

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

СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Сборник научных трудов

Выпуск 16

Под редакцией доцента А.В. Феокистова

Новокузнецк
2013

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. 16 / Редкол.: А.В. Феоктистов (главн. ред.) и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2013. – 215 с., ил.

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

Электронная версия сборника представлена на сайте

<http://www.sibsiu.ru> в разделе «Издательская деятельность»

Ил. 4, табл. 43, библиогр. назв. 75.

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.ф.н., профессор Л.Б. Подгорных.

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, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр
ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
<i>О.Я. Гутак, А.В. Феоктистов</i>	
Международная деятельность СибГИУ в 2008 – 2012 годах.....	7
<i>Р.Я. Шарафутдинов</i>	
Развитие системы дополнительного профессионального образования в СибГИУ.....	25
<i>Ю.А. Соловьева</i>	
Формирование готовности учащихся к освоению программ высшего профессионального образования в системе довузовской подготовки.....	31
<i>Г.В. Поцелуенко, О.А. Угольникова, Р.И. Ким, А.Н. Алексеев</i>	
Физическая культура в высшем учебном заведении.....	40
<i>Е.Б. Каймашикова</i>	
История создания и организации сибирского института усовершенствования врачей (томский период 1927-1931 гг.).....	46
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	55
<i>Л.П. Авдонина</i>	
Активные и интерактивные методы обучения в ВУЗе.....	56
<i>М.С. Волошина, М.И. Журавлева, Н.В. Котова, О.В. Олесюк</i>	
Использование электронных учебников в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам в техническом ВУЗе.....	68
<i>Н.В. Смирнова</i>	
Использование коммуникативного метода обучения английскому языку в техническом ВУЗе.....	74
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..	82
<i>Т.А. Бойченко</i>	
Практические предпосылки формирования надпрофессиональных компетенций студентов технических ВУЗов.....	83
<i>Н.Н. Лаптева</i>	
Влияние рефлексивного компонента на качество подготовки и самореализацию студентов высших учебных заведений.....	93
<i>С.В. Ковыришина</i>	
Методические рекомендации для слушателей подготовительных курсов СибГИУ к выполнению задания С 9 ЕГЭ по обществознанию.....	102
<i>Л.Б. Подгорных</i>	
«Техника и технознание в исторической перспективе» – трудности освоения темы аспирантами и соискателями.....	110

<i>И.А. Гершберг</i>	
Семантический подход к научно-техническому термину.....	120
<i>Т.М. Готьятова</i>	
Драматургия вызова-и-ответа в контексте историко-философского исследования проблемы диалога культур.....	126
<i>А.В. Марунов</i>	
Мировоззренческие истоки философской прозы А. И. Герцена.....	135
<i>Н.Г. Григорьева</i>	
Организация самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку.....	144
<i>Е.Г. Оршанская</i>	
Особенности невербального поведения преподавателя иностранного языка	151
<i>Е.Г. Оршанская</i>	
Межъязыковая коммуникация и межкультурное общение как основа деятельности преподавателя иностранного языка.....	159
<i>М.Б. Тимошина, С.В. Масляницын, А.С. Масляницын</i>	
Некоторые аспекты построения рабочей программы по физической культуре для студентов отделения «баскетбол» СибГИУ.....	165
<i>М.Б. Тимошина, С.В. Масляницын, А.С. Масляницын</i>	
К вопросу об особенностях применения аэробных упражнений в процессе физического воспитания студентов технического ВУЗа с учетом их профилирующей спортивной деятельности.....	172
<i>Ю.А. Пустовойт</i>	
Социально-психологическая служба СибГИУ: опыт, проблемы, перспективы	179
<i>А.В. Шмыглева, Е.С. Становая, Ю.А. Пустовойт</i>	
Динамика оценок воспитательной работы в вузе в зеркале социологических опросов студентов.....	188
МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	199
<i>М.С. Волошина, М.И. Журавлева, Н.В. Котова, О.В. Олесюк</i>	
Показатели, критерии и уровни оценивания естественнонаучных компетентностей студентов технического ВУЗа.....	200
ОТКЛИКИ И РЕЦЕНЗИИ.....	208
<i>Т.И. Либерман</i>	
Рецензия на учебное пособие «Банковский менеджмент» / Е.В.Иванова. – Новокузнецк: СибГИУ, 2012. – 184 с.....	209
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	213

ПРЕДИСЛОВИЕ

16-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. Он включает труды авторских коллективов ученых, преподавателей и сотрудников Сибирского государственного индустриального университета.

Редакционная коллегия благодарит авторов за предоставленный материал и приглашает принять участие в очередном 17-м выпуске сборника научных трудов.

**ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.4.018.55

О.Я. Гутак, А.В. Феоктистов

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

МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СИБГИУ В 2008 – 2012 ГОДАХ

В статье рассмотрены основные итоги, результаты и достижения СибГИУ в области международной деятельности за период 2008 – 2012 гг.

Международная деятельность является одним из приоритетных направлений развития университета и базируется на видении СибГИУ как учреждения высшего профессионального образования конкурентоспособного на национальном и международном рынках научно-образовательных услуг.

Координация взаимодействия структурных подразделений вуза, занимающихся выполнением проектов и программ международного сотрудничества ведется международной службой СибГИУ. В 2008 г. решением Ученого совета международная служба реорганизована в Управление международной деятельности (УМД). В состав УМД входят Отдел международных связей (ОМС), Центр немецкого языка и культуры, Центр китайского языка и культуры.

В 2008 – 2012 гг. международная деятельность университета осуществлялась на основании Концепции развития международной и межрегиональной деятельности СибГИУ, Положения о международной деятельности и годовых Планов развития международной деятельности.

Согласно Положению о международной деятельности, основной целью международной деятельности СибГИУ является интеграции университета в европейское и мировое образовательное, научное, экономическое и культурное пространство для по-

вышения качества образовательной деятельности и эффективности научного и научно-технического сотрудничества.

Основными задачами международной деятельности университета в отчетный период стали:

Привлечение на обучение в СибГИУ иностранных граждан.

Разработка и реализация международных образовательных программ на основе долгосрочного сотрудничества с зарубежными партнерами.

Укрепление международного сотрудничества в научной сфере.

Создание благоприятных условий для развития международного сотрудничества и роста международной мобильности студентов, преподавателей и сотрудников СибГИУ.

Реализация поставленных задач достигается в рамках планомерного развития международной деятельности университета по следующим направлениям:

- развитие долгосрочного международного сотрудничества в области высшего образования, науки и культуры, в том числе в рамках договоров и соглашений, заключаемых СибГИУ с зарубежными партнерами;

- экспорт образовательных услуг в рамках программ довузовской подготовки, программ высшего профессионального образования, и повышения квалификации иностранных граждан в соответствии с государственными образовательными стандартами, программ дополнительного образования;

- разработка и реализация совместных образовательных программ высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования;

- направление работников СибГИУ для преподавательской, экспертной и научно-исследовательской работы за пределами территории Российской Федерации на основании межгосударственных и межправительственных договоров, и прямых договоров СибГИУ с иностранными партнерами;

- проведение совместных научных и прикладных исследований, конгрессов, конференций, симпозиумов и других научных мероприятий международного уровня;

- экспорт научных и научно-технических разработок, а также приобретение СибГИУ товаров и услуг за рубежом;
- рекламно-информационная и профориентационная деятельность за рубежом;
- создание благоприятных условий для развития международного сотрудничества и роста международной академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников СибГИУ.

Основные результаты по целевым направлениям международной деятельности за 2008 – 2012 гг. позволяют проследить ее состояние в обследуемый период.

В рамках развития долгосрочного сотрудничества с зарубежными организациями в 2008 – 2012 гг. заключил 20 договоров о сотрудничестве с зарубежными образовательными, научными, культурно-просветительскими организациями. Договоры предполагают развитие сотрудничества в области образования, науки и культуры. География международных связей СибГИУ включает страны – члены СНГ (Украина, Республика Казахстан, Республика Таджикистан, Киргизская Республика), государства Европы (Сербия, Республика Кипр, Швейцария, ФРГ), государства юго-восточной Азии (Монголия, КНР), Африки (ЮАР). В указанный период университет посетили 32 иностранные делегации.

В целях всестороннего развития международной деятельности СибГИУ и повышения информированности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников университета о возможностях участия в международных программах и проектах, университет сотрудничает с рядом организаций и региональными представительствами зарубежных образовательных агентств и культурных центров, таких как:

- консультационный центр «Education USA» Американские советы по международному образованию (г. Новосибирск);
- Альянс Франсез-Новосибирск/Представительство агентства КампусФранс (CampusFrance) (г. Новосибирск);
- Культурный центр им. Гете (г. Новосибирск);
- Институт Конфуция при НГТУ (г. Новосибирск);
- Информационный центр DAAD (г. Новосибирск);

- региональное бюро поддержки Программы сотрудничества ЕС и России (г. Новосибирск);
- официальное Представительство Компании «PRO-UNI GmbH» в Российской Федерации (г. Москва);
- Московское представительство DAAD (Г. Москва);
- ООО «Центр эмиграционных и обменных программ» (г. Астрахань);
- ООО «Интер-Эйр» (г. Москва);
- Пражский образовательный центр/Prague Education Center (Чехия, г. Прага);
- языковая академия г. Клаузенхоф (ФРГ, г. Клаузенхоф);
- языковой лагерь в г. Хессен (ФРГ);
- заочный университет в г. Хаген (ФРГ).

Перечисленные организации проводят в университете презентации зарубежных образовательных программ, тренинговые семинары для студентов и преподавателей университета, предоставляют вузу информацию о развитии культурного, образовательного и институционального сотрудничества с зарубежными партнерами, совместно с СибГИУ реализуют культурные и образовательные проекты.

В рамках международного сотрудничества на базе СибГИУ представителями зарубежных производственных компаний и организаций, имеющих опыт работы на мировом и российском рынках, проводились семинары и курсы проблемных лекций для студентов и аспирантов вуза, по приоритетным направлениям, включающим горное дело (ООО «Becker Mining Systems», ООО MARCO /Marco GmbH (ФРГ)), управление отходами (SCS Engineers (США)), менеджмент организации (Activmanagement, Франция) и др.

Одним из приоритетных направлений развития международной деятельности университета в 2008 – 2012 гг. явился экспорт образовательных услуг. В настоящее время университет привлекает на обучение иностранных граждан по программам послевузовского образования, программам высшего профессионального образования, программам дополнительного образования и довузовской подготовки.

С целью повышения информированности зарубежных абитуриентов об образовательных услугах, предоставляемых СибГИУ, с 2010 г. в рамках договоров о сотрудничестве с образовательными учреждениями среднего и средне-специального образования университетом проводились профориентационные мероприятия в Республике Казахстан. Информация о СибГИУ размещена на сайте Международного электронного рейтинга университетов [www.4icu.org], который содержит информацию о 11000 колледжах и университетах в 200 странах мира; китайском информационном сайте о возможностях обучения за рубежом [www.school.nihaowang.com]. Информационные материалы о вузе публиковались в зарубежных печатных изданиях Республики Казахстан, Монгольской Республики.

С целью развития условий для приема на обучение иностранных граждан, не владеющих русским языком, специалистами кафедры Рекламы, социальной работы, педагогики и психологии разработана программа довузовской подготовки иностранных граждан, включающая изучение русского языка как иностранного. Преподаватели кафедры прошли обучение в ведущих российских центрах подготовки преподавателей РКИ (Институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва), Томский политехнический университет (Томск)), имеют сертификаты о повышении квалификации, позволяющие вести преподавание русского языка иностранцам.

Реализованные мероприятия позволили значительно увеличить контингент иностранных студентов университета. По состоянию на 2011г. количество иностранных студентов СибГИУ в абсолютном исчислении достигло 100 человек, что составило 1,5 % от приведенного контингента обучающихся. По направлениям Минобрнауки России на обучение были приняты 11 студентов. Иностранные граждане обучаются в СибГИУ по 28 направлениям и специальностям высшего профессионального образования по очной (93 человека) и заочной (7 человек) формам обучения, по программам довузовской подготовки (включая преподавание русского языка как иностранного (РКИ)), ведется прием иностранных граждан на программы послевузовского образования (аспирантура, докторантура). В СибГИУ проходят обучение граждане Республики Казахстан, Республики Таджикистан, Украины, Республики Беларусь, Китайской Народной Республики.

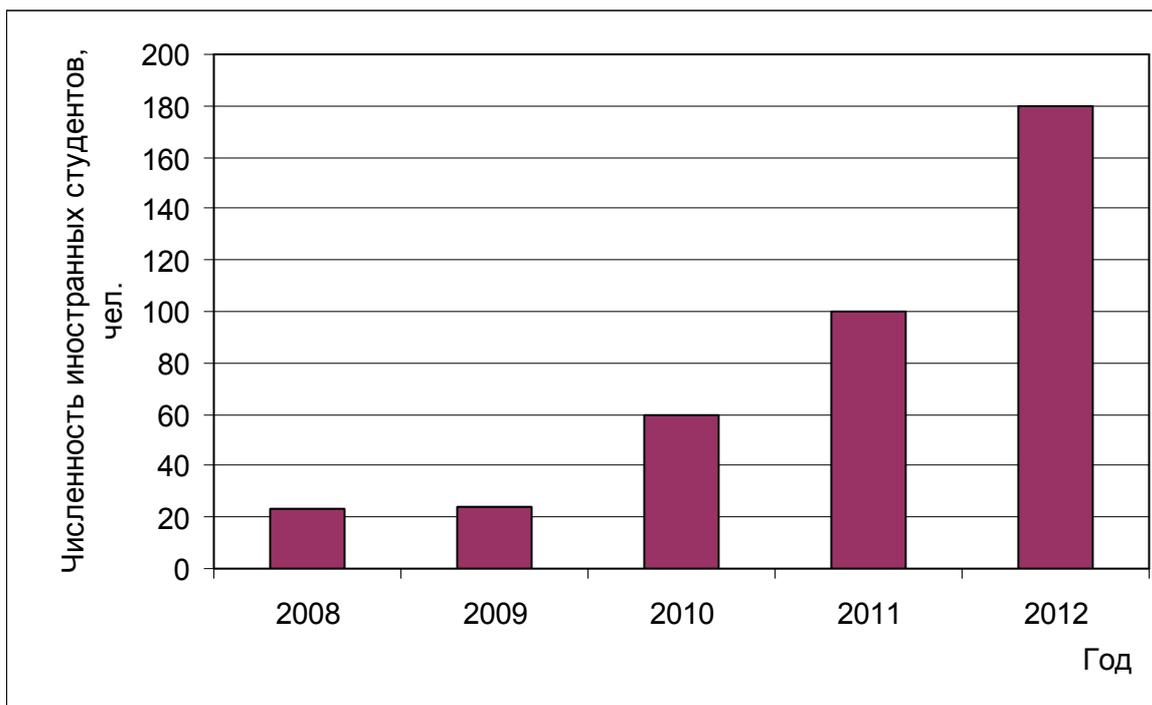


Рисунок 1 – Динамика изменения количества иностранных учащихся в 2008 – 2012 гг.

Прием иностранных граждан на обучение ведется по направлениям Министерства образования и науки Российской Федерации в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 25.08.2008 г. № 638 «О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования»; в соответствии с Соглашением о предоставлении равных прав гражданам государств – участников Договора об углублении интеграции в экономической и гуманитарной областях от 29.03.1996 г., утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 22.06.1999 г. №662; на условиях, устанавливаемых ежегодными Правилами приема в СибГИУ для обучения по договорам с оплатой стоимости обучения физическими и(или) юридическими лицами.

Рост конкурентоспособности современного университета на рынке образовательных услуг напрямую зависит от разнообразия предлагаемых образовательных программ, соответствующим требованиям рынка труда и международным стандартам качества. В рамках международного сотрудничества университетом разработаны и реализуются ряд совместных образовательных программ. Так, в рамках договора о сотрудничестве, заключенного в 2009 г. между СибГИУ и Бизнес-школой Риджент (г. Дурбан,

ЮАР) Институтом экономики и менеджмента СибГИУ разработаны совместные образовательные программы в сфере делового администрирования: бакалавр делового администрирования, бакалавр коммерции, магистр делового администрирования. В результате успешного освоения программы слушатели получают диплом СибГИУ и диплом зарубежного партнерского вуза.

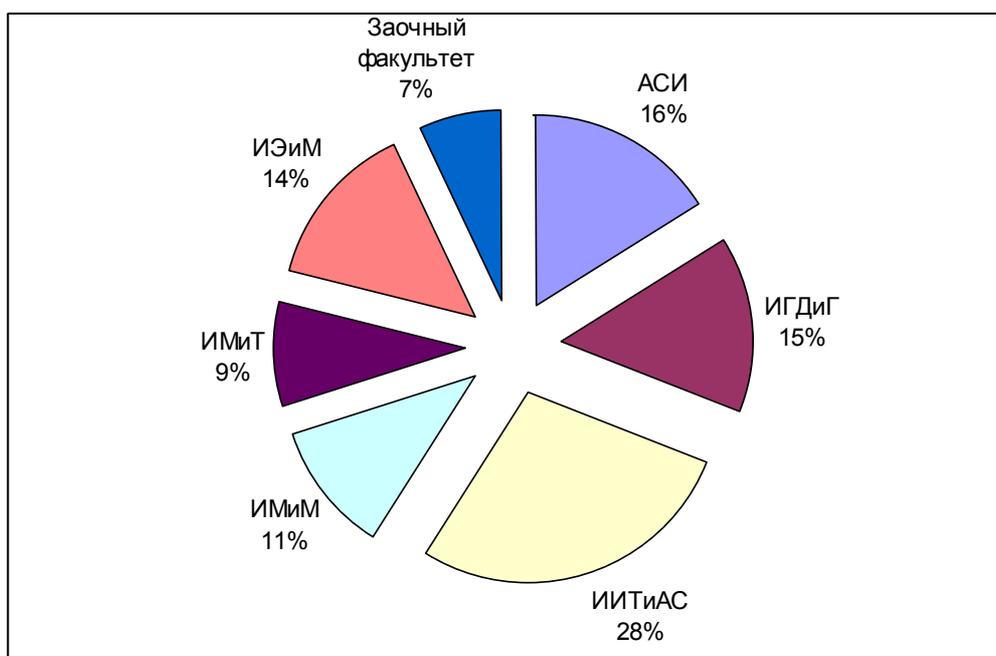


Рисунок 2 – Распределение по институтам иностранных студентов, обучавшихся в СибГИУ

С 2008 г. в СибГИУ реализуется многоуровневая программа дополнительного образования по китайскому языку. Программа реализуется в партнерстве с Институтом Конфуция и Даляньским университетом иностранных языков. Кроме обучения на базе СибГИУ, в рамках международного партнерства, слушатели, прошедшие обучение по программе, получили возможность прохождения языковой стажировки в Даляньском университете иностранных языков.

В марте 2010 г. кафедрой рекламы, социальной работы, педагогики и психологии была реализована программа краткосрочных курсов повышения квалификации специалистов «Подготовка социальных работников в системе высшего профессионального образования США». В основу программы был положен курс лекций, прочитанных профессором университета Адельфи (г. Нью-

Йорк, штат Нью-Йорк, США) Джули Алтман 14.03-02.04.2010г. Программа была реализована в рамках грантовой поддержки фонда Фулбрайт в России. Обучение по программе прошли преподаватели кафедры РСРПП, работники социальных учреждений г. Новокузнецка.

Иностранные специалисты ежегодно приглашаются в СибГИУ для преподавательской работы, выступления с курсами проблемных лекций, семинаров, мастер-классов различной направленности от инженерных наук до экономики и языкознания. Всего с 2007 по 2011 гг. в СибГИУ преподавали 12 иностранных специалистов. Почасовой объем нагрузки иностранных преподавателей составил 1482 академических часа.

Сотрудники СибГИУ направляются за рубеж для преподавательской, экспертной и научно-исследовательской работы как на основании межгосударственных и межправительственных договоров, так и на основании прямых договоров СибГИУ с иностранными партнерами. В 2011г. доцент кафедры общей экологии и безопасности жизнедеятельности С.А.Лежава прошла конкурс и получила направление ВО «Внешнеобразование» для работы в Университете г. Додомы (Танзания) на должности профессора (по согласованию с посольством России в Танзании). В рамках договора о сотрудничестве с Кыргызским государственным техническим университетом им. И. Раззакова, заведующий кафедрой теории механизмов и машин и основ конструирования, профессор Л.Т. Дворников выезжал в г. Бишкек для чтения лекций и проведения консультаций в рамках научного исследования зарубежного докторанта А.Э. Садиевой «Разработка методов структурного синтеза сложных зубчатых механизмов».

Международное сотрудничество в научно-технической сфере реализуется в форме совместных научно-исследовательских и технико-внедренческих проектов, проведения международных конгрессов, конференций, симпозиумов международного уровня, проекты ведущих научных школ СибГИУ были представлены на выставках передовых технологий за рубежом.

Кафедрой физики СибГИУ велись совместные исследования, реализованные при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках программы совместных российско-китайских проектов с Государственным фондом естест-

венных наук Китая. В 2007 – 2012 гг. было получено грантовое финансирование и реализован проект № 07-08-92102-ГФЕН_а «Физическая природа структурно-фазовых превращений при одно- и двухкомпонентном электровзрывном легировании поверхности металлов и сплавов» (2007 – 2009 гг.), в продолжение которого получено финансирование на проведение международного научного семинара (грант № 09-08-92851-ГФЕН_г) «Российско-китайский семинар «Влияние электромагнитных полей на структуру и характеристики материалов» (2009 г.). Результаты исследований, реализованные в рамках проекта публиковались в ведущих международных научных изданиях, а сами исследования получили дальнейшее развитие и финансовую поддержку в рамках конкурса совместных российско-китайских проектов - проект № 11-02-91150-ГФЕН_а «Физическая природа формирования наноразмерных структурно-фазовых состояний и свойств при электровзрывном легировании и высокоэнергетической импульсной электронной обработки поверхности титана» в 2011 г. вошел в число финалистов конкурса (срок реализации проекта 2012 – 2013 гг.).

