи развития университета, показывает стройную эволюцию от модели «Университета Разума» Канта к «Университету Культуры» Гумбольдта и современному «Университету Совершенства». В первом случае речь идет о том, что Университет представляет собой место, где идет поиск Истины через непрерывный спор между «традицией, признаваемой тремя высшими факультетами (теологии, медицины и права), и свободными поисками низшего факультета (философии)» [1, С. 95]. Именно это дискусси-

онное взаимодействие, предполагающее наличие рефлексии и способности к критическим суждениям, обеспечивает развитие и порождает универсально обоснованную рациональность.

Идеал разума в дальнейшем перестраивается в модели «Университета культуры» Гумбольдта, где единство знания достигается одновременным соединением преподавания и исследования. Университет в этом случае представляет собой ядро национальной культуры, место формирования культурной идентичности. Университет становиться основой национального государства, которое, по мнению Гумбольдта, «...должно заботиться о богатстве, жизнеспособности и многообразии духовной силы посредством отбора ученых, а так же о свободе их деятельности» [1, С. 112]. Инструментом, который соединяет этничность и культуру в англоязычном мире, становятся национальная литература и кафедры литературоведения. Именно они занимают место кафедр философии в англоязычных странах. Сплочение индивидов в единую нацию происходит скорее через «народно-демократическое» обсуждение драматургии Шекспира, чем в элитарных философских дискуссиях: «Даже круглая форма театра «Глобус» поддерживает образ органически единого общества, во многом совпадающего с представлениями немецких идеалистов о политической жизни города-государства, где граждане (за исключением женщин и рабов) ведут споры на круглой площади так, что каждый беседует с каждым» [1, С. 129]. Таким образом, Университет, встроенный в социальное развитие, был ориентирован на приобщение к интеллектуальной культуре и может быть рассмотрен как место формирования национальной идентичности.

Постисторический «Университет совершенства» – институт нового типа, институт, не столько связанный с судьбой национального государства, сколько учреждение нового типа, транснациональная бюрократическая корпорация или структура, ее обслуживающая. Центральной фигурой Университета становится фигура администратора-ректора, сменившая фигуру профессора; центральной идеей – идея Совершенства как системы соответствия разнородным показателям эффективности и качества; ключевым критерием оценки – прибыль, сменившая национально культурную миссию, ранее обеспечивающую смысл существования университетского сообщества.

Столь широкомасштабный диагноз, поставленный, к слову пятнадцать лет назад, всесторонне обосновывается на трехстах страни-

цах совсем не забавного и информационно-насыщенного текста [1], к которому мы отсылаем тех, кто желает разобраться с аргументацией автора подробнее. В рамках этого материала уместно лишь отметить, что гибель Университета связана не столько с обывательским индивидуальным ворчанием вне и внутри его стен, сколько с неопределенностью его роли в обществе, обусловленного крахом национально-государственных систем. Сопротивление разрушительным тенденциям без впадания в ностальгию по утрате национальной культуры и активного включения в административно-потребительский дискурс Б. Ридингс видит в культивировании критического Мышления. «Обитание на руинах» возможно при уходе в бесконечный и непрерывный поиск истины, несмотря на ее невостребованность обществом и незавершенность.

Работа канадского профессора, в центре внимания которой находится критическое мышление и диссенсусный процесс как основа постисторической педагогики, приобрела особую актуальность в условиях неолиберального и активного реформирования российской высшей школы. Анна Очкина в рецензии, написанной по поводу выхода книги на русском языке в Издательском доме «Государственного Университета Высшая школа экономики» и опубликованной журнале «Пушкин» [2], последовательно рассмотрела процессы, происходящие в российских учебных заведениях в заданных теоретических рамках.

Перенос концептуальных идей Б. Ридингса (в отечественной практике вместо понятия «Совершенство» используются термины «оптимизации» и «контроль качества») показывает, по мнению автора рецензии, что современная российская система образования не только отдана на откуп рыночным капиталистическим отношениям, но и «...становится универсальным инструментом администрирования внутри университета. Вузы в России спешно создают сегодня отделы «управления качеством», которые непрерывно производят многочисленные инструкции, содержащие указания на то, какая работа вуза и преподавателей признается хорошей, а какая не признается вовсе ...мы получаем стремительный рост ложных интеллектуальных продуктов. Ложных потому, что они часто не имеют иного адресата, кроме чиновника, для которого предназначен соответствующий отчет» [2, С. 15]. Далее высказывается ряд небезынтересных идей и наблюдений: о росте имитационных мероприятий, о том, что