Кафедра геологии и геодезии совместно с коллегами из Белградского университета, Университета г. Нови-Сад (Сербия) в 2007 г. провела совместную выездную научно-исследовательскую экспедицию Сибирь-07. Экспедиция проводилась в рамках долгосрочного научного проекта, проводимого российскими и сербскими учеными при поддержке сербской компании «НИС-НАФТАГАС». Проект нацелен на изучение истории развития древних континентов и включает исследования в области палеонтологии, стратиграфия, палеогеография и палеоклиматологии Земли. В 2009 г. в продолжение проекта состоялась международная экспедиция в окрестностях оз. Байкал при участии ученых Института земной коры СО РАН. В августе 2011 г. началась реализация долгосрочного научно-исследовательского проекта кафедры геологии и геодезии и Центра эволюционной биологии университета Упсала (Швеция) «Первые тетраподы Сибирского континента». В рамках проекта состоялась геологическая экспедиция по территории Кемеровской области и Красноярского края. Отобранные в ходе экспедиции образцы пройдут анализ в Европейском центре синхротронного излучения (ESRF - European Synchrotron Radiation Facility). По результатам

тестовых испытаний будет решен вопрос о выделении гранта ESRF на продолжение исследований. Материалы международных исследовательских проектов кафедры геологии и геодезии публикуются в ведущих зарубежных изданиях таких как «Paleogeography, Paleoclimatology and Paleoecology», Geological society of America Bulletin, Бюллетень Сербской Академии наук и др.

В 2011г. кафедра техногенных и вторичных ресурсов получила грант на реализацию совместного проекта с Агентством окружающей среды Государственного департамента США «Тренинговый центр и разработка демонстрационного проекта по извлечению свалочного газа в Сибири». Проект реализуется при поддержке международной программы сотрудничества «Глобальные метановые инициативы» (Global Methane Initiatives). Период реализации проекта: 01.07.2011 – 31.01.2014 гг. Цель проекта: развитие экономически эффективного извлечения свалочного метана и его использования в качестве экологически чистого источника возобновляемой энергии в Сибирском регионе России. Размер финансирования в рамках гранта составил 30 000 долларов США.

Одним из критериев международного признания научных традиций, сформированных ведущими научными школами вуза, является организация и проведение на базе университета целого ряда международных научных и образовательных форумов, реализуемых в рамках приоритетных направлений образования и науки, многие из которых стали традиционными; участие представителей в научных форумах за рубежом, представление инновационных разработок, созданных учеными СибГИУ на международных выставках передовых технологий, публикации материалов научных исследований в ведущих зарубежных изданиях. В ряду значимых мероприятий международного уровня, проведенных университетом в 2007 – 2011 гг. значатся следующие:

Международная научно-практическая конференция «Наукоемкие технологии разработки и использования минеральных ресурсов» (ежегодная)

Международная научно-практическая конференция «Металлургия: новые технологии, управление, инновации и качество» (ежегодная);

Международная научно-практическая конференция «Водоснабжение и водоотведение: качество и эффективность» (ежегодная);

Международный семинар «Влияние электромагнитного поля на структуру и характеристики металлов»/International Seminar «Electromagnetic fields effect on the structure and characteristic of materials» (ноябрь 2009 г.);

Международная научно-практическая конференция «Организационно-экономические проблемы повышения эффективности металлургического производства» (ноябрь 2008 г.);

Международная научно-практическая конференция «Управление отходами – основа восстановления экологического равновесия в Кузбассе» (октябрь 2008 г.);

Международный форум «Проблемы и перспективы инновационного развития экономики Кузбасса» (март 2008 г.);

Международный семинар «Программы поддержки развития высшего образования Еврокомиссии» (январь 2008 г.);

СибГИУ является активным участником Международной специализированной выставки технологий горных разработок «Уголь России и Майнинг. Охрана, безопасность труда и жизнедеятельности», «Сибирский промышленный форум», «Сибирский строительный форум», ежегодно проводимых ЗАО «Кузбасская ярмарка» в регионе.

Всего за 2008 – 2012 гг. на базе СибГИУ проведено 38 научных и образовательных международных семинаров, конференций, и других мероприятий международного уровня, число участников которых превысило 4 тыс. человек. По итогам международных конференций опубликовано 20 сборников трудов и материалов конференций.

В июне 2007 г. СибГИУ принял участие в «Международной выставке научно-технических достижений в г. Чунцин» (КНР). На выставке были представлены инновационные проекты в области строительства и архитектуры. Выставленные СибГИУ проекты, а именно «Технология строительства «динамичного» жилья, «Технология оптимизации внутриворотового пространства», «Технология устройства щелевидных фундаментов» вызвали интерес зарубежных коллег. В рамках работы делегации в г. Цунцин подписано соглашение о сотрудничестве СибГИУ с Компа-

нией науки и технологии защиты окружающей среды Университета Фучжоу.

Результаты научных исследований ученых СибГИУ публиковались в авторитетных зарубежных научных изданиях, таких как Geological society of America Bulletin (Издательство GSA, impact factor - 4,327); Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology (Издательство Elsevier, impact factor – 2,390); Journal of Physics A (Издательство IOP Publishing, impact factor - 1,641); Material science and Engineering (Издательство Elsevier, impact factor – 0,986); Arabian Journal for science and engineering (Издательство King Fahd University of Petroleum and Minerals, impact factor – 0,224) и др.

Международное сотрудничество позволяет университету развивать инфраструктуру на уровне современных мировых стандартов. Так научно-техническая библиотека (НТБ) СибГИУ с 2007г. работает в автоматизированном режиме на основе ИБС VIRTUA (производитель - корпорация VTLS, США), которая позволила значительно повысить качество обслуживания пользователей. Партнер университета – корпорация VTLS (Visionary Technology in Library Solutions) является одним из признанных лидеров в области автоматизации библиотечных процессов, что подтверждает статистика: клиентами корпорации являются более 900 библиотек, музеев и архивы в 32 странах мира.

Важным направлением развития международной деятельности вуза является рост международной академической и профессиональной мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников СибГИУ.

С целью активизации международной мобильности и расширения участия студентов, аспирантов и преподавателей в международной деятельности в университете ежегодно проводятся мероприятия, ориентированные на повышение информированности и формирование положительной мотивации к участию в программах и проектах международного сотрудничества. К таким мероприятиям относится ежегодно проводимая на базе СибГИУ с 2005 г. выставка-презентация международных образовательных программ «Дни международного образования в СибГИУ». В ходе выставки проводятся презентации международных образовательных программ, предлагаемых зарубежными образовательными

агентствами, включая Германскую службу академических обменов DAAD, (ФРГ), Институт международного образования ПЕ (США), Институт Конфуция (КНР) и др.; встречи с выпускниками международных образовательных программ, иностранными студентами и преподавателями. Кроме того, в рамках интернационализации культурно-образовательного пространства СибГИУ участвовал в реализации ряда международных культурных проектов, таких как литературно-музыкальный вечер, посвященный творчеству Г. Гейне при поддержке Генерального консульства Германии в России (в г. Новосибирск) (2008 г.), международный выставочный проект «Научные достижения Древней Индии», организованный при поддержке Департамента науки и технологии Правительства Индии в рамках проведения Года Индии в России (2009 г.), российско-германский выставочный проект «Жизнь в памятниках модернизма» Берлин-Ленинград (Санкт-Петербург)-Рим-Москва-Самара-Новосибирск-Новокузнецк, реализованный при поддержке Института им. Гете (2009 г.), совместный культурный проект СибГИУ и Немецкого культурного центра им. Гете «Berlin. Eklektik» с участием DJ Ipek (2009 г.), концерт творческих коллективов Даляньского университета иностранных языков, посвященный 60-летию установления дипломатических отношений между Россией и Китаем (2009 г.), Выставка китайской книги (2011 г.) и др.

С целью расширения информированности студентов о культуре и традициях разных стран, развития поликультурного образовательного пространства в университете ежегодно проводятся Дни культуры зарубежных стран (Дни Германии, Дни немецкого кино, Дни китайской культуры), встречи со студентами и преподавателями зарубежных вузов, мероприятия, посвященные национальным праздникам зарубежных стран. Такие мероприятия, как правило, имеют большой общественный резонанс, освещаются городскими и региональными СМИ, включая новостные и тематические сюжеты на городских телеканалах: Мой город, НовоТВ, 10 канал, ТВН, в эфире радиостанций Апекс-Радио, Радио Кузнецкий экспресс, Русское радио Новокузнецк, в городской газете Кузнецкий рабочий, газете Седьмой день. Это способствует формированию имиджа университета как образовательного и научного центра международного уровня, предоставляющего воз-

возможности для всестороннего развития потенциала студентов, включая развитие навыков эффективного межкультурного общения, формирует положительную мотивацию студентов к участию в международных проектах. Сектор международных программ и проектов Отдела международных связей на постоянной основе проводит презентации, семинары и консультации по вопросам участия в конкурсных программах международной академической, культурной и профессиональной мобильности, формированию пакета конкурсной документации, вопросам прохождения собеседований, проблемам кросс-культурной коммуникации.

Важным фактором расширения участия студентов и сотрудников университета в международных научных и образовательных проектах является повышение уровня владения иностранными языками. В СибГИУ изучение и обучение иностранным языкам ведется в рамках основных образовательных программ, по программе дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации (Английский язык)», в рамках программ дополнительного образования и программ повышения квалификации специалистов. Программы подготовки по иностранным языкам реализуются кафедрой иностранных языков, РУКМЦПСТВ «Карьера», Центром немецкого языка и культуры, Центром китайского языка и культуры. Таким образом, у студентов и преподавателей университета есть возможность изучать английский, немецкий, французский и китайский языки в рамках многоуровневых программ, разработанных с учетом международных стандартов, что существенно расширяет возможность участия в программах международной академической и профессиональной мобильности.

С 2009 г. кафедрой иностранных языков реализуется программа повышения квалификации специалистов по английскому, французскому и немецкому языкам для преподавателей университета, ориентированных на участие в проектах международного сотрудничества.

С 2005 г. в СибГИУ функционирует Центр немецкого языка и культуры, в рамках деятельности которого в 2007 – 2011 гг. прошли обучение немецкому языку 108 человек. Обучение немецкому языку велось в рамках программ дополнительного образования. Всего было реализовано 6 программ, разработанных в

соответствии с принятой международной классификацией уровней владения немецким языком от подготовительного курса (уровень А1) до базового курса (уровень В1).

В 2008 г. в партнерстве с Институтом Конфуция в СибГИУ был открыт Центр китайского языка и культуры. Центр призван содействовать развитию международного культурно-образовательного сотрудничества. Основными задачами центра являются: содействие в изучении китайского языка, проведение культурных мероприятий в рамках знакомства с культурой КНР, организация стажировок в стране изучаемого языка. Всего за 2008 – 2011 гг. было реализовано 2 программы дополнительного профессионального образования: «Китайский язык. Начальный курс» и «Китайский язык. Базовый курс», обучение по которым проходили 106 человек. Слушатели курсов китайского языка получили возможность участвовать в краткосрочных языковых стажировках в Институте китайского языка Даляньского университета иностранных языков (г. Далянь, КНР). Всего за 4 года стажировки прошли 17 человек. 9 слушателей Центра успешно сдали международный экзамен по китайскому языку и получили сертификаты, подтверждающие уровень владения китайским языком HSK-3 и HSK-4. Директор Центра китайского языка в 2010/11 г. прошла годовую стажировку в Шанхайском университете (г. Шанхай, КНР).

Развитие системы многоуровневой подготовки по иностранным языкам, и распространение информации о возможностях участия в проектах международного сотрудничества - важные условия развития международной мобильности студентов и преподавателей СибГИУ.

Основными направлениями международной мобильности в 2008 – 2012 гг. являлись:

- участие студентов, аспирантов и преподавателей в международных конференциях, проходивших за рубежом;
- международное научное сотрудничество, преподавательская деятельность за рубежом;
- участие студентов, аспирантов и сотрудников в программах международной академической мобильности (зарубежные стажировки и обучение за рубежом);

– программы международных студенческих культурных обменов и молодежные волонтерские программы.

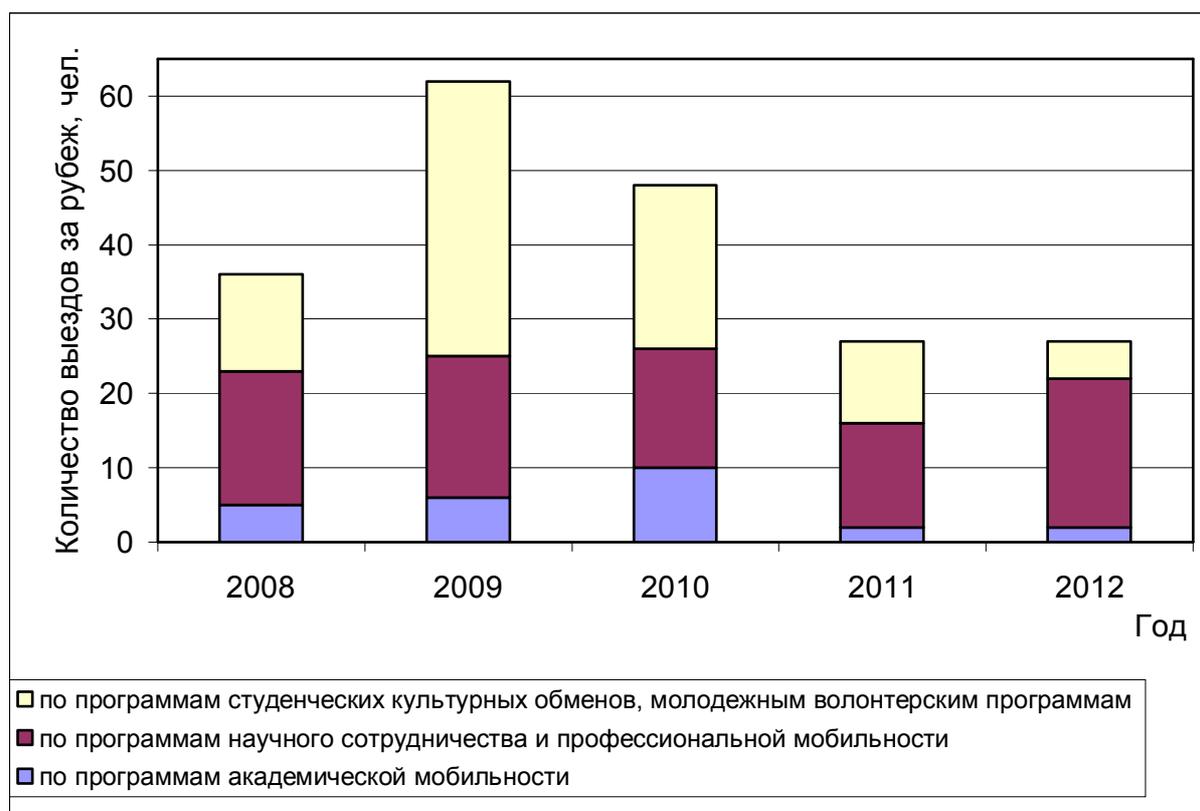


Рисунок 3 – Данные о динамике международной мобильности студентов, аспирантов и преподавателей СибГИУ в 2008 – 2012 гг.

Представленные на рисунке 3 данные о динамике международной мобильности за 5 лет позволяют утверждать, что в структуре международной мобильности наибольший удельный вес составляют программы студенческих культурных обменов. При стабильных показателях профессиональной мобильности и выездов за рубеж в рамках научной работы, обращает на себя внимание рост числа участников программ академической мобильности до 2010 г.

Международная академическая мобильность осуществлялась главным образом за счет внешнего финансирования (стипендиальные программы российских и зарубежных фондов) и реализовывалась в рамках таких программ, как RIEAP Fulbright (программа для сотрудников международных служб российских вузов фонда Фулбрайт (США) в России), FLTA Fulbright (про-

грамма для преподавателей английского языка «Ассистент преподавателя русского языка в вузах США» фонда Фулбрайт в России), Fulbright Master Program (стипендиальная программа для обучения в магистратуре американского университета фонда Фулбрайт в России), IREX UGRAD (стипендиальная программа Правительства США для студентов зарубежных вузов для прохождения годового курса включенного обучения в вузе США), программа стипендий Президента РФ для проведения научных стажировок за рубежом, программа зарубежных стажировок Правительства РФ, программа повышения квалификации для учителей немецкого языка в Германии (стипендия Института им. Гете), программа языковых стажировок в Китае Института Конфуция. В рамках указанных программ 26 студентов, аспирантов и сотрудников СибГИУ прошли обучение, научные и языковые стажировки в ведущих зарубежных университетах, таких как Колумбийский университет (США), Калифорнийский Университет (США), Университет штата Небраска (США), Университет Нью-Мексико (США), Университет Дюкейн (США), Университет Вупперталя (Германия), Институт им. Гете в г. Швевешалле (Германия), Институт Передовых Материалов Университета Циньхуа (КНР), Шанхайский Университет (КНР), Даляньский Университет иностранных языков (КНР), Технический университет Кошице (Словакия).

Относительно небольшое число участников программ академической мобильности объясняется рядом факторов ее ограничивающих, в ряду которых можно назвать уровень языковой подготовки, ограничивающий возможность обучения в зарубежных университетах, преподавание в которых ведется на национальном или английском языках, низкий уровень мотивации к участию в конкурсных программах международной академической мобильности, сравнительно высокие затраты на обучение и сопутствующие затраты на проживание за рубежом, проблема признания периода обучения за рубежом, особенно когда речь идет о включенном обучении, не предполагающем получения документа о законченном образовании в зарубежном вузе, отсутствие в вузе совместных с зарубежными вузами программ на уровне бакалавриата и магистратуры. В то же время практика российских вузов по реализации международных программ подготовки бакалавров

и магистров показывает трудности организационного характера, возникающие при их реализации в России¹. В этой связи наиболее перспективными направлениями развития международной студенческой мобильности являются краткосрочные (до полугода) стажировки за рубежом.

География выездов для участия в научных конференциях и программах международного сотрудничества охватывает США, Бразилию, страны Европы (Германия, Великобритания, Швеция, Республика Кипр, Франция, Чехия, Польша, Эстония), государства – члены СНГ (Кыргызстан, Таджикистан, Казахстан, Украина), государства центральной и юго-восточной Азии (Китай, Монголия, Япония, Таиланд).

Комплексное развитие международной деятельности способствует развитию спектра образовательных услуг, научного и инновационного потенциала СибГИУ, а также формированию имиджа университета как центра науки и образования международного уровня. В настоящее время СибГИУ занимает ведущее место среди вузов г. Новокузнецка по уровню развития международной деятельности, что подтверждается экспертным сообществом. В апреле 2010г. на XII Региональной специализированной выставке Кузбасская ярмарка «Образование. Карьера. Занятость» был представлен проект, обобщающий опыт международного сотрудничества СибГИУ «Международная интеграция в образовательном пространстве: опыт и достижения СибГИУ». Проект вышел в число финалистов и был удостоен Золотой медали выставки.

¹ Стенограмма совещания ректоров вузов России и представителей университетов США/Российско-американское сотрудничество в высшем образовании: сборник информационных материалов. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – С.15-17.

УДК 378.046

Р.Я. Шарафутдинов

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

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБГИУ

В статье рассмотрена система дополнительного профессионального образования, функционирующая в СибГИУ, представлены и проанализированы основные направления ее развития.

Факультет дополнительного профессионального образования (ФДПО) Сибирского государственного индустриального университета создан приказом ректора на основании решения Ученого Совета в 2009 году.

Факультет дополнительного профессионального образования позволяет решать актуальные задачи по эффективному кадровому обеспечению предприятий, минимизировать недостатки подготовки специалистов при переходе к двухуровневой системе высшего образования, обеспечивать соответствие квалификационным требованиям руководящих работников и специалистов, а также своевременную и качественную профессиональную переподготовку действующих специалистов и своевременное повышение их квалификации.

Основными задачами факультета являются:

- удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях науки и техники, передовом отечественном и зарубежном опыте;
- организация и проведение курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов органи-

заций, государственных служащих, высвобождаемых работников, незанятого населения и безработных специалистов;

- организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ, консультационная деятельность;

- научная экспертиза программ, рекомендаций, других документов и материалов по профилю его работы;

- проведение работ по сертификации систем менеджмента качества в Системе сертификации ГОСТ Р на соответствие требованиям стандарта ГОСТ Р ИСО 9001-2008.

Факультет ДПО СибГИУ реализует все виды и формы дополнительного профессионального образования в соответствии с имеющейся у Университета лицензией на образовательную деятельность.

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов, проводятся с целью получения дополнительных знаний, умений для совершенствования своих знаний, а также обучения по другим направлениям образовательных программ, предусматривающих изучение различных дисциплин, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности.

Слушатели, обучающиеся по программам профессиональной переподготовки, и прошедшие государственную итоговую аттестацию, получают дипломы о профессиональной переподготовке, которые удостоверяют право на ведение профессиональной деятельности в определенной сфере.

Для повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов установлены следующие образовательные программы:

- краткосрочные программы повышения квалификации (1-й уровень) объемом от 72 до 100 учебных часов, направленные на повышение квалификации по отдельным видам профессиональной деятельности;

- среднесрочные программы повышения квалификации (1-й уровень) объемом от 100 до 500 учебных часов, направленные на комплексное повышение квалификации со специализацией по должности;

- программы профессиональной переподготовки (2-й уровень) объемом от 500 и более, но не свыше 1000 учебных часов;
- программы профессиональной переподготовки с получением дополнительной квалификации (3-й уровень) объемом свыше 1000 учебных часов.

Профессиональная переподготовка осуществляется по следующим программам:

- Маркетинг.
 - Управление персоналом.
 - Бухгалтерский учет, экономический анализ и аудит.
 - Менеджмент организации.
 - Финансы, денежное обращение и кредит.
 - Налоговое консультирование.
 - Банковское дело.
 - Рекламное дело.
 - Основы педагогики и психологии.
 - Теория и технология социальной работы.
 - Разработчик профессионально-ориентированных компьютерных технологий.
 - Эколог.
 - Web-дизайн.
 - Эксплуатация аппаратно-программного обеспечения компьютерных сетей.
 - Кадровое делопроизводство и 1С.
 - Секретарское дело и делопроизводство.
 - Управление жилищно-коммунальным комплексом.
- и др. по согласованию с заказчиком на основе образовательных программ ВУЗа, указанных в приложении к лицензии.

Повышение квалификации осуществляется по следующим программам:

- Основы правовых знаний.
- Практика применения трудового кодекса РФ.
- Документирование управленческой деятельности.
- Секретарское дело и делопроизводство.
- Кадровое делопроизводство и 1С.
- Технологии электронного документооборота.
- Бухгалтерский учет и налогообложение.
- Основы предпринимательства и бизнес планирования.

- Менеджер по продажам.
- Менеджер городского хозяйства.
- Охрана труда и промышленная безопасность.
- Перевозки на автомобильном транспорте.
- Основы работы на ПК.
- Компьютерная графика.
- Составление сметной документации с помощью программных комплексов.
- Использование программного комплекса 1С.
- Разработка, внедрение и сертификация системы менеджмента качества организации.
- Система менеджмента качества образовательного учреждения.
- Внутренний аудит системы менеджмента качества организации.
- Экология.
- Проектирование зданий и сооружений.

и др. по согласованию с заказчиком на основе образовательных программ ВУЗа, указанных в приложении к лицензии.

ФДПО осуществляют курсы повышения квалификации АУП и специалистов – инженеров строительных организаций по следующим направлениям (таблица).

Все обучающие программы согласованны с соответствующими СРО. Возможно расширение данного перечня с привязкой к конкретным видам и кодам работ, согласно классификатору видов работ, которые оказывают влияние на безопасность объектов капитального строительства. Факультет аккредитован «Национальным объединением строителей», как Центр по тестированию в Единой системе аттестации руководителей и специалистов строительного комплекса.

В области охраны труда, промышленной безопасности и экологии ФДПО проводит повышение квалификации руководителей и специалистов по программам:

- охрана труда;
- промышленная безопасность;
- охрана труда и промышленная безопасность (практически по всем видам экономической деятельности);

- обеспечение экологической безопасности руководителями и специалистами общехозяйственных систем управления;
- обеспечение экологической безопасности руководителями и специалистами экологических служб и систем экологического контроля;
- обеспечение экологической безопасности при работах в области обращения с опасными отходами.

Дополнительное образование по программам:

- право руководства горными работами;
- право руководства взрывными работами;
- право руководства горными и взрывными работами.

переподготовку специалистов по программам:

- взрывник;
- мастер взрывник.

Все обучающие программы по промышленной и экологической безопасности, охране труда согласованы с органами контроля и надзора РФ.

В области проведения сертификационных работ:

- проводит обучающие курсы;
- оказывает методическую помощь в разработке документов системы менеджмента качества и консультации по их внедрению;
- проводит внутренний и предсертификационный аудит;
- проводит сертификационный аудит системы менеджмента качества с выдачей сертификата соответствия системы менеджмента качества требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2008.

Независимость и объективность, а также компетентность персонала подтверждены аккредитацией Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии.

Таблица – Направления повышения квалификации специалистов строительных организаций

Шифр программы	Наименование учебной программы повышения квалификации	Виды работ, оказывающие влияние на безопасность объектов капитального строительства, изучаемые в рамках учебной программы
БС-01 БС-02 БС-03	Строительство, реконструкция, расширение и техническое перевооружение зданий и сооружений жилищно-гражданского и промышленного значения	Геодезические работы, выполняемые на строительных площадках, подготовительные работы, земляные работы, свайные работы, закрепление грунтов, устройство бетонных и железобетонных монолитных конструкций, монтаж сборных бетонных и железобетонных конструкций, работы по устройству каменных конструкций, монтаж металлических конструкций, монтаж деревянных конструкций
БС-04	Безопасность строительства и качество выполнения фасадных работ, устройства кровель, защиты строительных конструкций, трубопроводов и оборудования	Защита строительных конструкций, трубопроводов и оборудования (кроме магистральных и промышленных трубопроводов), устройство кровель, фасадные работы
БС-05	Безопасность строительства и качество устройства инженерных систем и сетей	Устройство внутренних инженерных систем и оборудования зданий и сооружений, устройство наружных сетей водопровода, устройство наружных сетей канализации, устройство наружных сетей теплоснабжения, устройство наружных сетей газоснабжения, кроме магистральных
БС-06	Безопасность строительства и качество устройства электрических сетей и линий связи	Устройство наружных электрических сетей и линий связи
БС-08	Безопасность строительства и качество выполнения монтажных и пусконаладочных работ по видам оборудования и программного обеспечения	Монтажные работы (по видам оборудования), пусконаладочные работы (по видам оборудования и программного обеспечения)
БС-09	Безопасность строительства и качество устройства автомобильных дорог и аэродромов	Устройство автомобильных дорог и аэродромов
БС-10	Безопасность строительства и качество устройства железнодорожных и трамвайных путей	Устройство железнодорожных и трамвайных путей
БС-14	Безопасность строительства и качество устройства промышленных печей и дымовых труб	Промышленные печи и дымовые трубы
БС-15	Безопасность строительства и осуществление строительного контроля	Работы по осуществлению строительного контроля привлекаемым застройщиком или заказчиком на основании договора юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем
БС-16	Безопасность строительства. Организация строительства, реконструкции и капитального ремонта	Работы по организации строительства, реконструкции и капитального ремонта привлекаемым застройщиком или заказчиком на основании договора юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем (генеральным подрядчиком)

УДК 37.015.324

Ю.А. Соловьева

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ОСВОЕНИЮ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрена система довузовской подготовки, функционирующая в СибГИУ. Проанализирована ее структура, показаны результаты и эффективность работы.

В настоящее время актуальна проблема повышения качества подготовки специалистов для ведущих отраслей регионов, обладающих высоким уровнем профессиональных навыков и компетенций, имеющих практический опыт фундаментальных и прикладных научно-исследовательских разработок различного уровня и ориентированных на выполнение конкретных требований заказчика.

Один из путей решения данной проблемы лежит в сфере довузовской подготовки учащихся.

Опираясь на исследование Т.В. Нестер [1], целесообразно рассматривать готовность к освоению программ высшего профессионального образования с точки зрения личностно-деятельностного подхода и считаем признаками готовности: наличие у субъекта мотивации достижения и конкретного представления о предстоящей деятельности в рамках выбранной профессии; умение составлять алгоритм деятельности и определять способы его осуществления; уверенность в своих силах; способность управлять деятельностью по самоанализу, самооценке, анализу профессий и корректировать её в процессе реализации траектории развития.

Кроме того представляется важным тот факт, что многие учёные в структуру готовности включают не только знания и другие компоненты, но и практические умения. «Умение – способность делать что-нибудь, приобретённая знанием, опытом».

Н.Э. Касаткина [2] обоснованно полагает, что помимо психологической готовности, готовность старшеклассников проявляется в виде знаний, умений и компетенций, необходимых в профессии, в изучении требований, предъявляемых профессией к человеку труда, в осознании старшими школьниками себя в этой профессии. Н.Э. Касаткина относит такую готовность к внешней готовности и полагает, что такая готовность – предпосылка успешного карьерного развития.

Используя рассмотренные выше знания из области психолого-педагогической науки и практики, мы выделили такие компоненты в структуре готовности старшеклассников к освоению программ высшего профессионального образования: информационный; мотивационный; деятельностный; оценочный.

Система довузовской подготовки Сибирского государственного индустриального университета (СибГИУ) представляет собой комплекс взаимосвязанных подсистем (рисунок 1), направленных на подготовку конкурентоспособного абитуриента, который осуществил осознанный выбор профессии, соответствующей его интересам, возможностям и личностным склонностям и способностям, с высоким уровнем образовательной подготовки, с навыками ведения научных исследований, профессионально и социально адаптированного к учебе в высшей школе.

Факультет довузовской подготовки осуществляет связь с социальными партнёрами вуза в сфере непрерывного образования, способствует созданию устойчивых источников набора абитуриентов, организует свою работу по следующим направлениям: профессиональная ориентация молодежи, дополнительная образовательная и научно-практическая подготовка учащихся на подготовительных курсах и в специализированных школах, профессиональная и социальная адаптация выпускников к условиям обучения в высшей школе и формирование готовности к освоению программ высшего профессионального образования, научно-исследовательская работа сотрудников факультета, участие в специализированных выставках-ярмарках.

Список базовых образовательных учреждений представлен в следующей таблице 1.



Рисунок 1 – Структура системы довузовской подготовки СибГИУ

Система профориентационной работы факультета довузовской подготовки Сибирского государственного индустриального университета включает деятельность по следующим направлениям:

– профессиональное просвещение (включающее профинформацию, профагитацию);

Таблица 1 – Список базовых образовательных учреждений

МОУ, НПО	Кол-во	Номер базового ОУ
Общеобразовательные учреждения г. Новокузнецка	39	Школы №: 4,5,8,26,31,41,49,55,65, 67,71,72,77,79,91,92,97,102,50,93, 112; гимназии №:10,17,32,44,46,48,59,62,73; лицей №:11,35,47,84,104,111,27,34,76.
Иногородние общеобразовательные учреждения	16	Школы №: 1(3,2) г. Мыски, 5(4,11,12) г. Мыски, 15 г. Калтан, 19,20,23,25 г. Междуреченск, 31,35 г. Осинники, 11 г. Гурьевск; лицей №:36 г. Осинники.
Учреждения НПО	1	НПО «Профессиональный лицей №21»
Учреждения СПО	3	Новокузнецкий строительных техникум, Новокузнецкий металлургический колледж, Новокузнецкий профессиональный колледж, Томь-Усинский горно-энерготранспортный колледж, Кузнецкий индустриальный техникум, Прокопьевский промышленно-экономический техникум, Прокопьевский горно-технический колледж

– предварительная профессиональная диагностика, направленная на выявление интересов и способностей личности к той или иной профессии или специализации в рамках выбранного направления обучения;

– профессиональная консультация, основная задача кото-

рой – оказание индивидуальной помощи в выборе профессии со стороны специалистов-профконсультантов;

- профессиональный отбор (подбор) с целью выбора молодых людей, которые с наибольшей вероятностью смогут успешно освоить данную профессию и выполнять связанные с нею трудовые обязанности;

- профессиональное воспитание ставит своей целью «формирование у учащихся чувства ответственности, профессиональной чести и достоинства»;

- социально-профессиональная адаптация, призванная «смягчить» переход молодого человека от условий обучения в школе к условиям обучения в вузе, способствовать усвоению и принятию модели трудового и социального поведения для полноценной учебы и развития в будущем.

Организация довузовской подготовки требует постоянной передачи массивов различной информации значительному числу её потребителей, а также поддержание непрерывной обратной связи со всеми субъектами информационного обмена. Для организации эффективной работы на факультете разработана и успешно действует система информационного обмена с социальными партнерами.

Система профориентационной работы факультета довузовской подготовки Сибирского государственного индустриального университета включает деятельность по следующим направлениям:

- профессиональное просвещение (включающее профинформацию, профагитацию);

- предварительная профессиональная диагностика, направленная на выявление интересов и способностей личности к той или иной профессии или специализации в рамках выбранного направления обучения;

- профессиональная консультация, основная задача которой – оказание индивидуальной помощи в выборе профессии со стороны специалистов-профконсультантов;

- профессиональный отбор (подбор) с целью выбора молодых людей, которые с наибольшей вероятностью смогут успешно освоить данную профессию и выполнять связанные с нею трудовые обязанности;

– профессиональное воспитание ставит своей целью «формирование у учащихся чувства ответственности, профессиональной чести и достоинства»;

– социально-профессиональная адаптация, призванная «смягчить» переход молодого человека от условий обучения в школе к условиям обучения в вузе, способствовать усвоению и принятию модели трудового и социального поведения для полноценной учебы и развития в будущем.

Для формирования необходимого уровня образовательной подготовки учащихся в системе довузовской подготовки СибГИУ функционируют подготовительные курсы различной продолжительности и специализированные школы по направлениям деятельности вуза (физико-математическая школа, экономическая школа, школа информатики и программирования, школа архитектуры и строительства). Сведения о контингенте обучающихся образовательных учреждений городов Юга Кузбасса, прошедших обучение на подготовительных курсах, принимающих участие в олимпиадах, представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Контингент обучающихся подготовительных курсов

Сроки обучения	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
8 мес.	146	145	90	34	179
6 мес.	101	93	67	20	38
4 мес.	115	104	59	33	27
3 мес.	30	16	30	18	17
Воскресн.	-	15	12	-	-
1 мес. веч.	9	13	-	33	27
<i>Итого:</i>	<i>401</i>	<i>386</i>	<i>258</i>	<i>138</i>	<i>288</i>

Таблица 3 – Сведения об участниках олимпиад школьников

Олимпиады школьников	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Интеллектуальный марафон	722	616	715	728	-
Абитуриент	210	245	-	-	-
Будущее Сибири	-	-	325	519	1930
<i>Итого:</i>	<i>932</i>	<i>861</i>	<i>1040</i>	<i>1247</i>	<i>1930</i>

Для развития навыков ведения научно-практической работы у учащихся в вузе проводятся занятия по тематике научных исследований и в соответствии с секциями городского общества учащихся силами профессорско-преподавательского состава.

В таблице 4 представлены сведения об обучающихся, занимающихся научно-практической работой в рамках научного общества учащихся.

Университет не только удовлетворяет, но и формирует спрос на специальности и направления подготовки. Ежегодно 70–80% будущих студентов 1 курса очной формы проходят обучение на факультете.

Сведения о контингенте обучающихся образовательных учреждений городов Юга Кузбасса, прошедших обучение на подготовительных курсах, прошедших подготовку на ФДП, участвующих в олимпиадах и конкурсах и поступивших на обучение в СибГИУ, представлены в таблице 5.

Таблица 4 – Сведения об учащихся, занимающихся научно-практической работой

Год	Количество учащихся, чел.
2008	172
2009	116
2010	106
2011	134
2012	150

Таблица 5 – Сведения о приёме на первый курс очного бюджетного обучения студентов из числа абитуриентов, прошедших довузовскую подготовку

Год	Контрольные цифры приема очная форма, чел.	Прошедшие довузовскую подготовку	
		чел.	%
2008	961	672	70
2009	924	683	74
2010	802	578	72
2011	685	513	75
2012	775	726	94

Формирование адаптивных способностей будущего студента должно начинаться на этапе довузовской подготовки с тем, чтобы иметь возможность формирования потенциальной адаптивности, закрепления специализированных адаптивных механизмов, которые окажутся наиболее эффективными в социальных, социально – психологических и интеллектуальных условиях учреждения высшего профессионального образования. Потенциальная адаптивность будущего студента вуза может быть обеспечена формированием и развитием когнитивных функций, эффективных способов организации учебного процесса самими обучающимися, стремления к самостоятельному поиску нового знания в рамках научно – исследовательской деятельности, осознанного и ответственного профессионального выбора.

Адаптация молодежи к условиям вуза складывается из нескольких компонентов. Среди интересующих нас в рамках рассматриваемой темы:

1. Интеллектуальная адаптация к новым условиям обучения: система изложения материала, контроля знаний, увеличившиеся интеллектуальные нагрузки и т. д.

2. Социально – психологическая адаптация к новому окружению: студенческая группа, преподаватели, администрация вуза; принятие норм и традиций студенческой жизни вообще и конкретного вуза в частности.

3. Профессиональная адаптация: формирование профессиональных знаний и навыков, принятие норм профессионального поведения, поиск «своего места» в профессии и т.д.

Экспериментальные исследования в области общей и социальной психологии показали наличие значимой связи уровня общей адаптивности личности и развития её мотивационной сферы [3]. В рамках рассматриваемой темы последнее положение становится особенно важным для выработки основных направлений работы в области профессиональной адаптации учащихся, а точнее создания предпосылок для её успешности на этапе выбора профессии. Низкий уровень мотивации к самостоятельному, осознанному и ответственному профессиональному выбору у обучающегося среднего образовательного учреждения не может способствовать формированию потенциально высоких адаптивных возможностей у будущего студента вуза.

Таким образом, качество подготовки выпускников высших учебных заведений напрямую зависит от качества контингента обучающихся, поступающих на первый курс. Формирование готовности к успешному освоению программ высшего профессионального образования – важнейшее направление деятельности структур довузовской подготовки, обладающих широким арсеналом современных методов и средств профориентации, обучения и адаптации при работе со старшеклассниками, планирующими дальнейшее обучение в высшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нестер Т.В. Формирование готовности сельских школьников к выбору профессии в условиях региона: дисс. канд. пед. наук. – Кемерово, 2001.

2. Касаткина Н.Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования/Н.Э. Касаткина; Кемеров. гос. ун-т. – 1995.

3. Абзалова Д.М. Функциональная адаптация студентов к учебному процессу / Д.М. Абзалова, Т.В. Балтина // Физиологические механизмы адаптации растущего организма : Мат. IX Всерос. науч.-теоретич. конф. Казань, 2008. – С. 10 – 11.

УДК 378:796

Г.В. Поцелуенко, О.А. Угольникова, Р.И. Ким, А.Н. Алексеев

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

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Представлены приоритетные направления государственной политики в сфере физкультурного образования студентов и пути их реализации в СибГИУ.

Физическая культура студентов высших учебных заведений, являясь частью гуманитарного образования, выступает результирующей мерой комплексного воздействия различных организационных форм, средств и методов общей и профессионально-прикладной физической подготовки на личность будущего специалиста в процессе формирования его профессиональной компетентности. Как учебная дисциплина, обязательная для всех специальностей, она служит целям укрепления здоровья, физического, интеллектуального и духовного совершенствования учащихся, является характеристикой ее общей и профессиональной культуры.

В основе учебно-воспитательного процесса заложен системный характер образования, воспитания и профессиональной подготовки будущих специалистов, в которых проявляется целостность формирования мировоззрения, трудового, физического, нравственного, эстетического и других видов воспитания. Это связано с формированием здорового образа жизни студенческой молодежи, предусматривающим оптимизацию режима труда и отдыха студентов, организацию их двигательной активности, проведение гигиенических и закаливающих мероприятий, профилактику вредных привычек и психофизическую регуляцию организма. В системе образования, воспитания, организации труда и досуга физическая культура, таким образом, не только проявля-

ет традиционно образовательно-воспитательное и оздоровительное значение, но и оказывает существенное влияние на молодежную политику в сфере воспроизводства культурных ценностей. Ее содержание предусматривает целенаправленное воздействие на физиологические системы организма занимающихся, а также совершенствование психофизических, моральных и волевых качеств, на ментальную и эмоциональную сферы студентов. В связи с получением статуса гуманитарной составляющей высшего и среднего специального образования социокультурная значимость физической культуры существенно возросла. Укрепление гуманистических основ физической культуры студентов связано с формированием научно обоснованного позитивного социокультурного образа гармонически развитого человека и предусматривает в этой связи коррекцию целей, принципов, ценностных ориентиров и педагогических задач, способствуя формированию молодежной моды на здоровье и физическое совершенство.

Направленность и особенности содержания физической культуры в специальных учебных заведениях обусловлены выполнением ряда общекультурных и специфических функций, реализуемых с учетом специфических требований избранной профессии:

– *биокомпенсаторной, связанной с созданием оптимальных условий, обеспечивающих достаточную двигательную активность студентов в профилактике заболеваний;*

– *преобразовательно-созидательной, связанной с оптимизацией физического развития студенческой молодежи, совершенствованием личности, укреплением ее здоровья и подготовкой к профессиональной деятельности;*

– *интегративно-организационной, объединяющей студентов в клубы для совместной физкультурно-спортивной деятельности;*

– *информационно-гедонистической (получение удовольствия от информации), обеспечивающей освоение знаний, накопленных в сфере физической культуры;*

– *проективно-творческой, стимулирующей творческие способности студентов в самосовершенствовании;*

– *проективно-прогностической, обеспечивающей реализацию сформированного потенциала физической культуры в последующей профессиональной деятельности;*

- *ценностно-ориентационной*, связанной с формированием профессионально-ценностных ориентации студентов;
- *коммуникативно-регулятивной*, определяющей особенности взаимодействия студентов в физкультурно-спортивной деятельности;
- *социализации*, в процессе которой происходит включение студентов в систему общественных отношений.

Их реализация обеспечивает повышение профессионально-прикладной направленности учебного процесса, его устойчивую ориентацию на конечные результаты, что позволит студентам овладеть системными знаниями, умениями ставить и решать творческие задачи с использованием средств физической культуры, методически правильно организовать свой досуг, то есть – сформировать природосообразные стереотипы поведения, соответствующие мотивы и потребности. Учебному процессу по культуре свойственны, таким образом, не только описательные и объяснительные функции, но и прогностические, направленные на достижение целостности знаний о человеке, его возможностях и жизненных ценностях.

Стратегия приоритетных направлений государственной политики в сфере физкультурного образования студентов, отражающая возрастание количество сверхсложных систем и технологий, информатизацию всех сфер жизни общества, определяет новые требования к творческой подготовке будущего специалиста, его готовность к высокопроизводительному труду. Их реализация связана с раскрытием психофизических возможностей студенческой молодежи, гармоническим развитием ее физических, интеллектуальных и духовных сил путем использования физических упражнений, различных видов двигательной активности, рационального питания, природосообразного режима труда и отдыха. Используемая с этой целью физкультурная деятельность связана с физическим упражнением, сущность которого отражает целенаправленно выполняемые двигательные действия, включающими как моторно-исполнительные (операционные механизмы), так и познавательные, проектно-смысловые и эмоционально-оценочные аспекты. Таким образом, свои развивающие и формирующие функции физическая культура студентов наиболее

полно реализует в системе физического воспитания, направленного на решение следующих основных задач:

- всестороннее развитие физических способностей и на этой основе укрепление здоровья и обеспечение высокой работоспособности;

- овладение техникой двигательных действий различных видов спорта;

- овладением специальными знаниями, формирование потребности систематически заниматься физическими упражнениями;

- обеспечение необходимой физической подготовленности в соответствии с требованиями избранной профессии;

- освоение организаторских умений и навыков по проведению самостоятельных форм занятий физической культурой.

Одной из важнейших задач в преподавании учебной дисциплины «Физическая культура» является внедрение в молодежную среду ценностей физического воспитания, которое рассматривается как базовый фактор физкультурного образования, способствующий общему и профессиональному развитию личности.

Рассматривая физическую культуру в ценностном аспекте следует выделять следующие группы ценностей: *интеллектуальные* (знания о методах и средствах развития физического потенциала человека), *двигательные* (лучшие образцы моторной деятельности, достигаемые в процессе физического воспитания и спортивной подготовке), *технологические* (комплексы методических руководств, практических рекомендаций, методики оздоровительной и спортивной тренировки, формы организации физической активности, ее ресурсного обеспечения); *интенционные* (сформированность общественного мнения, престижность физической культуры в обществе) и *мобилизационные* (способность к рациональной организации бюджета времени).