качественное преподавание и интеллектуальная деятельность становятся ненужными в современном университете (так как отрывают силы профессорско-преподавательского состава от «серьезных» занятий, дающих максимальные рейтинговые баллы), о «пафосных», бессмысленных научных мероприятиях, Интернет тестировании, текстах, написанных для соблюдения отчетности по НИР и т.д. «Чиновникам – жрецам совершенства – удалось то, что не удалось партийным идеологам в Советском Союзе: не просто войти в каждую аудиторию, а проникнуть в каждую голову. Не нужен прямой контроль, не нужны доносчики - преподаватель сам будет следить, что бы в его курсе были упомянуты все «дидактические единицы», будет стараться упомянуть как можно больше имен и фактов и заставить затвердить их» [2, С. 15]. Конечно, это повлияет на студентов, которые будут вынуждены зазубрить отобранный материал, писать шпоры и «оптимизировать» с помощью «смс» (это в лучшем случае, в худшем за плечами студентов стоят преподаватели) процесс прохождения всероссийского тестирования.

Бюрократический контроль становится основой финансового контроля, и на основе рейтингов оценивается не только продуктивность работы отдельных кафедр и преподавателей, но и университета в целом. В конечном итоге опубликованные рейтинги определяют репутацию университета и объем его финансирования. Соответственно, вопрос выживания учебного заведения сводится к вопросу соответствия рейтинговым показателям. Автор приводимой рецензии, на наш взгляд, вполне обоснованно полагает, что если для западных университетов вопрос выбора между сокращаемым государственным финансированием и ростом заинтересованности крупных корпораций во влиянии на подготовку специалистов – вопрос скорее самоидентификации и выбора стратегии саморазвития, то для российских вузов это вопрос самого существования. При отсутствии альтернативных государству по платежеспособности субъектов (российский бизнес, частные лица, неправительственные организации и западные фонды как минимум не спешат осуществлять рейдерский захват отечественного высшего образования) судьба большинства российских университетов представляется незавидной и не впечатляющей. При доминировании только критериев «совершенства» на поток поставляется процесс подготовки людей, которые хорошо умеют сдавать тесты и могут научить этому других. В этом случае потеря смысла университетского существования кроме смысла получения прибыли означает не только смерть любого творческого начала и культа «скептического» интеллекта, но и конец советского социального проекта (где образование, рассматривалось как лифт социальной мобильности), последним бастионом которого выступают остатки советской высшей школы.

Со многими идеями и наблюдениями, высказанными уважаемыми коллегами (Б. Риденгсом и автором блестящей рецензии А. Очкиной) сложно не согласиться. Многое отмеченное «имеет место быть» (рост критериев отчетности, акцент администрирования на финансовых показателях, расщепление внутри университетской жизни на жизнь «для комиссии» и «для себя», преувеличенное значение тестирования как элемента контроля знаний и т.д. и т. п.). Не отрицая этих и еще ряда, называемых на бюрократическом сленге, «настораживающими» тенденциями, ведущих к разрушению высшей школы и убивающих полет творческой мысли преподавателя и в рамках проповедуемого Б. Ридингсом «диссенсусного мышления» попробуем, рассмотреть проблему в несколько другом аспекте. Действительно, насколько возникновение и внедрение стандартов совершенства и качества, а также служб и отделов, занятых этой деятельностью катастрофично для развития научно-исследовательского процесса и поддержания педагогических традиций в российских вузах?

Мы полагаем, что в настоящий момент в русле исторически сложившихся образовательных традиций в России и перехода к массовому высшему образованию внедрение унифицированных стандартов является одной из мер подержания этой сферы в более или менее рабочем состоянии и имеющей определенные перспективы развития.

Пока на горизонте реформ не видно какой-то внятной альтернативы по поводу жизнедеятельности массовой высшей школы, стандарты качества представляют собой не идеальную, но все же работоспособную модель организующей в единое русло столь несопоставимые между собой административно-бюрократические, научно-исследовательские, педагогические, образовательные, воспитательные и хозяйственные логики развития. Также необходимо отметить, что приведенный материал и аргументация касается скорее «среднего большинства» технических и педагогических вузов России и си-

туация в вузах, занимающих первую сотню строчек рейтинга учебных заведений, скорее будет отличаться от взятой нами за основу.

Итак, начнем с того, что традиционно смысл российского образования определяется как подготовка специалистов для производства, а не как лаборатория национальной идеи и тем более культивирование критического разума (один из соавторов в пылу дискуссии вообще выдвинул тезис о том, что «разум в российских университетах никогда не ночевал», но это, безусловно, преувеличение).