Физическая культура и спорт воспитывают у студентов потребность в организации здорового стиля жизни, что тесно связано с воспитанием их ценностного отношения к предмету путем развития клубной деятельности (объединяющей студентов по интересам), способствуя активизации их творческой деятельности в овладении навыками продуктивной самостоятельной работы. Это предусматривает создание физкультурного пространства (инфра-

структуры физической культуры), способствующей объединению студенческого актива, привлечению из студенческой среды волонтеров, участвующих в организации массовых физкультурных мероприятий (спортивных вечеров, массовых соревнований), в целом обеспечивающих усиление роли различных форм студенческого самоуправления, развития демократических основ творческой самореализации студенческой молодежи.

Физическая культура в настоящее время широко представлена в вузе и как учебная дисциплина, и как важнейший компонент целостного развития личности. Свои образовательные и развивающие функции физическая культура наиболее полно осуществляет в целенаправленном педагогическом процессе физического воспитания, обязательный базовый курс которого, согласно требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, составляет 408 учебных часов на весь период обучения в вузе. Следовательно, физическая культура это единственная в настоящее время дисциплина в вузе, которая призвана «сопровождать» будущего специалиста любого профиля на протяжении практически всех лет его студенческой жизни. Учитывая последнее обстоятельство вполне логично ожидать, что результатом образования по завершению обучения в области физической культуры будет создание у обучающихся устойчивой мотивации и потребности к здоровому стилю жизни, физическому самосовершенствованию, приобретению личного опыта творческого использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей.

Ныне действующая «Примерная учебная программа по физической культуре для вузов» (М., 2010) не только позволяет, но и побуждает преподавателей физической культуры работать именно с личностным подходом в обучении предмету по всем разделам Программы: теоретическому, практическому, контрольному. Все это не может не прибавлять оптимизма в том плане, что главная цель вузовского обучения нашему предмету, – формирование физической культуры личности, – обязательно будет достигнута.

Современный мир предъявляет человеку особые условия – быть физически здоровой, гармонично развитой личностью. Общество быстро меняется, усложняется, человек должен уметь адаптироваться к этим условиям. Быть благополучным в совре-

менном мире: сложном, динамичном – значит быть способным в этот стремительный ритм. Чем раньше человек задумается над развитием в себе таких качеств, как активность, творчество, уверенность в себе и в своих силах, выносливость, решительность, оптимистичность – тем более гладко произойдет его включение в современное общество, тем более успешной будет его трудовая деятельность.

Любой человек, для того чтобы быть успешным, должен обладать многими качествами в числе которых лидерство, организаторские и коммуникативные способности. Сегодня успешность личности определяется не столько наличием опыта и знаний в определенной сфере деятельности, сколько его разносторонним развитием, ориентирующейся в традициях отечественной и мировой культуры, современной системе ценностей, способной к активной социальной адаптации в постоянно обновляющихся условиях окружающей его социальной среды, к самообразованию и самосовершенствованию, умеющей принимать самостоятельные решения, и, в то же время, стремящейся к сотрудничеству в достижении поставленных целей.

Сформировать такие качества, несомненно, помогут занятия физической культурой спортом. Ведение здорового образа жизни укрепит здоровье, поможет человеку стать личностью, способной достичь поставленных перед собой целей и задач, преодолевая трудности решать проблемы, найти свое место в жизни.

УДК 378.661(09)(571.17)

Е.Б. Каймашникова

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

**ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ СИБИРСКОГО
ИНСТИТУТА УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВРАЧЕЙ.
(ТОМСКИЙ ПЕРИОД 1927-1931 гг.)**

В статье рассматриваются проблемы становления и развития, первого в Западно-Сибирском регионе Института усовершенствования врачей – Сибирского, ныне Новокузнецкого Института усовершенствования врачей.

После Гражданской войны в Сибирском краевом отделе здравоохранения вопрос о необходимости подготовки и переподготовки врачей поднимался неоднократно. Но для этого не было не квалифицированных кадров, не преподавателей. Ни Омск, ни Иркутск, ни Новосибирск не имели к этому времени серьезной базы для столь сложного начинания. Единственным городом Сибири, где можно было начать переподготовку и усовершенствование врачей был Томск – старейший университетский город Сибири, где еще с 1888 года существовал при университете медицинский факультет, на котором были собраны лучшие представители ученого медицинского мира России из Санкт-Петербурга, Казани и других университетских клиник.

К тому же в Томске на базе медицинских учреждений Томского университета был некоторый опыт проведения отдельных курсов повышения квалификации врачей (на кафедрах хирургии под руководством профессоров Н.И. Березнеговского, В.М. Мыша и др., терапии – под руководством профессора М.Г. Курлова, бактериологии – под руководством профессора П.В. Бутыгина и др.). Эти курсы чаще были случайными и походили больше на

стажировку врачей по какому-либо разделу. Врачам при этом обычно не читали специальных лекций, не проводили с ними практических занятий. Они работали в клиниках, как принято говорить, «на рабочих местах» [1].

Цель нашей статьи рассказать об истории создания одного из старейших медицинских вузов нашей страны – Сибирского института усовершенствования врачей.

Информация по теме исследования находится в государственном архиве Кемеровской области в г. Новокузнецке в фонде Р-416, который включает в себя книги, очерки, учебные пособия в количестве 80 дел.

Вопрос об открытии в Томске государственного института для усовершенствования врачей встал еще в 1925 году. Он неоднократно поднимался на различных совещаниях в Сибкрайздравотделе (в г. Новосибирске) и окрздраве (в г. Томске), а так же в печати. Известно, что еще 4 августа 1925 года Сибирский краевой отдел здравоохранения обратился с запросом в Томский университет по поводу возможности организации при его медицинском факультете курсов переподготовки участковых врачей, подчеркнув важность этой задачи для здравоохранения региона.

В 1–2 номере журнала «Сибирский архив теоретической и клинической медицины» за 1927 год в разделе «Хроника» сообщается, что по представлению деканата медфака правление университета на заседании 5 января 1927 года назначило заведующим курсами по усовершенствованию врачей ассистента доктора Б.Я. Жодзишского. Вопрос о переподготовке (усовершенствовании) врачей Сибири был поднят на проходившем в то время краевом съезде врачебных секций Сибири, состоявшемся в Новосибирске. Выступавший представитель и докладчик от крайздравотдела врач-гигиенист и эпидемиолог Владимир Антонович Пулькис, указывал на необходимость открытия курсов переподготовки, переквалификации врачей.

О важности таких курсов говорили М.И. Баранов – зав. Сибкрайздравом, в будущем первый ректор института усовершенствования врачей, профессора П.В. Бутягин, М.Г. Курлов, С.В. Лобанов и другие, выступавшие на съезде.

В результате с 1 февраля 1927 года при медицинском факультете Томского университета начали функционировать трех-

месячные «повторительные курсы» для участковых врачей Сибири.

Проект учебного плана, утвержденный Сибкрайздравом, охватывал следующие разделы: гигиена – 50 час., внутренние болезни – 100 час., хирургия – 140 час., акушерство и гинекология – 120 час., глазные болезни – 40 час., охрана материнства и младенчества – 40 час., кожно-венерические заболевания – 40 час., нервные и психические болезни – 20 час.

В официальной хронике далее указывается: «К настоящему времени дали согласие на проведение курсов следующие профессора и преподаватели: М.Г. Курлов, П.А. Ломовицкий, В.М. Мыш, В.Н. Саввин, А.А. Опокин, Л.И. Омороков, С.В. Лобанов, Н.М. Горизонтов, Е.И. Неболюбов, А.А. Боголепов, С.А. Адамов, Н.Г. Удинцев, А.П. Беляев, Б.Я. Жодзишский, Б.И. Фукс и др.» [2].

Отмечено также, что при областном бактериологическом институте в Томске с января 1927 года проводятся курсы по бактериологии для врачей продолжительностью 6 месяцев. Продолжительность же курсов для участковых врачей была определена в 3 месяца. При этом прибывшим врачам также выплачивалась стипендия в размере 50 руб. в месяц (при сохранении зарплаты на местах), а так же они обеспечивались общежитием.

На первые повторительные курсы прибыло всего 17 человек (вначале предполагался приезд 30 курсантов), но цикл прошел достаточно успешно и по ходатайству курсантов он был продлен еще более чем на 0,5 месяца. «Первый опыт повторительных курсов для врачей, проведенных при медфаке Томского университета, вполне оправдал те ожидания, которые были связаны с организацией их», – так тогда охарактеризовали итоги курсов правление Томского университета и Сибкрайздрав. В журнале «Сибирский архив теоретической и клинической медицины» № 6-7 за 1927 год в разделе «хроника» указывается: «1 июля с/г состоялось закрытие 4-х месячных курсов переподготовки врачей при Томском университете. Курсы организованы доктором Жодзишским на средства Сибкрайздрава. К преподаванию на курсах были привлечены не только профессора и преподаватели Томского медицинского факультета, но и целый ряд солидных практических врачей г. Томска... Этот первый опыт оказался вполне удачным: врачи названными курсами вполне удовлетворены» [3].

Однако проведение отдельных курсов не удовлетворяло потребности здравоохранения. Поэтому еще 11 февраля 1927 года Сибкрайздравом было созвано совещание, на которое были приглашены работники Томского университета и Томского окрздрава для обсуждения и решения вопроса о создании в Томске самостоятельного института для усовершенствования врачей Сибири. На этом совещании Б.Я. Жодзишскому было предложено разработать проект организации института из расчета пропускной способности 300 слушателей в год с затратами на организацию и содержание в сумме 450 тыс. руб. Проект был составлен, однако финансовые возможности Сибкрайздрава не позволяли реализовать его сразу и при рассмотрении проекта в Сибкрайздраве контингент слушателей на первый планируемый учебный год был сокращен до 130 человек, а смета до 125 тыс. руб.»[4].

При подготовке проекта Б.Я. Жодзишский приложил много сил к разработке положения, учебных планов, смет, согласовал все вопросы о базах, кадрах и т.д. Составленный проект организации Сибирского клинического института по усовершенствованию врачей (так назывался институт на начальном этапе) был рассмотрен и одобрен президиумом медфака и правлением Томского университета.

После доработки сметы непосредственно заведующим Сибкрайздравом М.И. Барановым доктор Жодзишский был командирован в Москву для доклада коллегии Наркомздрава, а также получил мандат Сибкрайисполкома на возбуждение ходатайства перед Совнаркомом об открытии института в Томске.

21 июня 1927 года по докладу Б.Я. Жодзишского, поддержанного представителями Наркомздрава и Сибкрайисполкома, Совнарком РСФСР признал весьма желательной и даже необходимой организацию института для усовершенствования врачей в Томске с принятием расходов по его содержанию на госбюджет. Было вынесено соответствующее постановление об открытии такого института в Томске. Указанная дата и считается датой «рождения» ГИДУВа, хотя фактически оно произошло несколько позже.

Совнарком признал необходимым, чтобы Сибирский институт для усовершенствования врачей в Томске обслуживал не только Сибкрай, но и Казахстан, Якутию, Бурят-Монгольскую

республику и Дальневосточный край. Таким образом, принципиально был решен вопрос об открытии в Томске института для усовершенствования врачей с работой его на постоянной основе» [5].

Но это решение могло быть реализовано только после достаточно серьезной подготовки. По предложению заведующего Сибкрайздравом М.И. Баранова доктор Б.Я. Жодзишский посетил Ленинград и Казань, где детально познакомился с административно-организационными и учебно-плановыми вопросами работы институтов по усовершенствованию врачей.

Директором вновь открывающегося в Томске 15 января 1928 года государственного института для усовершенствования врачей назначен зав. Сибкрайздравом М.И. Баранов, а пом. директора доктор Б.Я. Жодзишский. Ученым секретарем и зав. учебной частью утвержден профессор А.Н. Зимин. В состав правления введен зав. Томским окрздравом А.В. Ширшов. В числе штатных преподавателей института утверждены профессора – ведущие специалисты Томского университета: Н.И. Горизонтов, В.М. Мыш, С.В. Лобанов, Е.И. Неболюбов, А.А. Боголепов, А.Н. Зимин, М.И. Баранов, П.В. Бутягин, И.М. Левашев, П.А. Ломовицкий, Л.И. Омороков» [6].

Однако не всё было так гладко при организации ГИДУВа в Томске. Пришлось столкнуться и со значительными трудностями. Прежде всего, это было связано с противодействием отдельных руководящих работников здравоохранения, считавших, что создание нового института помешает их работе. В силу этого обстоятельства имело место некоторая задержка в развертывании подразделений ГИДУВа. Клиники Томского государственного университета были «нагружены» студентами и, как правило, не могли дополнительно (на постоянной основе) принять курсантов ГИДУВа. Поэтому было принято решение использовать в качестве клинических баз для кафедр ГИДУВа лечебные учреждения практического здравоохранения г. Томска, дооснастив их необходимым оборудованием. Огромную помощь в этом деле оказал Сибкрайздравотдел и Окрздрав, а также другие руководящие организации.

Для начала работы ГИДУВу было предоставлено 3-х этажное каменное здание, где открылись «профилактические» кафедры и административная часть, и двухэтажное каменное здание

для общежития курсантов на 60 человек. Были заключены договора с окрздравом о размещении в лечебных учреждениях города терапевтической клиники на базе в 45 коек, хирургической клиники в 50 коек, глазной клиники на 20 коек. Кафедра акушерства и гинекологии разместилась в отдельной больнице им. Н.А. Семашко на 50 койках. Кафедра кожных и венерических болезней заняла соответствующее отделение на 40 коек и вендиспансер» [7].

Базы кафедр открылись также в городской санбаклаборатории, в центральной амбулатории (т.е. в поликлинике), в малярной станции, в доме матери и ребенка, в детской и женской консультации, а также в физиотерапевтическом и бактериологическом институтах» [8].

Заведующими большинством кафедр ГИДУВа на начальном этапе стали профессора и доценты медицинского факультета Томского университета, руководившие соответствующими его клиниками, располагавшимися в отдельных университетских зданиях. Это позволяло использовать их во многих случаях для учебных целей, несмотря на их «загруженность» студентами.

Работа в ГИДУВе считалась престижной, т.к. требовала особенно высокой квалификации преподавателя, и на нее отбирались наиболее авторитетные профессора, доценты и ассистенты. Основой учебного процесса была тесная увязка науки с практикой здравоохранения на базах учреждений практического здравоохранения, которые давали богатейший сугубо практический материал для изучения врачами, для клинических разборов и решения прочих «производственных» вопросов» [9].

Несколько слов хотелось бы сказать о фактически первом руководителе Сибирского института усовершенствования врачей Борисе Яковлевиче Жодзишском. Это человек удивительной судьбы. Официально он не был директором института усовершенствования врачей, но с момента его организации он практически руководил институтом с 1927 по 1937 гг.

Родился Борис Яковлевич 1 августа 1894 г. в селе Солы Виленской губернии. Отец его был фельдшером, мать была домохозяйкой. До 10 летнего возраста он жил с родителями, а затем в связи с еврейскими погромами семья была вынуждена переехать в город Камышин Саратовской губернии. В 1910 году семья воз-

вращается в Прибалтику, где мальчик продолжает своё образование, а также подрабатывает репетитором и аптекарским учеником.

В 1915 г. он поступает на медицинский факультет Томского университета. Из-за плохого материального положения он подрабатывал помощником врача при Томской управе, лекпомом в клиниках. В 1920 г. Борис Яковлевич заканчивает университет и переезжает в Новосибирск, Откуда направляется на работу г. Куйбышев Новосибирской области, где работает участковым врачом, затем заведующим уздравом, а позже заместителем заведующего отделом крайздрава.

В 1924 г. он возвращается в Томск, где проходит клиническую ординатуру по терапии, а в 1926 г. назначается заместителем декана.

Именно в это время по инициативе и при поддержке ведущих учёных медиков Томского университета (М.Г. Курлова, П.В. Бутягина, В.М. Мыша и др.) была проведена большая работа по организации и открытию на базе медицинского факультета Томского университета института усовершенствования врачей.

Как мы уже говорили, директором института усовершенствования врачей был назначен заведующий Западносибирским краевым отделом здравоохранения М.И. Баранов, однако его основное место работы находилось в Новосибирске. В Томске он появлялся наездами. Первым заместителем был назначен Б.Я. Жодзишский, который выпускал различные приказы и имел право первой подписи. Та же практика сложилась и после отъезда М.И. Баранова в Москву и назначением на его место в 1928 г. М.Г. Тракмана.

Большую роль сыграл Борис Яковлевич и при переводе ГИДУВа из Томска в Новосибирск в 1931 г. Приказом Наркомздрава РСФСР от 4 апреля 1932 г. № 173, Б.Я. Жодзишский был утверждён в должности зам. Директора института усовершенствования врачей, заведующего кафедрой лечебного питания в звании профессора.

Институт усовершенствования врачей постепенно становился на ноги. Борис Яковлевич многократно выступал на различных научных конференциях, первый выпуск научных трудов ГИДУВа в 1933 г. вышел ещё под его руководством. Появились его публикации и в различных научных журналах.

В 1935 г. на базе Института усовершенствования врачей, открывается Новосибирский медицинский институт, директором которого назначается И.Х. Лившиц. Вся организация учебного процесса легла на плечи Б.Я. Жодзишского» [10].

Однако с наступлением 1937 г. жизнь Бориса Яковлевича очень круто меняется. После ареста бывшего директора института М.Г. Тракмана, который якобы был тесно связан с Б.Я. Жодзишским, Борис Яковлевич был обвинён в антисоветских преступлениях и освобождён от занимаемой должности. Узнав от одного из пациентов, что вышел приказ об его аресте, он сел в поезд и уехал в неизвестном направлении. Вернулся он только в 1957 г. Долгое время его дальнейшая судьба была неизвестна. Однако, недавно, со слов его родственников, выяснилось, что последние годы жизни он жил в Москве и работал терапевтом. Умер Борис Яковлевич Жодзишский в 1984 г., похоронен в Москве на Донском кладбище.

Таким образом, судьба этого замечательного человека, тесно связана первым, томским этапом Сибирского института усовершенствования врачей. А это и трудности становления, и радости первых выпусков курсантов, и новый переезд в Новосибирск. Но самое главное, заключается в том, что пройдя множество трудностей и невзгод, в Западно-Сибирском регионе открылось новое высшее учебное заведение – Сибирский институт усовершенствования врачей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГАКО(Н), Р-416, Оп-1, Д-73. С. 5.
2. Там же С. 6.
3. Там же С. 7.
4. А.В. Колбаско, А.А. Луцик, Г.С. Ольшанский. Новокузнецкий Гидув – гордость Сибирского здравоохранения. Томский и новосибирский периоды деятельности института усовершенствования врачей. Новокузнецк, 2011., Т. 1. С. 9.
5. ГАКО(Н), Р-416, Оп-1, Д-73. С.8.
6. Там же С. 9.
7. А.В. Колбаско, А.А. Луцик, Г.С. Ольшанский. Новокузнецкий Гидув – гордость Сибирского здравоохранения. Томский

и новосибирский периоды деятельности института усовершенствования врачей. Новокузнецк, 2011., Т. 1. С. 15.

8. ГАКО(Н) , Р-416, Оп-1, Д-73. С.10.

9. Там же С. 10.

10. А.В. Колбаско, А.А. Луцик, Г.С. Ольшанский. Новокузнецкий Гидув – гордость Сибирского здравоохранения. Томский и новосибирский периоды деятельности института усовершенствования врачей. Новокузнецк, 2011., Т. 1. С. 135.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

УДК 37.013

Л.П. Авдоница

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Рассмотрены проблемы активного обучения. Соотнесены понятия «активное обучение», «активные методы обучения», определено место интерактивных форм обучения в сфере активного обучения. Охарактеризованы интерактивные методы обучения.

Современные педагогические дискуссии охватывают многие важные вопросы образовательного процесса в вузе, в том числе и вопрос об активном обучении. Под активным обучением сейчас понимают такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательно комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств.

Известно, что активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и по пути совершенствования организации и управления учебным процессом или государственной системы образования. Идеи активного обучения высказывались учёными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления её в самостоятельную научную дисциплину (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Гегель, Ф. Фрёбель, А. Дистервег, Дж. Дьюи, К. Д. Ушинский и др.) Всю историю педагогики можно рассматривать как борьбу двух взглядов на позицию ученика. Приверженцы первой позиции настаивали на ис-

ходной пассивности ученика, рассматривали его как объект педагогического воздействия, а активность, по их мнению, должен был проявлять только преподаватель. Сторонники второй позиции считали ученика, равноправным участником процесса обучения и отдавали его активности главенствующую роль в обучении.

К дидактическим предпосылкам активного обучения можно отнести: 1) проблемное обучение, которое развивает подход к активизации творческой деятельности обучающихся посредством представления проблемно сформулированных заданий; 2) программированное обучение, которое внесло серьёзный вклад в разработку подходов к индивидуализации обучения на основе специально построенных учебных курсов индивидуального пользования, получивших новый толчок к развитию в связи с развитием компьютерных технологий и становлением дистанционного обучения; 3) контекстное обучение, которое отталкивается от идеи, что усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, «пристрастной» деятельности субъекта.

Активизация учебно-познавательной деятельности достигается за счёт повышения уровня учебной мотивации, обеспечивает: 1) гибкость – сочетание вариативности подготовки, возможность оперативного изменения её направленности. Это позволяет снизить инерционность системы высшего образования, а обучающимся предоставляет возможность выбора профессии в широком спектре вариантов её направленности и в соответствии с развитием профессиональных интересов; 2) элективность – предоставление слушателям максимально возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов, отвечающих индивидуальным склонностям обучающихся, специфике планируемой ими будущей профессиональной деятельности или просто познавательным интересам; 3) контекстный подход – подчинение содержания и логики изучения учебного материала исключительно интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный, предметный, контекстный характер, способствуя усилению познавательного интереса и познавательной активности; 4) развитие сотрудничества – практическое осознание необходимости перехода на принципы доверия, взаимопомощи, взаимной ответствен-

ности обучающихся и преподавательского состава вуза в деле подготовки специалиста.

Время показало, что именно активная, т.е. деятельностная, мыслительная, творческая сторона учения при традиционной организации обучения недостаточно актуализирована. Уже возникли реальные предпосылки разработки и введения в практику работы образовательных учреждений элементов нового содержания, новых образовательных технологий. Сегодня многие методические новации и инновации связаны с реализацией интерактивного обучения, поскольку именно такое обучение обладает большими потенциальными возможностями для выполнения социального заказа современного общества. Прежде, однако, необходимо соотнести понятия активное обучение, активные методы обучения и интерактивное обучение.

Активное обучение осуществляется с использованием АМО – активных методов обучения. Сегодня существуют различные классификации активных методов обучения. Это связано с тем, что пока нет общепринятого определения активных методов. АМО стимулируют познавательную деятельность студентов. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности обучаемых. Возможности различных методов обучения в смысле активизации учебной и учебно-производственной деятельности различны, они зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов их использования, мастерства педагога. Каждый метод активным делает тот, кто его применяет. С помощью активных методов можно эффективно решать проблемы, но этим цели и задачи АМО не ограничиваются, и возможности активных методов различны не только в смысле «активизации учебной и учебно-производственной деятельности», но и в смысле многообразия достигаемых образовательных эффектов тоже. Помимо диалога, активные методы используют и полилог, обеспечивая многоуровневую и разностороннюю коммуникацию всех участников образовательного процесса.

АМО – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. АМО строятся

на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуникациях, диалоге и полилоге, использовании знаний и опыта обучающихся, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, движению и рефлексии.

В России использование активного обучения средствами АМО широко практиковалось в 20-х гг. XX в. (проектный, лабораторно-бригадный метод, производственные, трудовые экскурсии, практики). Дальнейшая разработка этих методов присутствует в трудах Сухомлинского (60-е гг.), а также «педагогики – сотрудничества» (70-80-е годы) – Шаталова, Амонашвили, Лысенковой и других. В последние десятилетия XX в. американские педагоги проводили научные исследования в области активных методов, разработали детальные руководства.

Активное обучение обеспечивает вынужденную активность обучения; самостоятельность при выработке решений; высокую степень вовлечённости обучаемых в учебный процесс; преимущественную направленностью на развитие или приобретение компетенций; постоянную связь учащихся и учителя; контроль за самостоятельной работой.

Методы активного обучения обеспечивают и направленную активизацию психических процессов обучаемых: стимулируют мышление при использовании конкретных проблемных ситуаций и проведении деловых игр облегчают запоминание при выделении главного на практических занятиях, возбуждают интерес к предмету, вырабатывают потребность к самостоятельному приобретению знаний.

Активные методы обучения – методы, позволяющие активизировать учебный процесс, побудить обучаемого к творческому участию в нем. Задачей активных методов обучения является обеспечение развития и саморазвития личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей.

Активные методы обучения позволяют развивать мышление обучаемых; способствуют их вовлечению в решение проблем; не только расширяют и углубляют знания, но одновременно развивают практические навыки и умения.

Для организации на занятиях активно познавательной деятельности учащихся решающее значение имеет оптимальное сочетание методов активного обучения. Подбор этих методов можно осуществить по алгоритму, включающему в себя: анализ содержания учебного материала, определение целей урока. Обучение должно идти близко к потолку возможностей студента: ощущение успеха создаётся пониманием того, что удалось преодолеть значительные трудности. Поэтому к каждому занятию необходимо тщательно подбирать индивидуальные задания, карточки, учитывающие индивидуальные способности учащихся. Дифференцированное обучение способствует развитию интересов и способностей обучаемых. Опыт показывает, что есть множество факторов, формирующих интерес к предмету: это возбуждающие любопытство задачи, влияние учителя, родителей, честолюбие и т.д.

Таким образом, активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только педагог, но активны и студенты.

В развитии интереса к предмету нельзя полностью полагаться на содержание изучаемого материала. Если студенты не вовлечены в активную деятельность, то любой содержательный материал вызовет в них лишь созерцательный интерес к предмету, который не будет являться познавательным. Поэтому при формировании познавательного интереса школьников используются такие эффективные педагогические средства, как внеаудиторные мероприятия по предмету: факультативы, кружки, научно-исследовательская работа, олимпиады, турниры, презентации. Внеаудиторная работа по предмету предоставляет студентам дополнительные возможности для развития способностей, прививает интерес к предмету. Главное назначение внеаудиторной работы – не только расширение и углубление теоретического материала, изученного на уроках, но и развитие умений применять полученные на занятиях знания к решению нестандартных задач, воспитанию у студентов определенной культуры работы над заданием и развитию интеллектуального потенциала каждого студента.

Одним из средств активного обучения можно считать интерактивные методы. Одни исследователи считают их методами обучения при учете роли обучаемого в процессе обучения (пассивный метод, активный метод, интерактивный). Другие полагают, что интерактивность возникает при использовании компьютерных средств обучения (компьютер, медиапроектор, Smart – доска). Таким образом, понимание того, что именно стоит за термином «интерактивное обучение», пока не стало пока достоянием широкой педагогической практики.

Интерактивные методы – форма взаимодействия, ориентированная на более широкое взаимодействие учеников не только с педагогом, но и друг с другом, и на доминирование активности учеников в процессе обучения. Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) означает «взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо». Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом, и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место педагога в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности обучаемых на достижение целей занятия. Педагог также разрабатывает план занятия (с интерактивными упражнениями и заданиями, в ходе выполнения которых обучаемый изучает материал).

Следовательно, основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их, обучаемые не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Несомненно, интерактивные формы обучения с использованием информационных технологий дают прекрасную возможность для активизации мыслительной деятельности обучаемых и стимулирования их мотивации и активности. Сегодня рынок информационных технологий предлагает достаточно много интересных решений для сферы образования, а инструменты для ведения интерактивного обучения являются неоспоримыми лидерами. Но интерактивность возникает и при использовании других способов обучения. Главная особенность интерактивного обучения в том, что процесс учения происходит в совместной

деятельности, а все виды групповой формы могут быть отнесены к формам интерактивного обучения. Сюда же можно отнести и коллективный способ обучения, под которым понимается такая форма организации учебной деятельности, когда один учит всех, а все учат каждого.

Главные задачи интерактивных средств обучения:

- обеспечить диалоговый характер обучения, исключить монологическое преподнесение учебного материала;
- исключить дублирование информации, которая может быть получена студентами самостоятельно из доступных источников;
- способствовать отработке в различных формах коммуникативных компетенций студентов.

К методам интерактивного обучения относятся те, которые способствуют вовлечению в активный процесс получения и переработки знаний: игра, «копилка игр», работа в малых группах («мозговой штурм», т.е. (брейнсторминг); технология «шесть шляп мышления»), дискуссия, интерактивная лекция, мини-лекция; ролевая игра; разработка проекта; решение ситуационных задач; инсценировка; проигрывание ситуаций; выступление в роли обучающего; урок – КВН, брейн – ринг, обсуждение сюжетных рисунков, презентация, кейс – метод, технология Open Space, технология Barcamp и др.

Основой реализации интерактивных подходов к содержанию обучения является разработка и использование интерактивных заданий и упражнений, которые будут выполняться студентами. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового.

Именно поэтому каждое интерактивное задание – это творческое учебное задание, которое требует от учащихся не простого воспроизводства информации, а содержит большой или меньший элемент неизвестности и имеет, как правило, несколько подходов.

Творческие задания активизируют эмоционально-волевые и интеллектуальные психические процессы, способствуют формированию творческих возможностей студентов. Интерактивную

работу можно применять и на занятиях усвоения материала, и на занятиях по применению знаний, а также делать её вместо опроса или обобщения.

Групповая работа как форма интерактивного обучения представляет много возможностей для индивидуализации, особенно, если группы составлены из схожих по какому-либо признаку студентов, причем тогда для каждой группы подбираются специальные задания. В малой группе учащийся находится в более благоприятных условиях, чем при фронтальной работе.

Отдельного внимания требует организация работы в малых группах, когда нужно решить сложные проблемы коллективным разумом. Существует несколько условий для эффективной организации такой работы. Прежде всего, студенты должны владеть знаниями и умениями для выполнения задания. В каждой группе студент играет определённую роль, которую ему выбирает педагог (спикер, секретарь, посредник, докладчик). Каждая группа получает задания и чёткие инструкции по его выполнению. При этом педагог должен помогать в организации работы групп, не привлекая на себя особого внимания. При подведении итогов работы студенты представляют результаты работы. Педагог комментирует работу групп с точки зрения учебных задач. В конце каждого занятия студенты высказывают свое мнение о предложенной форме работы.

Студенты с удовольствием работают в группах, любят советоваться, обмениваться мнениями. Они не только находят пути решения интересных задач, но и развивают речь, приобретают навык составления научного доклада, умение выслушать и понять решение докладчика, задавать чёткие вопросы по существу, работать командой, выбирать определённую тактику игры. У студентов просыпается вкус к хорошей работе.

Интерактивные формы ни в коем случае не заменяют лекционные формы проведения занятий, но способствуют лучшему усвоению лекционного материала и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения.

При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или

темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Предлагая студентам интерактивные игры, педагог обеспечивает им возможность получить новые впечатления, приобрести социальный опыт и пообщаться друг с другом совершенно иначе, не так, как в ходе обычного занятия. Игра обогатит общение душевной теплотой, чуткостью и уважением. После проведения игры обычно поводится анализ обсуждения полученного опыта. Всякий раз необходимо подчеркивать ценность выводов, сделанных самими студентами.

Игровая вечеринка (копилка игр, game party) позволяет поделиться с другими участниками примерами игр (через тестовые описания, фото и комментарии к ним, видео, ссылки).

«Мозговой штурм» – интерактивная форма, при которой нужные проблемы решаются на основе стимулирования творческой активности, когда участникам обсуждения предлагают высказывать возможно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Изобретателем метода мозгового штурма считается Алекс Осборн. Правила мозгового штурма: Не относитесь к очевидному свысока: иногда очевидное решение может быть наилучшим. Все идеи хороши. Каждая идея должна быть представлена в завершённом виде. Не использовать излишне краткие описания, чтобы избежать недоразумений. Не бояться повторений. Позднее, при обсуждении, одинаковые идеи могут оказаться разными или вызвать в разное время различную реакцию. Записывать и представлять коллегам каждую идею. Добиваться количества, а не качества. Быть изобретательными, выходить за привычные рамки мышления. Не судите сгоряча. Не останавливаться, продолжать обсуждение. Не надо редактировать. Держать темп и напряжение обсуждения.

Структура «мозгового штурма»: Дать определение проблеме. Растолковать проблему коллегам. Разъяснить цель. Провести для разминки краткий сеанс, взяв для решения общую проблему или объект. Выдвинуть в ходе мозгового штурма столько идей, сколько возможно за короткий интервал времени. Поощрять «перекрестное опыление». :Давать время подумать. Когда пока-

жется, что группа исчерпала запас идей, попросить ее членов предложить еще десяток. Все идеи следует записать и обнародовать. Проверить, не поступало ли критических замечаний. Попросить группу высказывать любые имеющиеся предположения. Установить критерии отбора осуществимых идей. Выбрать лучшую идею.

Затем нужно провести мозговой штурм в обратном направлении: определить риски провала для лучшей выбранной идеи.

Этапы и правила мозгового штурма: 1) Постановка проблемы. Предварительный этап. 2) Генерация идей. Основной этап, от которого во многом зависит успех всего мозгового штурма. Правила для этого этапа:

Главное – количество идей. Не делать никаких ограничений.

Полный запрет на критику и любую (в том числе положительную) оценку высказываемых идей, так как оценка отвлекает от основной задачи и сбивает творческий настрой.

Необычные и даже абсурдные идеи приветствуются.

Комбинировать и улучшать любые идеи.

Группировка, отбор и оценка идей. Этот этап позволяет выделить наиболее ценные идеи и дать окончательный результат «мозгового штурма».

Основная задача дискуссии – выявление существующего многообразия точек зрения участников на вопрос или проблему и при необходимости всесторонний анализ каждой из них. Существует несколько синонимов понятия «дискуссия»: спор, полемика, дебаты, диспут. Следует помнить, что психологи называют спором дискуссию, приобретающую характер межличностного конфликта, где каждый защищает свое «я». Poleмика подразумевает столкновение с идейным противником. Дебаты – прения, обмен мнениями на каком-либо собрании, заседании. Диспут от латинского (*disputare*) – «рассуждать, разбирать, спорить». Диспутом обычно называют публичную дискуссию, специально организованную для определенной аудитории. Преимущества дискуссии: дает импульс проблемному обучению (студенты не просто пассивно получают знания, но «добывают» их, решая познавательные задачи); в процессе дискуссии формируются специфические умения и навыки: умение формулиро-

вать мысли, аргументировать их (приемы доказательной полемики), навыки критического мышления приветствуются.

Интерактивная лекция представляет собой выступление ведущего обучающего мероприятия перед большой аудиторией в течение 1–4 часов с применением следующих активных форм обучения: фасилитация, ведомая (управляемая) дискуссия или беседа, модерация, демонстрация слайдов или учебных фильмов, мозговой штурм, мотивационная речь.

Кейс-метод (case study) – от англ. case «случай» – техника обучения, использующая описание реальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы.

Преимущества метода: студенту легко соотносить получаемый теоретический багаж знаний с реальной практической ситуацией, вносит в обучение элемент загадки, тайны, разбираемая гипотетическая ситуация не связана ни с каким личным риском ни для одного из участников.

Аквариум – это ролевая игра, в которой принимают участие 2-3 человека, а остальные выступают в роли наблюдателей, что позволяет одним «проживать» ситуацию, а другим анализировать ситуацию со стороны и «сопереживать» ее.

Преимущества метода: эффективен, когда необходимо продемонстрировать навык, умение, эмоцию, состояние при дефиците времени; студенты могут выступать в роли экспертов и аналитиков; стимулирует участников к практической работе.

Технология «Открытое пространство» (Open Space) – это методика проведения конференций и встреч, которая позволяет индивидам и группам эффективно взаимодействовать и принимать коллективные решения. Технология способна раскрыть знания, опыт и инновации в организации, которые трудно обнаружить в менее открытых процессах. Изобретатель технологии - Харрисон Оуэн. Принципы игры: 1) Все, кто пришли – это правильные люди (единственные, кто мог прийти); 2) Что бы ни случилось – это единственное, что может произойти; 3) Когда бы это ни началось – это правильное время (напоминает людям,

что процесс творчества неуправляем); 4) Когда это закончится – тогда это закончится (поощряет людей продолжать разговор так долго, как этого требует необходимость и присутствующая энергия. Сессия может завершиться быстрее, чем предполагалось, но может идти и дольше отведенного времени).

Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели. Интерактивное обучение помогает не только учиться, но и жить. Таким образом, интерактивное обучение – несомненно, интересное, творческое, перспективное направление педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусарева И. В. Деловая игра как один из методов, интегрированных в кейс-технологии / Идеи. Поиски. Решения: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 30 нояб. 2011 г. В 2 т. Т 1 / редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. ред.) [и др.]. — Минск: РИВШ, 2012.

2. Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаронов Ю. А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб.: «Изд. П-2», 2006.

3. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. СПб.: ВИТУ, 1998.

УДК 378

М.С. Волошина, М.И. Журавлева, Н.В. Котова, О.В. Олесюк

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассмотрена целесообразность использования новых информационных технологий и, в частности, различного рода электронных учебников, в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам в техническом вузе. Проанализированы достоинства и недостатки электронных учебников в сравнении с обычными учебниками. Приведен перечень и анализ основных требований, предъявляемых к содержанию и структурированию электронных учебников по естественнонаучным дисциплинам.

Процесс вхождения российского образования в мировое образовательное пространство требует совершенствования его компьютерно-информационной составляющей. В этой связи особый интерес представляют вопросы, связанные с компьютеризацией обучения в техническом вузе, поскольку «ручные методы» обучения без использования технических средств давно исчерпали свои возможности. Наиболее доступной формой компьютеризации обучения является применение ПЭВМ, то есть использование машинного времени для обучения студентов и обработки результатов контрольного опроса их знаний. Всё более широкое использование компьютеров позволяет автоматизировать и тем самым упростить сложную процедуру создания методических пособий по различным учебным дисциплинам. Таким образом,

представление различного рода учебников и методических пособий на компьютере имеет ряд важных преимуществ. Во-первых, это автоматизация как самого процесса создания таковых, так и хранения данных в любой необходимой форме. Во-вторых, это работа с практически неограниченным объёмом данных.

Единство учебного процесса и современных, инновационных научных исследований делает целесообразным использование новых информационных технологий и, в частности, различного рода электронных учебников, в учебном процессе. Эффект от применения средств компьютерной техники в обучении естественнонаучным дисциплинам студентов технического вуза может быть достигнут лишь тогда, когда специалист предметной области вооружен разнообразными средствами представления информации, коммуникаций и работы с базами данных и знаний.

Применение компьютеров в обучении студентов создает возможность использования ПЭВМ для аудиторных (лекционных и практических) и самостоятельных занятий. В настоящее время для обучения студентов используется в основном программное обеспечение общего назначения – текстовые редакторы, электронные таблицы и др. Существует множество различных подходов к классификации обучающих компьютерных программ, но единого мнения и общей их классификации нет, что отмечается рядом авторов. Одна из предлагаемых классификаций основывается на целях и задачах обучающих программ или режимах использования автоматизированных обучающих систем, с выделением следующих типов: иллюстрирующие, консультирующие, операционная среда, тренажеры, обучающий контроль.

Одной из форм компьютерных обучающих систем является электронный учебник, который в зависимости от заложенных возможностей может быть отнесен к различным типам. Электронный учебник должен проверять усвоение знаний и предъявлять новую порцию информации только после усвоения предыдущей. Таким образом, электронный учебник ставится в один ряд с автоматизированными обучающими системами, но их, по нашему мнению, нельзя полностью отождествлять. Поэтому следует определиться с терминологией.

Электронный учебник – компьютерное педагогическое программное средство, предназначенное, в первую очередь, для

представления новой информации, дополняющей печатные издания, служащее для индивидуального обучения и позволяющее тестировать полученные знания, умения и навыки студента. Электронный учебник, как учебное средство нового типа, может быть открытой или частично открытой системой, т.е. такой системой, которая позволяет внести изменения в содержание и структуру учебника.

Модификация электронного учебника может потребоваться, в первую очередь, для адаптации его к конкретному учебному плану естественнонаучной дисциплины, учитывающему специфику изучаемой дисциплины в техническом вузе, возможности материально-технической базы, личный опыт преподавателя, современное состояние науки, базовый уровень подготовленности обучающихся, объем часов, выделенных на изучение дисциплины и т.д.

Следует отметить, что электронный учебник должен не просто повторять печатные издания, а использовать все современные достижения компьютерных технологий.

Что же такое электронный учебник и в чем его отличия от обычного учебника? Электронный учебник представляет собой комплекс обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, размещаемых на магнитных носителях ПЭВМ, в которых отражено основное теоретическое содержание естественнонаучной дисциплины. Электронный учебник часто дополняет обычный, а особенно эффективен в тех случаях, когда он:

- обеспечивает практически мгновенную обратную связь;
- помогает быстро найти необходимую информацию, поиск которой в обычном учебнике затруднен;
- существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям;
- наряду с кратким текстом – показывает, рассказывает, моделирует и т.д. (именно здесь проявляются возможности и преимущества мультимедиа-технологий);
- позволяет быстро, но в темпе, наиболее подходящем для конкретного студента, проверить его знания по определенному разделу учебного материала по дисциплине.

К недостаткам электронного учебника можно отнести менее удобное и эффективное, по сравнению с чтением обычной книги, восприятие текстовой информации.

Необходимо отметить также, что электронные учебники – это лишь средство, усиливающее возможности преподавателя, но не его заменитель. Именно с этой точки зрения нами рассматриваются проблемы, связанные с использованием электронных учебников для обучения естественнонаучным дисциплинам в техническом вузе.

Неоспоримым преимуществом применения электронных учебников для обучения естественнонаучным дисциплинам в техническом вузе является использование гипертекста. Гипертекстом называется способ нелинейной подачи текстового материала, при котором в тексте имеются каким-либо образом выделенные слова, имеющие привязку к определенным текстовым фрагментам. Таким образом, пользователь не просто листает по порядку страницы текста, он может отклониться от линейного описания по какой-либо ссылке, т.е. сам управляет процессом выдачи информации и временем, необходимым для ее усвоения. В гипермедиа системе в качестве фрагментов могут использоваться изображения, а информация может содержать текст, графику, видеофрагменты, звук.

Использование гипертекстовой технологии удовлетворяет таким предъявляемым к электронным учебникам требованиям, как структурированность и удобство в использовании. При необходимости такой учебник можно «выложить» на любом сервере и его можно легко корректировать.

В настоящее время к учебникам предъявляются следующие требования:

- информация по выбранному естественнонаучному курсу должна быть хорошо структурирована и представлять собою законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий;
- каждый фрагмент, наряду с текстом, должен представлять информацию в аудио- или видео;
- текстовая информация может дублировать некоторую часть аудио- или видеолекций;

- на иллюстрациях, представляющих сложные модели или устройства, необходима мгновенная подсказка, появляющаяся или исчезающая синхронно с движением курсора по отдельным элементам иллюстрации;

- текстовая часть должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации, а также мощным поисковым центром, подключенным к специализированному толковому словарю по данной предметной области (гlossарию);

- видеоинформация или анимация должны сопровождать разделы, которые трудно понять в обычном изложении;

- аудиоинформация во многих случаях должна являться основной и порой незаменимой содержательной частью учебника.

Можно выделить следующие основные режимы работы электронного учебника:

- обучение без проверки;
- обучение с проверкой, при котором в конце каждой главы студенту предлагается ответить на несколько вопросов, позволяющих определить степень усвоения материала;

- тестовый контроль, предназначенный для итогового контроля знаний с выставлением оценки.

Таким образом, современные требования к электронным учебникам по естественнонаучным дисциплинам в техническом вузе включают структурированность, удобство в обращении, наглядность изложенного материала. Чтобы удовлетворить вышеперечисленные требования, целесообразно использование гипертекстовой технологии.

Электронный вариант учебника включает в себя и средства контроля, так как контроль знаний является одной из основных проблем в обучении естественнонаучным дисциплинам. Долгое время в отечественной системе образования контроль знаний, как правило, проводился в устной форме. На современном этапе применяются различные методы тестирования. Многие, конечно, не разделяют этой позиции, считая, что тесты исключают такие необходимые навыки, как анализ, сопоставление и т.д. В системах дистанционного обучения применение новых технологий дает возможность качественно по-новому решить проблему. Таким

образом, можно надеяться, что применение новых информационных технологий способствует повышению эффективности обучения естественнонаучным дисциплинам в техническом вузе, а также является незаменимым инструментом для самостоятельной подготовки.

Каждый учебный курс дисциплины естественнонаучного цикла рассчитан на определенный срок изучения в зависимости от его трудоемкости. Руководствуясь учебной программой и методическими указаниями, студент технического вуза может составить персональный план обучения, т.е. расписание своих собственных учебных занятий. Таким образом, обучающийся определяет, в какой конкретно день какой учебный вопрос модуля учебной программы он будет изучать, и сможет регулярно отмечать в этом персональном плане результаты своей учебы.