Эта ставка на массовое производство специалистов была обусловлена, в первую очередь, потребностями модернизации и преодотехнической отсталости, прежде лением всего промышленном комплексе. В отличие от университетской жизни в Западной Европе и США, имманентной, индивидуальной потребности в знаниях до средины XIX века в России вообще не наблюдается, хотя существует и активно проповедуется необходимость получения образования. В работе Е. С. Ляховича и А.С. Ревушкина «Университеты в истории и культуре дореволюционной России» можно найти некоторые психолого-педагогические методы «принуждения к знанию» от домостроевских «драть как сидорову козу» до получения университетским студентом шпаги и, соответственно, дворянского статуса [3, С.79-81].

К 60-м годам прошлого века система получения высшего образования в СССР была сформирована и вполне отвечала поставленным государством целям. Были учебные заведения, ориентированные на высочайшие научно технологические стандарты и по эффективности мало-отличающиеся от западных университетов и национальных лабораторий, были вузы, ориентированные на текущее производство, была определенная кадровая мобильность и сложилась достаточно логичная система повышения квалификации. Наверное, не будет большим преувеличением, еще раз отметить то, что научнотехнические и промышленные достижения 1960-1970 годов во многом обусловлены хорошей подготовкой в средней (ориентированной на естественнонаучный цикл и математику) советской школе и в советских вузах. Последние, в свою очередь, подразумевали получение специалистом в максимальном объеме фундаментальных знаний и регулярное знакомство с производством через систему практик.

Выходивший с дипломом массовый специалист может быть не особенно хорошо и детально знал тонкости и нюансы «своего» про-

изводства, не всегда досконально осваивал логику и механизмы научного познания и написания текстов, но достаточно легко мог переучиться и адаптироваться к текущим жизненным и производственным реалиям. Понятно, что вследствие государственной идеологической политики очень слабо в СССР была развита система подготовки специалистов в областях гуманитарного знания, да и режим секретности был мало преодолимым барьером для широкого распространения идей и специалистов «по горизонтали». Тем не менее, обращаясь не к декларированным приоритетам о «гармоничноразвитой личности» и «советском инженере», а к методам профессиональной подготовки мы видим, что бюрократическое, унифицированное производство специалистов для предприятий, профессионализация высшего образования, ориентация на критерии эффективности скорее российско-советская традиция, чем, свалившееся в ходе реформ, «капиталистическое» реформирование.

Критерии «прибыльности», «эффективности», «хозрасчета» (в том или ином виде) всегда присутствовали в высшей школе. Другое дело, что они не всегда являлись определяющими и единственными. Повседневная работа продуктивного преподавателя Высшей школы скорее «занудный» кропотливый труд, не всегда приводящий к творческим озарениям, конвертируемым в мешки денег. Путь к истине идет по трупам гипотез, но гипотезы должны быть, как минимум, выдвинуты и проработаны, для чего требуются не только усилия, но и ресурсы, которые не всегда дают быструю отдачу. Научно-исследовательская деятельность всегда затратна, и проблема здесь не в создании структур менеджмента качества, а в доле ВВП, направляемой на высшее и среднее образование.

То же самое касается бюрократизации, поддержания текущего документооборота и тестовых показателей. Переход на безличные критерии оценки, фиксация текущей деятельности на бумажных и электронных носителях и регулярные проверки на соответствие стандартов скорее необходимо рассматривать как своеобразную дань времени и элемент усложненного социального мира. Современное общество насквозь прошито бюрократическими структурами. «Деревенская идиллия», где личностно ориентированные решения принимаются безусловными носителями традиционного авторитета, все это ушло в прошлое. По этому поводу можно горько сетовать и возмущаться но, восстановить «небюрократические» традиции в мас-

штабах крупных организаций невозможно. Продуктивнее, на наш взгляд, сосредоточение усилий на обеспечении научно-исследовательского и педагогического поиска на основе четко проговоренных и прозрачных критериев, адекватной фиксации достижений и нахождению «своего» места в учебном процессе для тестовых испытаний.