Далее следует этап изучения теоретического материала, изложенного в электронном учебнике.

Выбрав пункт в содержании, студент должен рассмотреть структурную схему главы, определить вид каждой структурной единицы и рассмотреть связи между ними внутри этой главы. Учитывая связи между структурными единицами из разных глав, необходимо выбрать самые важные структурные единицы и обратить на них особое внимание при изучении.

Если для изучения структурной единицы требуются знания единиц из предыдущих глав, следует их повторить, после чего можно перейти к изучению содержания структурной единицы.

После освоения содержания каждой структурной единицы целесообразно вновь вернуться к структурной схеме главы для повторения взаимосвязей и систематизации изученного материала.

На следующем этапе работы с темой-модулем студент может проверить степень усвоенного материала и выявить пробелы в знаниях с помощью предложенных для самопроверки тестов. Если возникают затруднения при ответах на вопросы теста, необходимо вернуться к изучению соответствующих структурных единиц главы.

Последним этапом работы с темой-модулем является контрольное тестирование, ответы на вопросы которого передаются студентами в учебный центр для последующей оценки выполнения задания.

УДК 378.147:811.111

Н.В. Смирнова

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье обобщен практический опыт использования коммуникативного метода обучения английскому языку в техническом ВУЗе преподавателями кафедры иностранных языков СибГИУ.

За последние двадцать лет на рынке образовательных услуг появилось огромное количество методов и методик обучения английскому языку. Вспомните хотя бы пресловутую методику Илоны Давыдовой, различные экспресс-методы и методы погружения в язык. Возможно, рациональное зерно есть и в них, но в своей работе преподаватели кафедры иностранных языков СибГИУ предпочитают использовать профессиональный коммуникативный подход и современные учебные пособия, направленные на практику общения.

С первых дней обучения проводится тестирование и определяется уровень знания студентов по иностранному языку. К сожалению, школьный базовый курс оставляет желать лучшего и количество студентов с приличным английским языком слишком мало. Приходится начинать с повторения школьной программы.

В 2000 году кафедрой иностранных языков была разработана программа Дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональных коммуникаций» [1]. Что позволило преподавателям широко использовать тот коммуникативный подход, который направлен на возможность общения, говорения и профессиональных навыков перевода. На курсы при-

нимаются как студенты, так и люди уже имеющие высшее образование и профессиональный опыт, которым по различным причинам необходимо владеть языком.

В условиях отсутствия носителей языка в Новокузнецке, единственным местом для изучения и улучшения языка являются курсы переводчиков СибГИУ.

Коммуникативная методика, которая используется на кафедре преподавателями СибГИУ, направлена именно на возможность общения. Из 4-х «китов», на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним. Вы не услышите на занятиях особенно сложных синтаксических конструкций или серьезной лексики. Устная речь любого грамотного человека достаточно сильно отличается от письменной.

Однако ошибкой было бы думать, что коммуникативный метод предназначен только для общения. Те, кто хочет быть профессионалом в конкретной области, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях. Обладая большим словарным запасом, они легко ориентируются в тексте, но поддержать беседу с иностранным коллегой на ту же тему им стоит колоссальных усилий. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Человек, вооруженный стандартным набором грамматических конструкций и словарным запасом в 600 – 1000 слов, легко найдет общий язык в незнакомой стране. Но есть и минусы – клишированность фраз и небогатый лексикон. Добавьте к этому массу грамматических ошибок, и жуткое произношение.

Не стоит упускать из виду то, что еще одна четкая градация методик преподавания английского проходит по линии «наша – зарубежная». Зарубежных не так уж много. Если отбросить американский английский и тест TOEFL как некий показатель знания языка, то остаются два монополиста в сфере преподавания британского английского – Оксфорд и Кембридж. С определенными издательствами работают как эти университетские центры, так и другие образовательные учреждения, поэтому под той или иной маркой может быть предложен, например, учебник, разработанный в Бирмингеме или Лидсе. Оба издательства стремятся сохранить свой престиж, поэтому в том, что на российский рынок

идет продукция мирового стандарта, можно не сомневаться. Их взаимная конкуренция – залог качества.

Коммуникативная методика, положена в основу Оксфордского и Кембриджского подхода к обучению студентов. Она предполагает максимальное погружение студента в языковой процесс, что достигается с помощью сведения апелляции учащегося к родному языку до минимума. Основная цель этой методики – научить студента сначала свободно говорить на языке, а потом и думать на нем. Немаловажно и то, что механические воспроизводящие упражнения тоже отсутствуют: вместо них игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления, подключающие не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно. Часто в учебниках приводятся выдержки из англо-английского словаря. Именно англо-английского, а не англо-русского. Весь комплекс приемов помогает создать англоязычную среду, в которой должны «существовать» студенты: читать, общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы. Используемые нами Оксфордские и кембриджские курсы ориентированы на развитие не только языковых знаний, но также креативности и общего кругозора студента. Язык очень тесно переплетен с культурными особенностями страны, следовательно, курсы непременно включают страноведческий аспект. Британцы считают нужным дать человеку возможность легко ориентироваться в поликультурном мире, и это легко осуществляется с помощью такого мощного объединяющего фактора, как английский язык. Железный занавес мы снесли, но не настолько преодолели изоляцию, чтобы понять важность и неизбежную необходимость этого аспекта. Для Британии же при всей ее легендарной традиционности глобализация – отнюдь не пустой звук, а серьезная проблема, решение которой пытаются находить уже сейчас.

Если спуститься «с небес на землю» и вернуться к проблеме организации курса, то это легко можно сделать на примере учебника Headway, который занимает одно из ведущих мест в рейтингах российских курсов. Это курс (или система изучения английского), специально разработанный лондонскими методистами Джоном и Лиз Соарз для молодежи и взрослых. Каждый из 5 уровней (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-

Intermediate) имеет свой «методический комплект», куда входят учебник, книга для студентов и для учителя, аудиокассеты, и может быть освоен в течение примерно 120 академических часов. Поскольку Лиз Соарз имеет огромный опыт работы экзаменатором при сдаче The Cambridge RSA Dip TEFL, по окончании изучения любого уровня курса студент может попробовать сдать аттестационный экзамен и получить сертификат.

Каждый урок состоит из нескольких разделов. Первый обычно посвящен развитию навыков разговорной речи (например, обсуждается fact-file какого-либо знаменитого человека) и анализу некоторых грамматических конструкций, выполнению письменного задания по практике общения, обсуждению в парах определенных тем, практике составления диалогов на основе предложенных подсказок, прослушиванию аудио-кассеты, а также закреплению и повторению материала, пройденного на предыдущих занятиях. Второй нацелен на развитие языковых навыков (skills development): «оттачивание» вокабуляра посредством выполнения устных и письменных упражнений. Далее следует работа с текстом (характерная для английских учебников подача – небольшие пронумерованные абзацы), причем чтение тоже разнообразно (scan reading, reading for gist, summary reading и т.д.). Работе над текстом, как правило, предшествуют занятия в парах, ответы на вопросы, заполнение таблиц. Все это хорошо ориентирует студента на восприятие последующей информации, стимулирует интерес к чтению. Урок обычно завершает аудиочасть, которую тоже предваряют различные упражнения, позволяющие легче воспринять новый материал. Отличительная особенность курса «Headway» – изучение грамматики на двух уровнях: сначала в контексте урока, а затем более полно в рабочей книге студента (упражнения на self-study и revision); она также суммирована в конце учебника в особое приложение. В состав комплекта входит и книга «Headway Pronunciation», позволяющая практиковать как произношение слов, так и интонацию – не менее важный аспект языковой палитры.

Итак, если подвести итоги, или, выражаясь по-английски, сделать summary, британские методики имеют ряд отличительных черт. Большинство их разработано на основе интеграции традиционных и современных методов преподавания. Дифферен-

циация по возрастным группам и многоуровневый подход дают возможность развития отдельной человеческой личности, влияют на ее мировоззрение, систему ценностей, самоидентификацию, умение мыслить. Проще говоря, во главу угла ставится популярный ныне индивидуальный подход. Все без исключения британские методики нацелены на развитие четырех языковых навыков: чтения, письма, говорения и аудирования. При этом большой акцент делается на использование аудио-, видео- и интерактивных ресурсов. Благодаря разнообразию методических приемов, в числе которых одно из ведущих мест занимают языковые технологии, британские курсы способствуют формированию навыков, необходимых человеку в современной деловой жизни (умение делать доклад, проводить презентации, вести переписку и т.д.). Неоспоримые «плюсы» британских разработчиков – составление курса на базе аутентичного материала, большое внимание к стилистике, стремление преподавать «ситуативный» и «живой» английский через «жизненные» примеры полуреальных персонажей. Некоторые (но далеко не все) методики отличаются хорошей систематизацией материала. Пожалуй, британские методики – лучший вариант для тех, кто хочет изучать «real English» или преследует узкоконкретную цель лингвистической подготовки.

Практические советы по изучению иностранного языка.

Изучение иностранного языка можно начинать двумя способами: через устную речь и через чтение. Первый путь (если у вас есть возможность выбирать) скорее подойдет людям с хорошей механической памятью, хорошим слухом и имитационными способностями (особенно – детям). Второй путь может больше понравиться людям с хорошей логической памятью, склонностью к логическому мышлению, анализу и сопоставлению.

Но с чего бы вы ни начинали, освоить нужно все равно все виды речевой деятельности: говорение, письмо, понимание, перевод. Попытаюсь ответить на два вопроса, которые чаще всего задают мои взрослые ученики: как учить слова и как «разговориться», переступить барьер скованности.

Чтобы учить слова эффективно, надо прежде всего научиться пользоваться словарем. Восстановив в памяти названия русских частей речи, выучить эти названия (и их обозначения) в англ-

лийском языке и не искать значения слова в словаре, пока не определишь, какая это часть речи в данном тексте. Обращайте внимание на значки n, v, adj, adv, conj, pr и т. д. Дальше – три «не»:

1) Не смотреть слова в словаре "списком", без контекста. Ленивые студенты думают, что экономят таким способом время: выписал все незнакомые слова из текста, потом по алфавиту посмотрел их в словаре – и баста. От такой работы столько же пользы, как от сдавания «тысяч».

2) Не выписывать первое значение слова; посмотреть другие значения, фразеологические сочетания с этим словом – и выбрать подходящее по смыслу значение.

3) Не привыкать к куцым, так называемым «миниатюрным» словарям. Среди них очень мало хороших – даже если оценивать пригодность для начинающих. Следует стремиться поскорее перейти к одноязычным толковым словарям (не отказываясь при этом от хороших двуязычных). Итак, слово вы выписали (или просто посмотрели в словаре). Как удержать его в памяти? Это зависит от свойств вашей памяти и от того, как вы ее используете. Изучите себя, проследите, в каких условиях слова запоминаются вами лучше. Некоторые любят карточки, которые можно носить с собой, переключать из кармана в карман, откладывать выученные и т. д. Другие предпочитают выписывать слова на крупные листы бумаги и развешивать их у себя дома и даже на работе. Это очень хороший способ, но надо быть бдительным относительно самого себя. Со словами следует самостоятельно строить фразы, листы надо менять, через некоторое время снова возвращаясь к ним для проверки запоминания. Если листы будут просто висеть, вы очень скоро начнете смотреть на них как на обои (вы уверены, что хорошо помните рисунок обоев в вашей комнате, хотя смотрите на них уже несколько лет?).

Познакомьтесь с правилами словообразования. Тогда, посмотрев одно слово в словаре, вы сможете образовать (или узнать в тексте или речи) еще несколько однокоренных слов. Например, зная основные словообразовательные суффиксы и префиксы, можно от глагола *move* самому образовать *moving* (adj), *moved* (adj), *unmoved* (adj), *movingly* (adv), *move* (n), *movement* (n).

Если перед вами стоит задача быстро и целенаправленно увеличить ваш словарный запас – создавайте семьи из слов по какой-

то одной теме (жилище, еда, путешествия и пр.). Еще один очень хороший, хотя и трудоемкий способ: придумать предложение с новым словом (или выражением), произнести его вслух несколько раз, записать себя на пленку, через некоторое время послушать себя.

Вообще, записывать себя (чтение текста, скороговорок, рассказа на заданную тему, пересказа и пр.) чрезвычайно полезно - и очень показательно. Никто лучше вас самих не знает ваших сильных и слабых сторон – во всем!

Учебный материал (учебники, рабочие тетради, всякого рода упражнения) должен принадлежать вам. Вы должны писать на его страницах переводы слов, подчеркивать артикли, предлоги, идиоматические выражения, выделять особенно понравившиеся или трудно запоминаемые сочетания. Учебный текст должен дышать вашими мыслями, вашим трудом. Вы всегда можете к нему вернуться, а ассоциативная память позволит вам вспомнить и многое другое, связанное с этим словом или выражением.

Что же касается сакраментального вопроса: как перестать бояться говорить, как «развязать язык» – то ответ на него прост: больше говорить, говорить, говорить, – несмотря ни на что. *Easier said than done* – «легко сказать», скажете вы. Конечно, давать советы всегда легче, чем делать самому. Но другого ответа на этот вопрос у меня нет.

Многое здесь зависит от условий, в которых происходит обучение языку, но главное – это все-таки вы сами. Когда человек уже немного знает язык, встает извечная дилемма *fluency versus accuracy* – необходимость выбирать между беглостью и правильностью речи. Если человек не стесняется своего произношения, не задумывается особенно над грамматикой и выбором слов – он говорит достаточно бегло, добивается понимания, используя мимику, жесты – и делает большое количество всякого рода ошибок. Речь его может быть ужасна на слух, но с другой стороны... Никто не сможет общаться с человеком, который мучительно долго думает над тем, какое время употребить и какой предлог поставить перед последним существительным, даже если в конце концов он выдавит из себя грамматически правильную фразу.

Проблему восприятия речи на слух можно решить, слушая песни англоязычных исполнителей. Сначала с подстрочным текстом, типа караоке, повторяя мелодию и интонацию. Поставьте

перед собой цель и стремитесь к ней. Поверьте в себя, тогда и другие поверят.

Ищите собственный путь, индивидуальные способы раскрытия ваших возможностей, но всегда старайтесь оптимально сочетать свои познания в языке со своими речевыми умениями. И последнее: language is not to be taught, it is to be learnt. Удачи вам и успехов!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ от 04 июля 1997 г. № 1435 «О присвоении дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования» / Министерство общего и профессионального образования РФ.

**ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ВІСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.147:81

Т.А. Бойченко

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

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассмотрены основные практические предпосылки формирования надпрофессиональных компетенций студентов технических вузов. Таковыми предпосылками являются процессы, происходящие в современном обществе и обуславливающие перемены в высшем профессиональном образовании и на современном рынке труда.

Рубеж двух тысячелетий – время трансформации ведущих ориентиров саморазвития цивилизации. Новому обществу, которое можно назвать глобализирующимся, постиндустриальным присущи качественно новые ценности. Новые тенденции появляются и в развитии мирового высшего образования, которые одновременно являются и стратегическими ориентирами образования. Это такие тенденции, как фундаментализация, интеграция, гуманитаризация, информатизация и аксиологизация образования.

Возникновение изменений в образовательном стандарте высшего профессионального образования Российской Федерации, которые заключаются в попытке преодолеть предметноориентированную 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 – профессиональных и общекультурных компетен-

ций – продиктовано, отчасти, вхождением России в общеевропейское образовательное пространство. В Российской Федерации появляются нормативные документы и программы их поддержки, в которых говорится о том, что образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования. Все эти программы направлены на модернизацию образования и имеют непосредственное отношение к формированию современного формата личности, отвечающего всем требованиям современного общества.

Действительно, обществу сегодня нужны, нравственные, предприимчивые люди, имеющие образование, отвечающее современным требованиям. 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. Эту цель призван реализовать компетентный подход в образовании.

Компетенция (лат. – *competentia*) – 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 [4, с. 34]. Компетенции представляются как знания, умения, навыки, готовность, ценности, мотивированные способности, позволяющие выполнить конкретный вид деятельности в профессиональной или социальной сфере на высоком уровне.

Как мы уже отметили ранее, в соответствии с образовательным стандартом третьего поколения у студентов технических вузов в течение обучения должно быть сформировано два основных вида компетенций: это профессиональные и общекультурные компетенции, причем необходимость формирования последних оценивается так же высоко, как и профессиональных компетенций.

Профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать зада-

чи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [1, с. 6]. Обладание профессиональными компетенциями – это эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места.

Под общекультурными компетенциями следует понимать совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении, оперировать его элементами [7]. Человек, обладающий общекультурными компетенциями, 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. Сюда же относится опыт освоения учащимся научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира [7].

Но на наш взгляд, термин «общекультурные компетенции» не до конца отражает всю специфику того вида компетенций, которые, наряду с профессиональными, необходимы специалисту для эффективной и конкурентоспособной работы на современном рынке труда. Таковые компетенции не должны ограничиваться только лишь культурными и духовно-нравственными аспектами жизни, они должны отражать способность специалиста, осознавать, что обладание только лишь профессиональными знаниями, умениями, способностями без понимания, как правильно и эффективно их использовать, является недостаточным в современных условиях все возрастающей конкуренции. Мы предлагаем называть компетенции, способные реализовать данные потребности, «надпрофессиональными».

Действительно, если рассматривать профессиональные компетенции как инструменты, приспособленные для осуществления конкретной профессиональной деятельности, облегчающие ее выполнение, то надпрофессиональные компетенции – это способности более высокого уровня, помогающие осуществить профессиональную деятельность наиболее быстрым, эффективным, безопасным, соответствующем уровню технического развития

способом, не вступая при этом в конфликт с окружающими людьми, обществом, культурой, природой.

Итак, надпрофессиональные компетенции – универсальные знания, умения и навыки, качества и способности выпускника, обеспечивающие его конкурентоспособность и социальную адаптацию в условиях рынка труда [5].

Образование имеет две составляющие: обучение и воспитание. Целью обучения в техническом вузе является формирование профессиональных компетенций; профессиональная и общая же воспитанность выпускника является компонентом его надпрофессиональных компетенций.

Мы считаем, что в современном обществе сложился ряд практических предпосылок формирования именно надпрофессиональных компетенций. Действительно, 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. Главным качеством нового типа работника сегодня 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.

Процесс глобализации общества и вхождение России в общеевропейское образовательное пространство оказывает влияние на развитие российского общества. Глобализацию следует понимать как процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации. Основным следствием этого является мировое разделение труда, миграция (и, как правило, концентрация) в масштабах всей планеты капитала, человеческих и производственных ресурсов, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов, а также сближение и слияние культур разных стран.

Современный специалист, должен уметь работать в новых условиях экономической, политической и культурной интеграции и унификации. Значительное расширение масштабов междукуль-

турного взаимодействия, а также возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, в свою очередь приводит к тому, что особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности. Поэтому, в условиях экономической, политической и культурной интеграции ему необходимы следующие надпрофессиональные компетенции:

- 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;

- владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного;

- толерантность к другой культуре, готовность нести ответственность за поддержание партнёрских, доверительных отношений.

Однако, глобализация, особенно ее проявление в культурной интеграции имеет некоторые негативные последствия. Так, с появлением спутникового телевидения и интернета возможности проникновения западной культуры в Россию и другие страны настолько возросло, что возникает вопрос, сможет ли устоять местная культура, нередко более слабая перед этой экспансией. Значит, молодому поколению необходимо не просто знать свою культуру, но и уметь защитить и сохранить ее для будущих поколений, значит необходимы следующие надпрофессиональные компетенции:

- владение целостной системой научных знаний об окружающем мире, способность ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры;

- способность к осуществлению просветительской и воспитательной деятельности в сфере публичной и частной жизни.

Поскольку фундаментом глобализации являются информационные технологии, и она внутренне связана с процессами становления информационного общества, то, очевидно, что на первый план здесь выступает культура и человек как ее носитель.

Постиндустриальное информационное общество определяют как «общество знания», открывающее широкие перспективы для реализации творческого потенциала человеческой личности. Но сама эта характеристика означает, что акцент делается именно на интеллектуальной составляющей культуры. Специалист должен не просто уметь находить, извлекать и работать с нужной информацией, но он должен это делать с учетом правовых и этических норм. Именно этим продиктована необходимость таких надпрофессиональных компетенций, как:

- понимание сущности и значения информации в развитии современного общества; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации;

- способность получать и обрабатывать информацию из различных источников, готовность интерпретировать, структурировать и оформлять информацию в доступном для других виде;

- умение использовать компьютер как средство управления информацией; умение работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

- понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества, сознание опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдение основных требований информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;

Важной практической предпосылкой формирования надпрофессиональных компетенций является ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору, а значит, обладание следующими компетенциями:

- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- умение руководствоваться в общении правами и обязанностями гражданина, стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии, умение руководить людьми и подчиняться;

– использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;

– способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы; готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявление уважения к людям.

Динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их мобильности, стремления к саморазвитию и, повышению своей квалификации и мастерства; а также возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70 – 80 процентов национального богатства, что в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения, являются предпосылками к формированию таких над-профессиональных компетенций, как:

– стремление к саморазвитию и, повышению своей квалификации и мастерства;

– умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков необходимыми выводами;

– способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля, способность выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного, нравственного, физического и профессионального саморазвития и самосовершенствования;

– способность на научной основе организовывать свой труд, оценивать с большой степенью самостоятельности результаты своей деятельности, владеть навыками самостоятельной работы;

Изменение характера общественного развития усиливает внимание к резервам личностного потенциала. Самореализация, самоопределение личности в системе ценностей приобретают все большую значимость. Новый тип общества предполагает раскрепощение самого человека не только как производящего агента, но и как субъекта, принимающего решения, сознательно органи-

зующего деятельность, определяющего перспективы совершенствования своего образа жизни, приобщающегося таким образом к судьбам других людей, готового к социальной терпимости и к плюрализации политических и общественных взглядов. Поэтому, главными ценностями образования в странах, принявших Болонскую декларацию, провозглашаются гуманизация, гуманитаризация и информатизация. Названные ценности универсальны для всех ступеней образования.

В российской педагогической литературе существует много понятий термина «гуманитаризация образования». Так, согласно Российской педагогической энциклопедии гуманитаризация образования – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и таким образом на формирование личной зрелости обучаемых.