Таким образом, изучение и измерение стандартов эффективности – процесс, который появился не вчера и не закончится завтра. Предлагаемая Б. Риденгсом процедура измерения через самооценочные эссе представляет собой вариант максимально широкого обсуждения (от ректора до студентов) сложных проблем смысла и качества образования [2, С. 210]. Бесспорно, подобное мероприятие интересно по замыслу, трудноосуществимо в организационном плане и конечно не гарантирует впечатляющих результатов, переводимых в конкретную управленческую практику. Отвергаемые же критиками бюрократического менеджмента качества опросы, шкалы и критерии представляют собой вполне надежный комплекс оценок, анализ которых позволяет увидеть и построить иерархии значимости внутривузовских проблем, что вполне пригодно для выработки тактических мероприятий и стратегии развития. Вопрос об адекватности инструментария и качества проведения исследований относится к категории вечных, и здесь гарантом могут быть только практика, опыт и осмысление результатов. Представляется, что метод эссе рекомендуемый Б.Риденгсом, требует того же самого и вполне вписывается в политику качества.

Многочисленные проблемы, с которыми сталкиваются российские высшие учебные заведения, порой анекдотические ситуации и нелепости которые время от времени будоражат почтенное академическое сообщество и вузовское окружение, порождены комплексами обстоятельств имеющих экономическую, социальную и политическую составляющую. Каковы будут объемы бюджетного финансирования? Кто, какие властные группы будут формулировать запрос на знание? Какой объем россиян не видит своего будущего без заветного диплома о высшем образовании?

Суть политики качества может быть выражена как приведение услуги к требованиям потребителя. В настоящий момент в принципе понятны основные запросы, претензии и требования ключевых групп потребителей (студентов, профессорско-преподавательского состава,

сотрудников, работодателей, абитуриентов и их родителей) к себе и друг к другу. Неясны и требуют отдельной проработки механизмы артикуляции этих требований. Нет практики организации диалоговых площадок по ликвидации взаимных претензий. Политика на основе критериев качества никак не может служить препятствием какой-либо продуктивной научно-исследовательской и педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Ридингс. Б. Университет в руинах / Б. Ридингс / пер.с англ. А.М. Корбута М. : Изд. Дом Гос. Ун-та Высшей школы экономики, 2010.–304 с.
- 2. Очкина А. Совершенство пустоты / А. Очкина // Пушкин.– 2010 №1 С.14 -18.
- 3. Ляхович Е.С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России / Е.С. Ляхович, А.С. Ревушкин Томск: Изд-во Том. Ун-та, 1998. 580 с.

УДК 378.147

А.В. Феоктистов, М.В. Темлянцев, И.Ю. Кольчурина, Ю.А. Пустовойт, Е.С. Становая

ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

СТУДЕНТ-ПЕРВОКУРСНИК СибГИУ: ОЦЕНКА КОМФОРТНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Приведены результаты социологического исследования оценки комфортности образовательной среды студентами первого курса Сибирского государственного индустриального университета (СибГИУ).

По данным исследователей, занимающихся проблемами стресса и адаптации, переход от школы к обучению в вузе является источником многочисленных напряжений. Это связанно, прежде все-

го, с появлением новых требований к обучаемому, нового личностного окружения, изменением привычного распорядка, иной, «не школьной» ответственностью и т.д.

Как сам первокурсник оценивает свое психо-эмоциональное состояние, свои отношения с преподавателями и сверстниками? Как обучение связано с его личными поисками своего места в жизни и спецификой будущей профессии? Насколько его мнение о своих успехах соответствует формальным оценкам? Для ответа на эти и некоторые другие вопросы было реализовано социологическое исследование, в центре внимания которого находились мнения и оценки первокурсников СибГИУ.

Ключевым понятием для исследования явилась комфортность образовательной среды вуза. Причем, если комфортность является часто употребимым и доступным понятием, то содержание понятия «образовательная среда», по данным различных источников, несколько различается. Так, в типовой модели системы качества образовательного учреждения «образовательная среда - это совокупность информационных, технических, методологических средств и элементов инфраструктуры, формирующих условия для осуществления образовательным учреждением всех видов образовательной деятельности» [1]. Управление образовательной средой подразумевает деятельность, направленную на формирование, поддержание и развитие образовательной среды, а также создание комфортных условий деятельности студентов и профессорско-преподавательского состава вуза, позволяющих наиболее полно и эффективно реализовать процесс обучения. Соответственно, под комфортностью образовательной среды следует понимать создание в вузе таких условий, при которых студент в процессе обучения приобретает комплекс профессиональных и личностных качеств, позволяющих ему реализовывать собственные интеллектуальные и культурные интересы и добиваться поставленных жизненных целей.

Таким образом, предметом оценивания студентами первокурсниками будет выступать:

- наличие культурно-образовательной среды;
- обеспечение социальных условий и личной безопасности;
- высокий профессионализм преподавателей;

– поддержание состояния материально-технической базы университета, обеспечивающей благоприятные условия для овладения знаниями.

Указанные выше аспекты были учтены при разработке инструментария, используемого для проведения социологического исследования. В опросе приняли участие 411 респондентов, большинство из которых имеют высокую самооценку (57,7 % считают себя отличниками и хорошистами), из семей с высоким образовательным стандартом (только у менее чем 1/3 респондентов оба родителя не имеют высшего образования) и достаточно самостоятельных (по ответам проживают отдельно от родителей – 96,4 %).

Поступающие в 2009 году в «среднем» соответствуют уровню «среднего выпускника» школы, занимающей с первого по десятое место в рейтинге общеобразовательных учреждений города Новокузнецка [2]. Максимальный балл 65 и минимальный 32 по вузу не выходит за рамки рейтинга указанных школ. Данные по ЕГЭ не дают оснований предполагать, что в вуз поступают «совсем слабые» абитуриенты. Скорее можно говорить, что выпускник 2009 и, соответственно первокурсник 2009 соответствует «среднему» уровню подготовки в школах с хорошей учебной репутацией.

Сопоставление данных по результатам ЕГЭ позволяет сделать вывод о среднем уровне мотивации к обучению и наличии некоторых образовательных пробелов по дисциплинам естественнонаучного цикла и информатики. Разумеется, анализ, выполненный в данной работе, не претендует на полноту описания всей картины (намного более сложной и дифференцированной), но позволяет прогнозировать наличие определенных трудностей, возникающих у первокурсников.

Как правило, абитуриент, выбирая учебное заведение стремится убедить всех, что это его выбор. Первокурсники 2009 года не стали исключением и, около 70 % уверены, что поступили по собственному выбору. Примерно в том же соотношении убеждены, что выбранный ими путь является их жизненным призванием.

Треть первокурсников не желала уезжать из города и, возможно, изменила бы свой выбор при наличии другого учреждения высшего профессионального образования. В качестве основной причины указывается сложность вступительных экзаменов и невозможность оплачивать обучение. В этом случае можно говорить о нали-

чии прагматических установок как минимум у четверти поступающих. Судя по объяснению, мотивации «выбор будущего» строится по модели достижения наибольших результатов при минимизации усилий и ресурсов. С одной стороны, прагматизм не является достаточно серьезным основанием для благоприятных прогнозов в обучении, так как многочисленные исследования в области образования показывают, что успешные жизненные стратегии предполагают определенный инвестиционный риск усилий, выходы за пределы требуемого, откладывание сиюминутных успехов и т.д. С другой стороны ответы респондентов можно интерпретировать, как вполне резонное соотношение целей и результатов, адекватную самооценку и взвешенное отношение к своему будущему, что, собственно говоря, является вполне позитивным фактором для оптимистичных прогнозов.

Около трети опрошенных уверенно отвечают «да» выбору своей специальности, еще около половины надеются, что это так. Самые уверенные в своем выборе студенты обучаются на факультете информационных технологий (ФИТ) и архитектурно-строительном факультете (АСФ), а самые неуверенные - в институте металлургии и материаловедения (ИМиМ). «Свободные ответы» студентов первого курса дают некоторое представление о языке и «картине мира», в котором они пребывают. Ни один из отвечающих не взял ответственности за свой выбор на себя, сваливая все на внешние обстоятельства. По сути, такие ответы вполне традиционны и соответствуют публичным нормам российской культуры, укладываются в рамки подросткового возраста, слабой и инфантильной жизненной позиции. Обычные варианты компенсаторного поведения в этом случае: нахождение сопутствующих обучению благоприятных занятий и (или) подростковый бунт, связанный с повышенной агрессивностью.

В ответах по оценке школьной программы, наблюдается равное соотношение практически диаметральных ответов, что можно интерпретировать как своеобразный перенос личных установок в социально приемлемую форму. Судя по ответам меньше всех трудностей, испытывают студенты АСФ, более всего – студенты факультета автоматики, информатики и электромеханики (ФАИЭ).

При выборе учебных дисциплин, где причиной неуспеваемости респондентам видится слабая школьная подготовка, приоритет

отдан физике, информатике и химии. Полученные данные не позволяют выделить доминирующие тенденции в оценках студентами школьного уровня подготовки. Скорее можно говорить о «нормальных» трудностях связанных с переходом от школьной системы обучения к вузовской. Проблемы, возникающие у трети студентов (по отдельным дисциплинам чуть больше, по отдельным — чуть меньше), вполне преодолимы. Их разрешение в процессе освоения учебного материала соответствуют устоявшимся традициям получения высшего образования. Последнее, разумеется, не исключает наличия локальных конфликтов связанных с освоением учебного материала.