Исследователи Ю. Ветров, А. Ивашкин дают следующее определение: гуманитаризация образования – это наполнение или дополнение образовательной программы гуманитарным содержанием, то есть включение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин, но гуманитаризация в данном понимании не сводится лишь к задаче расширения информационного содержания гуманитарных дисциплин по сравнению с профессиональным блоком, но должна отвечать более высоким целям: приобщению молодых людей к гуманистическим ценностям. Гуманитаризация – способ приобщения молодежи к духовным ценностям цивилизованного мира, ее окультуривание в широком смысле слова, отнюдь не сводимое к узкой специализации [2, с. 49-50].

Существует еще много толкований термина «гуманитаризация образования», однако смысл их сводится к пониманию необходимости развития личности студента в социальном, культурном, духовном плане и формирования гуманитарного мировоззрения с целью осознания будущими специалистами культурно-исторической миссии науки и техники в жизни человечества и своего места в осуществлении этой миссии. Реализуются данные цели по средствам расширения гуманитарного компонента образования, то есть обеспечения гуманитарной направленности всех дисциплин учебного плана и, формирования таких надпрофессиональных компетенций, как:

– умение использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;

– владение целостной системой научных знаний об окружающем мире, способность ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры;

– умение руководствоваться в общении правами и обязанностями гражданина, стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии, умение руководить людьми и подчиняться.

Итак, мы считаем, что на современном этапе развития российского общества сложились следующие практические предпосылки формирования надпрофессиональных компетенций студентов технических вузов:

1) процесс глобализации – всемирная экономическая, политическая и культурная интеграции и унификации и, как следствие этих процессов, мировое разделение труда, миграция капитала, человеческих и производственных ресурсов, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов, а также сближение и слияние культур разных стран;

2) рост глобальных проблем, в том числе, экологических, которые можно решить только усилиями всего мирового сообщества;

3) чрезмерная экспансия более «сильной» культуры, необходимость защиты собственной культуры;

4) становление информационного типа общества;

5) ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора;

6) динамичное развитие экономики, рост конкуренции на рынке труда;

7) сокращение сферы неквалифицированного труда, изменения в сфере занятости, потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их мобильности;

8) возрастание роли человеческого капитала в развитии экономики;

9) усиление общественного внимания к резервам личностного потенциала, и как следствие, провозглашение гуманитаризации образования одной из главных ценностей образования нового времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. - № 11. – С 5-9.

2. Ветров Ю. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования // Высшее образование в России. – 2006. - № 1. – С. 49- 50.

3. Дудукалов В. В. Надпрофессиональные компетенции выпускника вуза // Высшее образование сегодня. – 2008. - № 6.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-40.

5. Разорёнова Е. О роли и сущности надпрофессиональных компетенций в обучении студентов начального и среднего профессионального образования // сборник статей "Формирование надпрофессиональных компетенций студентов колледжа" ГОУ СПО железнодорожного колледжа №52. - 2006 г. (режим доступа к статье: <http://www.sociometry.ru/rus/library/articles/profcompetitions.php>)

6. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – 09. 11. 2009.

7. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов (режим доступа к статье - <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>) – 2002 г.

8. Шишов С. Е. Федеральный справочник «Образование в России». – М., 2001.

УДК 378.147

Н.Н. Лаптева

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

ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА НА КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ И САМОРЕАЛИЗАЦИЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В данной статье рассматривается рефлексивный компонент как важный фактор самореализации студента в его будущей профессиональной деятельности в условиях российского образования

В настоящее время в области высшего образования происходят радикальные изменения, связанные с формированием новой парадигмы, ориентированной на личность обучаемого. На первый план выдвигается задача развития способностей к непрерывному совершенствованию, самоопределению и адаптации в быстро меняющемся мире. Профессиональное становление возможно только при осознанной, самопроизвольной активности студента.

По отношению к образованию обострились внешние вызовы, которые уже нельзя не обратить внимание. На современном рынке труда работодателю нужен профессионально-мобильный специалист, способный самостоятельно изучать и внедрять профессиональные новшества, ставить и решать новые профессиональные задачи.

Для современного общества усвоения студентом суммы разнообразных знаний по предмету, даже если профессиональное учебное заведение сумеет сделать это очень хорошо, явно недостаточно. Те специалисты, которые успешно освоят базовый курс вузовской программы, научатся применять свои знания в знакомой ситуации, но не будут уметь самостоятельно приобретать

знания, умело применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, генерировать новые идеи, творчески мыслить, не смогут рассчитывать на успех в будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, формирование упомянутых выше качеств личности возможно при смене приоритетов в образовании – с усвоения готовых знаний в ходе учебных занятий на самостоятельную познавательную деятельность каждого студента с учетом его особенностей и возможностей. В этой связи необходимость выявления эффективных педагогических условий формирования познавательной самостоятельности студентов представляется весьма актуальной.

Сегодняшний день актуализирует необходимость комплексного решения проблемы познавательной самостоятельности и требует как активного совершенствования системы образования, так и поиска новых форм методов образовательного процесса.

Анализ результатов деятельности студентов в течение нескольких лет (анализ контрольных работ, ответов на экзаменах), наблюдение характер познавательной деятельности в процессе обучения показывает, что у студентов наблюдается преобладание процессов репродуктивного мышления, отсутствие умений анализировать и обобщать фактический материал, сравнивать, отделять главное от второстепенного, недостаточное развитие умений планировать и организовывать самостоятельную деятельность, применять знания для решения практических задач.

Формирование познавательной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку идет стихийно. В конце обучения названное качество личности продолжает оставаться на низком уровне. В результате выпускники вузов испытывают трудности в ситуациях, в которых они должны самостоятельно сориентироваться и принять оптимальное решение, не умеют самостоятельно приобретать новые знания и творчески их применять в различных условиях.

Сегодня необходим такой учебно-методический комплекс, который обеспечивает познавательную самостоятельность и самообразование студентов технического вуза при иноязычной

подготовке, ставит личность студента в центр внимания педагога, и в котором деятельность студента была бы ведущей.

Таким образом, потребностью сегодняшнего дня является переход с усвоения готовых знаний на занятия к самостоятельной познавательной деятельности студента. Такой переход, на наш взгляд, позволит высшей школе удовлетворить социальный заказ современного общества.

Студенты овладевают знаниями лучше, если их самостоятельная познавательная деятельность имеет рефлексивное сопровождение.

Одним из основных направлений в достижении указанной цели является изучение объективных психологических закономерностей информационного взаимодействия студента и преподавателя в условиях опосредованного управления учебным процессом и использование результатов этих исследований в практике обучения, соответствующей, структурным и функциональным особенностям и возможностям студента

Развитие профессиональных рефлексивных качеств студентов связывают с возможным решением целого ряда задач:

– подготовка специалистов к духовно – творческой самореализации, проявляющейся в уходе от шаблонов и стереотипов. Как профессионально личностное качество рефлексия позволяет студенту превратиться из формального исполнителя директивных указаний, в специалиста, способного к творческой интерпретации идей, подходов, технологий в сфере своей деятельности;

– выработка программных требований к себе, к процессу, результату своей деятельности;

– осознание студента смысла своей деятельности, обретение критического, заинтересованного отношения к ней, и невозможность осуществлять деятельность в соответствии только с существующими методиками;

– последовательное обогащение опыта.

Для решения поставленных задач мы рассматриваем рефлексивность как совокупность рефлексивных качеств: самонаблюдение, самооценка, самопознание, саморазвитие. Поэтому одной из ключевых идей нашего исследования явилась идея активного

развития у студентов рефлексивных качеств, начиная с первого курса, в течение всех пяти лет обучения в вузе.

Опираясь на труды известных ученых (А.В. Мудрик, Т.А. Колышева и др.), мы предложили систему поэтапного развития рефлексивных качеств студента от наиболее простых к более сложным.

Прежде чем внедрять разработанную систему, необходимо было определить исходный уровень развития рефлексивных качеств у студентов первого курса.

Полученные результаты показали, что профессионально-педагогические и рефлексивные качества у студентов первого курса развиты недостаточно. Эти данные находятся в полном соответствии с выводами психологов, опубликованными в литературе.

Предложенная система формирования рефлексивного подхода студентов, в которой осуществлялось развитие рефлексивных качеств, состояла из трех этапов.

На первом этапе осуществлялось введение студентов в рефлексивную деятельность и развитие у них рефлексивных качеств самонаблюдения и первичного самоанализа.

На втором этапе осуществлялось формирование у студентов адекватной самооценки и дальнейшее развитие самоанализа.

На третьем этапе проводилась подготовка студентов к рефлексивной деятельности.

Развитие рефлексивных качеств, следуя позиции А.В. Мудрика, начинали с самонаблюдения, наблюдения над самим собой, своими действиями, мыслями, чувствами, ощущениями. Затем сравнение или соотношение себя с другими людьми. И далее самоанализ как внутренний диалог; либо с самим собой, либо с героями книг, кинофильмов и т.д. Формирование навыков самоанализа мы начинаем тоже с его простейшего вида – умение отвечать на вопросы рефлексивной направленности, их аргументировать. Работа на первом этапе начинается с умения разводить два основных понятия: результат (Что «я узнала, поняла») и рефлексия («Мое отношение»).

Разработанная технология направлена на формирование у студентов умений ставить личностную цель на данном занятии;

работать со словарем, книгой; работать индивидуально, в малых группах, коллективно; проводить самонаблюдение; проводить самоанализ.

Требования современного периода заставляют по-новому взглянуть на обучение иностранному языку в техническом вузе.

В решении ряда теоретико-методологических и научно-практических проблем были достигнуты определенные успехи.

Но на этом пути были серьезные неудачи и сложности, например, с существенным несоответствием между высоким уровнем научных исследований и недостаточной адаптированностью их результатов к условиям практического внедрения.

Анализ литературных источников показывает, что проблема формирования познавательной самостоятельности при обучении иностранному языку в тех. вузе сохраняет ряд существенных недостатков, которые не преодолены сегодня.

Основными из них являются: направленность на передачу информации, а не на развитие личности студента, применение поточных технологий обучения, рассчитанных на среднестатистического студента, без учета его индивидуально-психологических особенностей, а именно различий в восприятии и переработке информации, обеспечение обучения, главным образом, за счет педагогического воздействия, без учета фактора психологического, который оказывает значительное влияние на развитие способностей к обучению, саморазвитию, самосовершенствованию личности индивидуальности студента.

Особую актуальность приобретает как теоретическое проблемы самообразования применительно к учебной дисциплине иностранный язык, так и практическая организация самообразовательной учебной деятельности студентов в процессе обучения иностранным языкам.

Специалисты в области психологической теории учебной деятельности отмечают, что деятельность может иметь и имеет место в том случае, если обучаемый осознает эту деятельность как таковую, ставит перед собой соответствующие цели и, так или иначе, организует их достижение.

Методисты А.А.Миролюбов, Г.В.Рогова, Л.З. Янушина уделяют при этом особое внимание фактору самостоятельности обучаемых при освоении иностранного языка, овладению ими обоб-

ценными способами деятельности применительно к учебному предмету иностранный язык, формированию у них умения без помощи педагога планировать и осуществлять самостоятельную учебную деятельность на занятии и во внеурочное время.

В настоящий момент наиболее значимыми становятся не сами знания как ценность, а создание таких психолого-педагогических условий их получения, которые позволяют студентам оценивать свой образовательный рост и рост личностных достижений, что предполагает формирование рефлексивного мышления у студентов.

Слово рефлексия происходит от латинского reflexio – обращение назад.

Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление, самообладание, самопознание. Это форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление его собственных действий и их законов.

Толковый словарь, русского языка трактует рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ.

В социальной психологии рефлексией называют осознание индивидом того как он воспринимается партнером по общению.

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности, ее результатов.

Развитие обучаемого предполагается в ходе обучения. Процессы развития включают в себя самообразование (овладения способами добывания знаний) и саморазвитие (изменение самого себя). И то и другое невозможно без рефлексии.

При традиционной системе обучения, когда преподаватель излагает готовые знания, а студенты пассивно их усваивают, вопрос о рефлексии обычно не стоит.

Осуществлять рефлексию можно по-разному. Это элементы рефлексии на отдельных этапах занятия, в конце занятия, курса, постепенный переход к постоянной внутренней рефлексии.

Предлагается следующая классификация видов рефлексии: рефлексия эмоционального состояния, рефлексия содержания учебного материала, рефлексия деятельности.

Преподаватель использует рефлексию эмоционального состояния, чтобы проследить, как меняется эмоциональное состояние в процессе занятия.

Рефлексия содержания учебного материала используется, чтобы выяснить, как студенты осознали содержание пройденного.

В данном аспекте рефлексии можно использовать следующие приемы: прием незаконченного предложения, прием афоризма, обсуждение достижения цели занятия.

Для организации рефлексии деятельности можно использовать такие формы и методы работы как групповая и индивидуальная работа, обсуждение на занятиях, письменные работы (эссе, ответы на вопросы по методу незаконченных предложений, психологическое тестирование, самооценка активности на каждом этапе занятия, работа с использованием алгоритма, дискуссии, письменная рефлексия и т.д.).

Современные технологии предполагают, что студент должен не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приемы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные. Что я делал? С какой целью? Почему я это делаю так? Какой результат я получил? Это вопросы, которые задают себе студенты, владеющие рефлексией, т. е. умеющие осознавать свою деятельность.

Опыт преподавания показывает, что трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении иностранного языка, связаны с низким уровнем сформированности рефлексивного мышления.

Рефлексию необходимо организовывать. Ее суть в фиксации успехов и трудностей, проявленных на практике. Именно ее следствием являются первые промежуточные результаты, с которых начинается движение к достижению поставленной цели.

Рефлексия строится вокруг выяснения так называемых точек опоры – уже имеющихся знаний, умений, навыков, которые позволяют добиваться успехов и точек роста – дефицитов и трудностей, которые тормозят достижение запланированных результатов.

Рефлексивное осмысление точек опоры и точек роста позволяет зафиксировать особенности движения в деятельности относительно ожидаемых результатов, а также значимые изменения, происходящие в самом субъекте деятельности, перевести в опыт, которым можно пользоваться в дальнейшем, осознание полученной практики. На основе полученного делать выводы и своевре-

менно корректировать последующую деятельность делая ее более эффективной.

Исследования показывают, что у студентов в большей своей части не сформировано рефлексивное мышление. Они не готовы к самостоятельной аналитической работе, не имеют опыта критического отношения к явлениям и фактам, не способны к применению полученной информации в реальной жизни.

Решить эту проблему сможет использование на занятиях иностранного языка технология развития критического мышления, через чтение и письмо, которая позволяет получить большее удовлетворение от самого процесса обучения и от его результатов.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» ориентирована на развитие самостоятельной творчески мыслящей личности, на самореализацию «я» студента, на развитие его творческого потенциала.

Вовлеченные в процесс критического мышления, студенты самостоятельно приобретают знания, коллективно выдвигают идеи, используют приобретенные знания и умения в новых ситуациях.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» представляет собой систему конкретных методических стратегий и приемов, направленных на достижение следующих результатов: умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; способность самостоятельно заниматься своим обучением; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; умение сотрудничать и работать в группе.

В основе технологии лежит базовая модель, состоящая из трех фаз: фаза вызова, фаза реализации смысла, фаза рефлексии.

При обучении чтению научно-технических текстов на своих занятиях на стадиях вызова и реализации мы применяем стратегию «Ассоциации».

1. Пишем ключевое слово текста на доске.

2. Затем предлагаем студентам в течение 10 минут написать слова и фразы, выбранные из текста по заданной тематике.

3. Студенты записывают столько слов, сколько найдут в тексте, пока не закончится время. После того, как студенты составили свои

ассоциации, мы просим нескольких студентов поделиться своими ассоциациями с группой или обменяться идеями в парах.

Этот прием позволяет студентам расширить лексический словарь по данной теме, лучше усвоить грамматическое явление, развивать коммуникативные умения.

Оценка деятельности студентов является целостной, значимой, ориентированной на обучаемых. Она включает оценку знаний преподавателем, а также самооценку и взаимооценку. Студенты используют листы самоконтроля, проверяют и пишут рецензии на творческие работы друг друга.

Предметом оценки может являться как сам созданный продукт, так и результаты его использования.

Итоговая рефлексия суммирует все результаты, полученные в ходе поэтапной деятельности. Среди них, как ожидаемые результаты, так и образовательные эффекты, которые могут проявиться как незапланированные, но значимые дополнительные умения, навыки и психологические новообразования.

Роль преподавателя при использовании данной технологии кардинально меняется. На протяжении всего занятия преподаватель занимает позицию наблюдателя, координатора, он корректирует ошибки и в конце занятия подводит итоги.

На основе анализа полученных результатов можно сделать следующие выводы: разработанная технология развития рефлексивных качеств студентов дает положительный результат; способствует укреплению интереса к их деятельности, убеждает в возможности формирования у студентов вуза рефлексивных качеств способствующих самореализации в профессиональной деятельности в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Критическое мышление и библиотека: Материалы российско-американского семинара 1-5 июня 1992г.:32кн.- М., 1992.- Ч.1. – 143 с.

2. Волкова Ж.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Методические материалы к программе повышения квалификации «Инновационные образовательные технологии, – ТГУ, 2009. –204 с.

3. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2010г. – 503 с.
4. Хохлова Л.В. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004. – 23 с.
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.2006. – 200 с.

УДК 373.576:3

С.В. Ковыршина

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ СИБГИУ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЯ С 9 ЕГЭ ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

В статье анализируются особенности выполнения задания С 9 ЕГЭ по обществознанию. Дается основная характеристика жанра эссе.

Школьный курс обществознания представляет собой комплексную дисциплину, источником которой являются науки о человеке и обществе. Выбирая данный предмет для сдачи единого государственного экзамена, некоторые выпускники руководствуются принципом – «Общество сдавать не сложно». Но, как показывает опыт преподавания на подготовительных курсах по обществознанию, через некоторое время приходит понимание о сложности и многогранности изучаемой дисциплины.

На основе Федерального компонента государственных элементов содержания и требований к уровню стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования по подготовке выпускников общеобразовательных учреждений для проведения

единого государственного экзамена по обществознанию (базовый и профильный уровни) (приказ Минобразования учреждений для проведения России от 05.03.2004 № 1089) разработан кодификатор – документ, определяющий структуру и содержание КИМ по обществознанию. Кодификатор представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Кодификатор по обществознанию

Код раздела	Код контролируемого элемента	Элементы содержания, проверяемые на ЕГЭ
1		Человек и общество
	1.1	Природное и общественное в человеке. (Человек как результат биологической и социокультурной эволюции)
	1.2	Мировоззрение, его виды и формы
	1.3	Виды знаний
	1.4	Понятие истины, её критерии
	1.5	Мышление и деятельность
	1.6	Потребности и интересы
	1.7	Свобода и необходимость в человеческой деятельности
	1.8	Системное строение общества
	1.9	Основные институты общества
	1.10	Понятие культуры. Формы и разновидности культуры.
	1.11	Наука. Основные особенности научного мышления. Естественные и социально – гуманитарные науки
	1.12	Образование, его значение для личности и общества
	1.13	Религия
	1.14	Искусство
	1.15	Мораль
	1.16	Понятие общественного прогресса
	1.17	Многовариантность общественного развития (типы общества)
1.18	Угрозы XXI века (глобальные проблемы)	
2		Экономика
	2.1	Экономика и экономическая наука
	2.2	Факторы производства и факторные доходы
	2.3	Экономические системы
	2.4	Рынок и рыночный механизм. Спрос и предложение
	2.5	Постоянные и переменные затраты
	2.6	Финансовые институты. Банковская система
	2.7.	Основные источники финансирования бизнеса
	2.8	Ценные бумаги
	2.9	Рынок труда. Безработица
	2.10	Виды, причины и последствия инфляции
	2.11	Экономический рост и развитие. Понятие ВВП.
2.12	Роль государства в экономике	

Продолжение таблицы 1

	2.13	Налоги
	2.14	Государственный бюджет
	2.15	Мировая экономика
	2.16	Рациональное экономическое поведение собственника, работника, потребителя, семьянина, гражданина
3		Социальные отношения
	3.1	Социальная стратификация и мобильность
	3.2	Социальные группы
	3.3	Молодежь как социальная группа
	3.4	Этнические общности
	3.5	Межнациональные отношения, этносоциальные конфликты, пути их разрешения
	3.6	Конституционные принципы (основы) национальной политики в Российской Федерации
	3.7	Социальный конфликт
	3.8	Виды социальных норм
	3.9	Социальный контроль
	3.10	Свобода и ответственность
	3.11	Отклоняющееся поведение и его типы
	3.12	Социальная роль
	3.13	Социализация индивида
4		Политика
	4.1	Понятие власти
	4.2	Государство, его функции
	4.3	Политическая система
	4.4	Типология политических режимов
	4.5	Демократия, её основные ценности и признаки
	4.6	Гражданское общество и государство
	4.7	Политическая элита
	4.8	Политические партии и движения
	4.9	Средства массовой информации в политической системе
	4.10	Избирательная компания в Российской Федерации
	4.11	Политический процесс
	4.12	Политическое участие
	4.13	Политическое лидерство
	4.14	Органы государственной власти
4.15	Федеративное устройство России	
5		Право
	5.1	Право в системе социальных норм
	5.2	Система российского права. Законотворческий процесс
	5.3	Понятие и виды юридической ответственности
	5.4	Конституция Российской Федерации. Основы конституционного строя РФ

Продолжение таблицы 1

	5.5	Законодательство РФ о выборах
	5.6	Субъекты гражданского права
	5.7	Организационно – правовые формы и правовой режим предпринимательской деятельности
	5.8	Имущественные и неимущественные права
	5.9	Порядок приема на работу. Порядок заключения и расторжения трудового договора
	5.10	Правовое регулирование отношений супругов. Порядок и условия заключения и расторжения браков
	5.11	Особенности административной юрисдикции
	5.12	Право на благоприятную окружающую среду и способы его защиты
	5.13	Международное право (международная защита прав человека в условиях мирного и военного времени)
	5.14	Споры, порядок их рассмотрения
	5.15	Основные правила и принципы гражданского процесса
	5.16	Особенности уголовного процесса
	5.17	Гражданство РФ
	5.18	Воинская обязанность, альтернативная гражданская служба
	5.19	Права и обязанности налогоплательщика
	5.20	Правоохранительные органы. Судебная система

Знание основных элементов, представленных в кодификаторе необходимо показать не только в частях А и В, но и в части С, особенно в задании С 9, которое активизирует не только интеллект, но и ценностно – личностную ориентацию учащегося. Эксперт же получает наиболее четкое представление о мировоззрении выпускника.