Ответы на вопрос: «Оцените, насколько, в данный момент, Вам нравится учиться в вузе» говорят о том, что студентам учиться скорее нравится, чем не нравится (большинство положительных ответов дали студенты ФИТ).

Дополнительные знания студенты (в объеме от половины до трети) хотели бы получить в областях регулирования психологических, экономических и правовых отношений, а также улучшить знание иностранного языка. Ответы показывают, что студенты вполне рационально подходят к вопросу своего обучения и достаточно адекватно представляют себе комплекс требований, которые будут к ним предъявляться в будущей профессиональной деятельности.

воспринимают Как студенты В целом культурнообразовательную среду университета? Итоги опроса, и данные, полученные в форме свободных ответов, показывают, что студенты оценивают свое состояние как нормальное и посвященное решению актуальных задач связанных с учебой и профессиональным самоопределением. Неприятие же связано, прежде всего, с организацией быта и профессиональной несостоятельностью отдельных преподавателей. В общем масштабе культурно-образовательной деятельности эти случаи не представляют доминирующей тенденции, но некоторые низкие оценки требуют более тщательного изучения, так как могут выступать источником дополнительной напряженности и дискомфорта.

На вопрос: «В каких формах студенческой жизни Вы принимаете участие?» половина опрошенных респондентов, с неизменным постоянством отвечает: «Ни в каких». Причем такой объем от-

ветов характерен и для первокурсников и для студентоввыпускников. Обычные направления в приложении усилий: спорт, студенческая самодеятельность и работа в органах студенческого самоуправления и профсоюзе.

Согласно полученным данным, основным авторитетом для первокурсников выступает личность директора института (декана факультета) и некоторых преподавателей. Учебно-воспитательный процесс в целом ровно представлен по всем факультетам, но выше всего оценивается Транспортно механический факультет (ТМФ).

Ответы респондентов на вопрос: «Оцените, пожалуйста, степень реализации в СибГИУ следующих факторов, влияющих на качество Вашей профессиональной подготовки» показывают, что в вузе в наибольшей степени реализован контроль знаний студентов и управленческая деятельность администрации ВУЗа, в наименьшей – организация внеучебной работы и забота о студентах. Следует отметить, что ни один из указанных в данном вопросе факторов не набрал оценки ближе к 4 по «средним» показателям, что, собственно говоря, подразумевает значительный объем работы во всех направлениях.

Что касается стандартного вопроса об удовлетворенности студентов различными факторами внутривузовской жизни, то здесь в целом отмечается относительно высокая удовлетворенность профессионализмом преподавателей и отношениями в студенческой группе. Самые низкие оценки получили состояние аудиторий и предоставление льгот. Здесь также стоит отметить, что ни один из называемых параметров не набрал оценки близкой к «хорошо». В целом ответы первокурсников показывают, что серьезных трудностей с обеспечением компьютерной техникой и литературой в вузе респонденты не испытывают. По объему и содержанию возникающие в этих областях сложности вполне преодолимы и не являются чем-то значимым для подавляющего большинства респондентов.

Ответы на вопрос о социальных условиях и личной безопасности в СибГИУ показывают, что студенты склонны позитивно оценивать отношения с окружающими и в своей группе. Тем не менее, впечатляют ответы первокурсников на вопрос «Сталкивались ли Вы со следующими ситуациями в СибГИУ...». Судя по ним, основная опасность студенту исходит от преподавателя. Количество выбравших ответ «откровенно грубое отношение со стороны преподавате-

лей» (26,6%) превышает общее количество агрессии со стороны других студентов (9,7%) и старшекурсников (5,1%).

Оценка профессиональной деятельности преподавателей проводилась двумя методами. В первом случае студентам предлагалось оценить в целом комплексы естественнонаучного и гуманитарного циклов, во втором - вписать ту дисциплину, проведение которой понравилось больше всего (далее меньше всего) и оценить качество преподавания по пятибалльной шкале по одиннадцати параметрам. В целом, уровень организации и качество проведения занятий по дисциплинам естественнонаучного и гуманитарного комплекса примерно совпадают и оцениваются на «хорошо». Тем не менее, можно выделить общую тенденцию «отставания» оценок практических занятий от лекционного курса и значительный разброс по факультетам. Разумеется, в каждом случае возможен отдельный комплекс причин, однако, скорее всего, причина низких и высоких оценок лежит в оценке личности преподавателя и не особенно связана с мотивацией на обучение, предшествующей подготовкой и качеством учебного материала.

Что нравится студентам больше всего? Судя по полученным данным и при сопоставлении отрицательных и положительных выборов можно выделить, что критерием оценки для студента-первокурсника выступает «уважение и благоприятная атмосфера» на занятиях, «передача преподавателем целей занятий» и «организация материала». Словом, студенту нравится, когда к нему относятся уважительно, когда он знает, зачем он изучает тот или иной предмет и когда понимает структуру организации знания.

Низкие оценки, сопоставимые по одной и той же дисциплине на специальностях с близким рейтинговым баллом по ЕГЭ, могут служить определенным индикатором неблагополучия и требуют более внимательного отношения руководства университета. Репутация вуза, его конкурентоспособность во многом определяется именно оценками первокурсников, имеющих еще достаточно прочные эмоциональные и социальные связи с выпускниками и учителями школ и родителями. Качество этой оценки сложно корректируется обширными PR-компаниями, так как первичные связи, как правило, вызывают большее доверие.

По итогам исследования можно сделать вывод, что для студентов-первокурсников комфортность образовательной среды в вузе

оценивается примерно в районе 3,5 баллов. Показатель средний и его можно рассматривать в качестве «базового», опираясь на полученные данные в последующих исследованиях.

Выдвинутая гипотеза о том, что чем осознаннее выбор профессии студентом (интерес к специальности, хорошая школьная подготовка, планирование будущей карьеры), тем выше общая оценка культурно-образовательной среды университета, скорее подтвердилась. Наиболее мотивированными на получение необходимой специальности (в качестве «эталонных» рассматриваются ответы студентов ФИТа и АСФ), первокурсники дают высокие общие и дифференцированные по составляющим оценки.

На основании сказанного выше, можно сделать следующие выводы:

- основной контингент поступивших на первый курс в 2009 году характеризуется как прагматически ориентированный, средний по успеваемости выпускник школы с хорошей учебной репутацией;
- половина первокурсников рассматривают свое поступление в СибГИУ в качестве основного выбора;
- слабая школьная подготовка отмечается по физике, информатике и химии;
- большинство студентов учатся с удовольствием, они оптимистично рассматривают варианты своей будущей профессиональной самореализации, хотя признают, что смутно представляют способы своей профессиональной подготовки. От половины до трети хотели бы повысить свою компетентность в областях человеческих отношений, экономики и права;
- уровень оценки профессионализма преподавателей достаточно высок. В целом студенты оценивают не столько содержание занятия, сколько личность преподавателя. Наиболее позитивно оцениваются создание благоприятной атмосферы на занятиях и четкая организация материала. Настораживает, что в исследовании просматривается повышенная межличностная конфликтность между преподавателями и студентами, которую последние формулируют как «грубость и агрессивность»;
- безопасность в университете оценивается выше среднего. Судя по всему, есть, какие-то латентные конфликтные ситуации с охраной, однако имеющие скорее «возрастной» и индивидуальный характер;

- данные по состоянию аудиторий, внеучебной работе получены на начало 2009 года и, возможно в настоящий момент уже скорректированы. Тем не менее, эти две области оцениваются ниже всего;
- наиболее авторитетной фигурой для первокурсников выступает директор института (декан факультета) и отдельные преподаватели.

Ввиду особой значимости контингента первокурсников для репутации вуза, необходима реализация следующих мероприятий:

1 Определение процедуры индивидуального подхода к формулировке требований по отбору профессорско-преподавательского состава на кафедрах, осуществляющих подготовку студентов первого курса с целью исключения появления преподавательской грубости и агрессивности.

2 Расширение гуманитарной, экономической и правовой составляющей как в рамках корректировки учебных планов специальностей (направлений подготовки), так и путем создания параллельных структур (кружков, дискуссионных клубов, литературных объединений и т.д.), а также организации цикла публичных лекций для первокурсников с привлечением к указанной деятельности наиболее активных и работоспособных преподавателей.

3 Ознакомление руководства институтов (факультетов) и кафедр, также студентов-первокурсников через кураторов студенческих групп, с результатами проведенного социологического исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. — СПб.: ПИФ.com, 2007.— 44 с.

2. ЕГЭ 2009 Рейтинг образовательных учреждений города Новокузнецка [Электронный ресурс] / Комитет образования и науки г. Новокузнецка — ЕГЭ — Рейтинг образовательных учреждений города — Электронный журнал — режим доступа http://www.koinnkz.com/index.php?option=com_content&view = article&id=284% 3A2009-07-13-03-35-12&catid=42%3A2009-05-04-02-05-27&Itemid=69&lang=ru

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» подготавливается к печати ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет».

В сборник могут быть представлены работы по проблемам высшего профессионального образования.

Рукописи статей, оформленные в соответствии с нижеизложенными требованиями, направляются в ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет».

К рукописи прилагаются:

- разрешение ректора или проректора вуза на опубликование результатов работ;
- рекомендация соответствующей кафедры высшего учебного заведения;
- рецензия, подготовленная специалистом, имеющим ученую степень, заверенная по месту работы рецензента;
- акт экспертизы, подтверждающий возможность опубликования работы в открытой печати;
- сведения об авторах, отпечатанные на бумаге (Ф.И.О. полностью, уч. степень и звание, кафедра или подразделение, вуз, служебный и домашний адрес, служебный телефон).

Рукописи направляются в редакцию в одном экземпляре. Текст рукописи должен быть отпечатан на одной стороне стандартного листа белой бумаги формата А4 с полями 25 мм с каждой стороны, снизу и сверху. Объем статьи (включая аннотацию, рисунки, таблицы, список литературы) не должен превышать 6-8 страниц машинописного текста, напечатанного через 1 интервал, размер шрифта 14 пт. (минимальный объем статьи – 4 страницы). Последнюю страницу рекомендуется занимать полностью.

Текст аннотации на русском языке объемом порядка 1/4 страницы печатается через 1 интервал (размер шрифта 12 пт.) и помещается после заглавия статьи. Текст аннотации должен занимать правую половину ширины страницы и содержать только краткое описание публикуемого материала (не более 1 абзаца).

Для создания формул и таблиц используются встроенные возможности Word. Рисунки и подрисуночные подписи должны перемещаться вместе с текстом. Страницы, занятые иллюстрациями, включаются в общую нумерацию страниц.

Цифровой материал оформляется в виде таблиц, имеющих заголовки и размещается в тексте по мере упоминания. Не рекомендуется делить головки таблиц и включать графу «Nп/<math>n».

Перечень литературных источников должен быть минимальным (размер шрифта 12 пт.). Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ

7.1- 2003: а) для книг — фамилия и инициалы автора (при наличии двух и трех авторов указывают фамилию и инициалы первого); полное название книги; информация о лицах и организациях, участвовавших в создании книги — авторы, составители, редакторы; номер тома, место издания, издательство и год издания, общее количество страниц; б) для журнальных статей — фамилия и инициалы автора, название статьи, полное название журнала, год издания, номер тома, номер выпуска, страницы, занятые статьей; в) для статей из сборника — фамилия и инициалы автора, название статьи, название сборника, место издания, издательство, год издания, номер или выпуск, страницы, занятые статьей.

Ссылка на источник в статье оформляется в квадратных скобках [7, с. 5-11], в которых указываются номер источника в списке литературы и номер страниц, используемых в данной статье.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются. Иностранные фамилии и термины следует давать в тексте в русской транскрипции; в списке литературы фамилии авторов, названия книг и журналов приводят в оригинальной транскрипции.

В начале статьи указывается индекс УДК, затем инициалы и фамилии авторов, после которых приводится полное название организации и города. Далее печатается название статьи прописными буквами. Перечисленные сведения выравниваются по левому краю с абзацным отступом. В названии и тексте статьи использовать кавычки «».

Первая страница рукописи подписывается внизу всеми авторами статьи. Число авторов не должно превышать четырех; количество публикаций одного автора – не более двух в одном выпуске.

Наряду с вышеуказанными документами и отпечатанными на бумаге статьями, в адрес редколлегии необходимо предоставить новую дискету с текстом статьи, включая таблицы, рисунки и подрисуночные подписи. Набор текстового файла осуществляется в редакторе *Microsoft Word for Windows*.

Срок предоставления материалов для следующего выпуска сборника научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» до 1 июня 2011 г.

Современные вопросы теории и практики обучения в вузе

Сборник научных трудов

Выпуск 12

Ответственный редактор Феоктистов Андрей Владимирович

Компьютерный набор Темлянцев Н.В.

Подписано в печать 1.03.2011 г. Формат бумаги 60х84 1/16. Бумага писчая. Печать офсетная. Усл.печ.л. 11,16 Уч.-изд.л. 12,03 Тираж 300 экз. Заказ № 118

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский государственный индустриальный университет» 654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42. Издательство СибГИУ