В задании С 9 предложены пять тем, заданных в виде кратких высказываний представителей общественной мысли, политических деятелей, ученых-обществоведов. В отдельных случаях высказывания имеют афористический характер. Каждая тематическая высказывание соотносится с одной из базовых наук обществоведческого курса. Учащемуся необходимо определиться с темой, раскрыть её смысл и изложить свои знания в форме эссе.

Если обратиться к словарям, то мы найдем, что слово эссе происходит от латинского «*exadium*», означающее «взвешивание». Но свое название жанр получил в XVI веке, после выхода книги М. Монтеня «*Essays*», что в переводе на русский, означает «опыты», во французском же языке эссе - это попытка, проба.

Вообще, истоки эссе можно обнаружить в человеческой речи, потому что эссе – это, прежде всего, свободное размышление на различные темы. Наличие метафор, ассоциаций, аллегорий, различные художественные приемы, к которым прибегает автор для более полного выражения своих мыслей. позволяют говорить о близком взаимодействии с литературными жанрами.

Эссе М. Монтеня можно рассматривать как совокупность жанров. В эссе присутствуют и элементы автобиографии (например, автобиографичен эпизод падения с лошади в главе « О том, что философствовать – это значит учиться умирать» [1,с.20], и дневниковые записи (Монтень ссылается на свой возраст, на то, что он стал более мудр именно в данный момент), и элементы исповеди («О стихах Вергилия», « О раскаянии» и пр.). Говоря о жанре эссе, нельзя забывать о глубинном его свойстве – неуловимости и неопределенности. Именно это качество и делает его популярным. Как человек определяется в ходе самоопределения, так и жанр. Монтеневское «Я» в эссе всегда уходит от определения и не задает прямо предмет описания. Именно этот нюанс отличает этот жанр от близких и тоже направленных к самопознанию жанров, таких как автобиография, исповедь, дневник. У них у всех наличествуют различия:

- «автобиография раскрывает «Я» в аспекте прошлого;
- дневник - в процессе становления;
- исповедь – в направлении будущего, перед которым отчитывается человек, чтобы стать самим собой, удостоиться прощения и благодати.

Элементы всех жанров могут присутствовать в эссе» [2, с.124], но своеобразие последнего – Я – как обрывы в повествовании. Я одновременно и не – я и все на свете. Я приобщает к себе все, но оно не первое лицо.

Эссеистике характерно объединение и взаимопроникновение разных способов человеческого освоения мира, здесь сливаются воедино все виды познания и деятельности человека. Поэтому эссе так богаты примерами. Все сущее в эссе – присуще человеку. «Нечто обо всём» [2, с.128]. Несмотря на рассчлененность монтеневских опытов, мы можем говорить об их цельности. И эту цельность заключает в себе «Я».

Излюбленный приём в написании эссе – это сравнение, сопоставление, что очень хорошо видно у Монтеня. Он сравнивает, казалось бы несравнимые вещи (см. например, Апология Раймунда Сабундского). Свободная композиция, свободный выбор средств художественной выразительности, облеченные в интересную форму раздумья автора притягивают к себе читателя, вызывая его на диалог.

Как правило, эссе предполагает новое, субъективно окрашенное слово о чем-либо. Образность, афористичность придают этому жанру своеобразный оттенок, свой колорит. Мы повторимся, что главное – это не воспроизведение факта, а отражение впечатлений, раздумий, ассоциаций. Здесь прослеживается чувство авторской подавленности, поэтому в эссе присутствуют элементы разных частей речи, предисловия, очерка, воспоминаний. Заявленная мысль автора накладывает на него самого ответственность в адекватном выражении словами. Мы можем сказать, что эссе – это не только биография о мысли, а биография развития собственных мыслей.

В XVIII – XIX вв. эссе – один из ведущих жанров английской и французской журналистики. Развитию эссеистики содействовали Дж. Аддисон и Р. Стил, Д. Дидро и Ф. Вольтер, Г. Лессинг и И. Гердер. Эссе стало основной формой философско-эстетической полемики у романтиков – Г. Гейне, Р.У. Эмерсон. В XX в. эссеистика переживает расцвет, крупнейшие прозаики, поэты, философы обращаются к жанру эссе в целях популяризации достижений естественнонаучной и гуманитарной мысли и сближения разных кругов читателей. Среди авторов – Р. Роллан, Б. Шоу, Г. Уэллс, Ж. П. Сартр).

С точки зрения содержания эссе бывают философскими, литературно-критическими, историческими, художественными, художественно-публицистическими, духовно-религиозными и др.

По литературной форме эссе предстают в виде рецензии, лирической миниатюры, заметки, странички из дневника, письма и др.

Различают также эссе описательные, повествовательные, рефлексивные, критические, аналитические и др.

Помимо этого, существует личностное, субъективное эссе, где основным элементом является раскрытие той или иной сто-

роны авторской личности, и эссе объективное, где личностное начало подчинено предмету описания или какой-то идее.

Задание С 9 формулируется следующим образом. «Выберите одно из предложенных ниже высказываний, раскройте его смысл, обозначив разные аспекты поставленной автором проблемы (затронутой темы); сформулируйте своё отношение к позиции, занятой автором; обоснуйте это отношение. При изложении своих мыслей по поводу различных аспектов поднятой проблемы (обозначенной темы), при аргументации своей точки зрения используйте знания, полученные при изучении курса обществознания, соответствующие понятия, а также факты общественной жизни и собственный жизненный опыт».

Эксперт, оценивая задание, руководствуется контрольно-измерительными материалами, в которых предусмотрены три критерия, обозначенные как К1, К2 и К3. Среди критериев, по которым оценивается выполнение задания С9, критерий К1 является определяющим.

Если выпускник в принципе не раскрыл проблему, поднятую автором высказывания, и эксперт выставил по критерию К1 0 баллов, то ответ дальше не проверяется.

Представители экспертных комиссий любят такие эссе, читать которые - одно удовольствие. Убедитесь в том, что ваше эссе легко читать. Для этого необходимо соблюдать следующие моменты.

Четко представлять себе какая сфера обществоведения является наиболее приемлемой для анализа (по объему и содержанию личностных знаний): философия, экономика, социология и социальная психология, политология, правоведение.

При работе над введением могут помочь ответы на следующие вопросы: «Надо ли давать определения терминам, прозвучавшим в теме эссе?», «Почему тема, которую я раскрываю, является важной в настоящий момент?», «Какие понятия будут вовлечены в мои рассуждения по теме?», «Могу ли я разделить тему на несколько более мелких подтем?»

Начинать текст необходимо с назывного предложения. Например, текст посвящен проблеме взаимоотношения общества и государства. Поэтому вводное предложение должно начинаться со слов: «Взаимоотношения общества и государства носили (но-

сят) ...». Далее записываем постановку проблемы таким образом, как она предложена автором: «Как справедливо указывает автор ...». При этом приветствуется краткая информация об авторе высказывания.

После этого необходимо определить собственную позицию («Согласен .../ Не согласен ...», «Разделяю .../ Не разделяю ...»), аргументированно ее объяснив. Для этого стоит показать на примере из личной жизни, истории или литературы (можно и сочинить), где подобная проблема встречалась, и кто и каким образом ее решал. Приветствуется, если пример будет не один, а несколько и проанализированы разные сферы человеческой жизнедеятельности, названы научные или авторские концепции, в которых обсуждается данная проблема. Таким образом, доказательство выбранной позиции будет наиболее убедительным.

В заключении подводятся итоги проделанной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Монтень М. Опыты. Избранные произведения в 3-х т./ М. Монтень. Пер. с фр. - М.: Голос, 1992. - 384 с.
2. Эпштейн М. Законы свободного жанра // Вопросы литературы. – 1987. - №7. – С. 120 – 153.

УДК 378.147.88:165

Л.Б. Подгорных

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

«ТЕХНИКА И ТЕХНОЗНАНИЕ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ» – ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ ТЕМЫ АСПИРАНТАМИ И СОИСКАТЕЛЯМИ

В статье представлены методические рекомендации для аспирантов и соискателей, которые могут быть полезны им в преодолении трудностей самостоятельного освоения проблем истории науки и техники. В основе рекомендаций - анализ экзаменационных ответов и обобщение опыта рецензирования рефератов по дисциплине кандидатского минимума «История и философия науки».

Исходное основание успешной сдачи кандидатского экзамена по истории и философии науки состоит в предположении, что прослушавший в студенческие годы учебный курс по философии и сдавший вступительный экзамен аспирант, в достаточной степени овладел теоретическими основами философской рефлексии, чтобы применить их в своей профессиональной научной деятельности. Программа по истории и философии науки максимально ориентирована на приближение философии к потребностям и интересам современного ученого. Правда, необходимо помнить, что нельзя научить философствовать человека, даже с высшим образованием, если у него отсутствует потребность и интерес в критически-философском видении мира, если ставится задача сдать «минимум», не получив «максимум» пользы для своей профессиональной деятельности.

Многолетний опыт работы экзаменационной комиссии по дисциплине «История и философия науки» показывает, что мак-

симально высокую оценку получают те, кто строит ответ самостоятельно и логично; обнаруживает глубокое и полное знание терминов, понятий, категорий, концепций и теорий; устанавливает содержательные межпредметные связи в материале, освоенном из основных и дополнительных источников; развернуто аргументирует выдвигаемые положения и приводит убедительные примеры; обнаруживает аналитический подход в освещении различных концепций и делает содержательные выводы.

К сожалению, изменение процентного соотношения часов аудиторной и самостоятельной работы в пользу последней не сопровождается улучшением качества экзаменационных ответов. Возникает необходимость в развернутых методических рекомендациях по изучению не только основных разделов дисциплины, но и по конкретному кругу проблем, вынесенных на экзаменационное собеседование. В условиях абсолютного отсутствия в аспирантском учебном плане дисциплин по выбору, закрепленных за кафедрой философии, таких как «Философия техносферы», «Антропология техники», «Гуманитарные аспекты философии техники», «История и философия отечественной науки и техники» и др., возникает реальная опасность подмены базового курса лекций совокупностью советов справочно-библиографического характера.

На основе анализа ответов аспирантов и соискателей нескольких лет обучения попытаемся показать типичные трудности самостоятельного освоения проблем истории и философии науки и техники на примере темы экзаменационного собеседования «Техника и технознание в исторической перспективе».

Особенность освоения этой темы состоит в том, что она предполагает не только воспроизведение почерпнутой из различных источников информации (то есть ответ репродуктивного характера), но содержит потенциальную возможность ее *авторского, самостоятельного* осмысления.

По содержательному наполнению экзаменационного ответа можно судить и о формальном или неформальном характере выполнения аспирантом своей реферативной работы, посвященной историко-научным проблемам темы диссертационного исследования. Включение современных аспектов в предмет исторического

рассмотрения техники и технознания позволяет обнаружить не только декларируемую экзаменуемым важность историко-научного подхода для исследователя, но и оценить наличие реального умения видеть *тенденции* развития техники и технознания.

Кроме того, осознание связи истории науки и техники с современностью особенно важно для формирования оценочных суждений у начинающих ученых о будущем цивилизации. Дело в том, что неопределенность и противоречивость процессов научно-технического развития начала третьего тысячелетия естественно рождает аналогичные по характеру точки зрения и оценки происходящего. В научной и философской литературе можно столкнуться с множеством взаимоисключающих взглядов на значимость и перспективы развития отдельных научно-технических направлений второй половины XX века: на ядерную и термоядерную энергетику, генную инженерию, космические исследования, компьютерные технологии, горнодобывающее и металлургическое производство и др. Часто они сопровождаются различными концептуальными построениями о перспективах человека в новом научно-техническом мире: от полного неприятия науки и техники и их демонизации, до умеренно позитивной их оценки. Былых восторгов по поводу научно-технического прогресса уже ни у кого нет.

Безусловно, наиболее привлекательны те экзаменационные ответы, которые содержат взвешенные и рациональные оценки как критического состояния мира, из которого уже никому не изъять научно-техническую компоненту, так и возможностей (пока не очень больших) разумного управления процессами экономического, социального и научно-технического развития в условиях ресурсных, экологических, психологических и иных ограничений. Но, исходя из сказанного, и общий обзор направлений и тенденций развития техники и технознания конца XX - начала XXI века как этапа единого исторического процесса и его оценка, позволяющая предложить различные авторские варианты суждений, является не такой простой задачей.

Анализ ответов аспирантов показывает, что собственные сценарии раскрытия темы чаще всего направлены на такие проблемы как:

– отличие современного этапа научно-технического развития от предыдущего по направлениям, степени их интеграции, наличию принципиально новых предметов и уровней исследования, методов и т.д.;

– прогнозирование научно-технического развития (методы, прогнозные оценки, использование) и др.

Существенную помощь в подборе материалов для самостоятельной аналитики, по мнению некоторых аспирантов и соискателей, оказывают учебные пособия, подготовленные на кафедре философии: «Гуманитарные аспекты философии техники» и «Проблемы истории техники и технознания». Значительно реже встречаются ответы, фундаментом для которых стало самостоятельное знакомство с работами Эрика де Рьедматтена «Изобретения XXI века, которые меняют нашу жизнь» М., 2009; Олега Фейгина «Физика нереального» М., 2010; Митио Каку «Физика невозможного» М., 2012.

Не менее интересны варианты ответов, раскрывающие современные философские подходы к оценке настоящего и ближайшего будущего развития науки и техники в связи с человеком. В их основе, как правило, рефлексия идей, развиваемых Н.В. Попковой, В.А. Кутыревым и др. Однако, особое место занимают суждения тех, кто выстраивает логику своего ответа в направлении от общей оценки современной ситуации цивилизационного развития *к анализу ее проявления в отдельных, близких аспирантам и соискателям, научно-технических феноменах.*

Следует отметить, что размышляя о проблемах современной техники и технических наук, молодые ученые обращают внимание на грандиозные изменения, которые имели место как бы внутри науки и техники XX века. Они демонстрируют представления о перечне (порой очень кратком!) важнейших научных исследований и достижений: расшифровка генетического кода; исследования биополимеров; открытие и изучение онкогенов; выяснение природы иммунитета; открытие и изучение подвижности генов; физическое моделирование эволюции; создание синергетики и т.д. Однако, оценивая общие тенденции и уже имеющиеся результаты научно-технического развития начала третьего тысячелетия, аспиранты и соискатели почему-то не замечают того, о чем пишут многочисленные современные исследователи - проти-

востояния «технология – эволюция», в котором *технология* начинает доминировать, радикально меняя и биосферу и самого человека. Сегодня нельзя не учитывать того, что двадцатый век изменил само понятие «технология». Как отмечают философы техники, например, западные – Карл Митчам и Эрик Шатценберг, или отечественные – В.Г. Горохов, Н.Е. Осипов, В.В. Чешев и другие, понятие «технология» применимо нынче к любому виду человеческой деятельности, а не только к специфически технической или, еще уже, производственной деятельности, как это часто делается на уровне *обыденного* сознания. «Однако, даже техническая деятельность, техника и технология в узком смысле этого слова, – пишет В.Г. Горохов, – должны рассматриваться двояко: во-первых, с внутренней технической стороны (когда мы говорим о технологии изобретения, разработки и изготовления продукта технической деятельности – технической системы) и, во вторых, с внешней стороны, т.е. со стороны внедрения полученного результата в общественные структуры. В последнем случае мы должны говорить о социальных технологиях» [1, с.123]. В.Г. Горохов подчеркивает то, о чем «предпочитает забывать» и в экзаменационных ответах, и в решении исследовательских проблем определенная часть молодых ученых технических специальностей: «Всякая техника, как внедренный в общественные структуры социотехнический продукт, амбивалентна, т.е. имеет как желаемые, так и часто непредвиденные, нежелательные последствия и влияния на социум. Анализ этих влияний и возможностей предотвращения или хотя бы уменьшения негативных последствий научно-технического прогресса также *требует разработки особых социальных технологий*» [1, с.123]. В связи с этим, предельно актуальной, начиная со студенческой скамьи, представляется задача активного изучения проблем гуманитарной экспертизы технических проектов и приобретения социального опыта экспертизы технологических рисков.

Вторая часть темы экзаменационного собеседования «Техника и технoзнание в истoрической перспективе» связана с вопросами, которые характеризуют состояние современных технических наук. При освоении этой части темы аспирантам и соискателям необходимо обратить внимание на то, что среди философов техники появляется все больше сторонников *равноправия*

технических и естественных наук как научных дисциплин, но эта позиция еще не является единственной. Задача воспроизведения аргументации сторонников этой точки зрения, равно как и сравнительный анализ других взглядов на соотношение технических и естественных наук, вызывает определенные затруднения. В этой связи хотелось бы выделить три основополагающих подхода в дискуссии по данной проблеме и узловые моменты в аргументации сторонников концепции равноправия естественных и технических наук.

1. Технические науки тесно связаны с естественными и могут рассматриваться в качестве прикладных по отношению к последним. Тогда выделяется следующая последовательность исследований: теоретические (фундаментальные) – прикладные – исследования-разработки (переводящие результаты прикладных наук в форму технологических процессов и конструкций). Технические знания могут тяготеть как в сторону теоретических знаний, так и в сторону разработок (И.С. Алексеев).

2. Техническое знание существенно отличается от естественнонаучного, так как оно всегда связано с «целевой направленностью» технических объектов: технический объект является не естественным, а искусственным, созданным для определенной цели, его строение и функционирование служит этой цели (Л.И. Иванов; В.В. Чешев). Задача различных разделов естествознания (физика, химия, биология) – получить информацию о свойствах, причинных связях, структурных образованиях и законах движения материальных объектов. Структура же технических устройств и их функции должны быть известны до их реализации в виде материальных объектов. Рост технических знаний заключается в расширении конструктивных возможностей человека, техническое творчество в отличие от научного состоит не в открытии того, что существует, а в конструировании того, чего еще не было.

3. В современных условиях технические явления в экспериментальном оборудовании естественных наук играют решающую роль, а большинство физических экспериментов является искусственно созданными ситуациями. Объекты технических наук представляют собой своеобразный синтез "естественного" и "искусственного". Искусственность объектов технических наук заключается в том, что они являются продуктами сознательной це-

ленаправленной человеческой деятельности. Их естественность обнаруживается прежде всего в том, что все искусственные объекты в конечном итоге создаются из естественного (природного) материала. С этой точки зрения естественнонаучные эксперименты являются артефактами, а технические процессы – фактически видоизмененными природными процессами. Осуществление эксперимента – это деятельность по производству технических эффектов, которая может быть отчасти квалифицирована как инженерная, т.е. как конструирование машин, как попытка создать искусственные процессы и состояния, однако, с целью получения новых научных знаний о природе или подтверждения научных законов, а не исследования закономерностей функционирования и создания самих технических устройств (В.Г. Горохов).

В целом, осмысливая разные точки зрения, можно констатировать факт, что физический эксперимент часто имеет инженерный характер, а современная инженерная деятельность была в значительной степени видоизменена под влиянием развитого в науке Нового времени мысленного эксперимента. Физические науки открыты для применения в инженерии, а технические устройства могут быть использованы для экспериментов в физике. Характерной особенностью технических знаний является то, что они связаны с процессом интеллектуального конструирования, обслуживают нужды материальной конструктивной деятельности человека, выявляя методы решения конструктивных задач, приемы, процедуры создания технических объектов.

Технические науки к началу XX столетия составили сложную иерархическую систему знаний – от весьма систематических наук до собрания правил в инженерных руководствах. Некоторые из них строились непосредственно на естествознании (например, сопротивление материалов и гидравлика) и часто рассматривались в качестве особой отрасли физики, другие (кинематика механизмов) развивались из непосредственной инженерной практики. И в одном, и в другом случае инженеры заимствовали как теоретические и экспериментальные методы науки, так и многие ценности и институты, связанные с их использованием. В XX веке технические науки, выросшие из практики, приняли качество подлинной науки, признаками которой являются: систематическая организация знаний; выделение классов фундаментальных и

прикладных исследований; опора на эксперимент; построение математизированных теорий.

Таким образом, естественные и технические науки – равноправные партнеры. Они тесно связаны как в генетическом аспекте, так и в процессах своего функционирования. Именно из естественных наук в технические были транслированы первые исходные теоретические положения, способы представления объектов исследования и проектирования, основные понятия, а также был заимствован сам идеал научности, установка на теоретическую организацию научно-технических знаний, на построение идеальных моделей, математизацию. В то же время нельзя не видеть, что в технических науках все заимствованные из естествознания элементы претерпели существенную трансформацию, в результате чего и возник новый тип организации теоретического знания. Кроме того, технические науки со своей стороны в значительной степени стимулируют развитие естественных наук, оказывая на них обратное воздействие. В настоящее время технические науки тесно связаны не только с естественными, но и с социально-гуманитарными, что может показать аспирант или соискатель на примере своей отрасли технических знаний.

Не менее сложным оказывается вопрос о двух типах исследований в технических науках: прикладных и фундаментальных. Даже определяя тип собственного диссертационного исследования аспиранты с трудом вспоминают (признак волнения?), что прикладное исследование – это исследование, результаты которого адресованы производителям и заказчикам и которое направляется нуждами или желаниями этих клиентов; фундаментальное – адресовано членам научного сообщества. В современной технике велика роль как теоретической, так и прикладной компоненты. Для современной инженерной деятельности требуются не только краткосрочные исследования, направленные на решение специальных задач, но и широкая долговременная программа фундаментальных исследований в лабораториях и институтах, специально предназначенных для развития технических наук. Вполне правомерно сегодня говорить и о фундаментальном промышленном исследовании. Поэтому наряду с естественнонаучными теориями ныне существует и техническая теория, которая не только объясняет реальность, но и способствует созданию техносферы,

прогнозирует развитие техники и связанных с ней наук, открывает научные законы, технические правила и нормы. Но техническая теория отличается от физической тем, что не может использовать идеализацию, в той степени, как это делается в физике. Техническая теория является менее абстрактной и идеализированной, она более тесно связана с реальным миром инженерии.

Следует обратить внимание на то, как рассматривается вопрос о специфике технической теории в публикациях отечественных философов техники, например, В.В. Чешевым, который в работе "Техническое знание" (Томск, 2006), показывает, что специфика технической теории состоит в ее ориентированности на конструирование технических систем. Научные знания и законы, полученные естественнонаучной теорией, требуют еще длительной "доводки" для применения их к решению практических инженерных задач, в чем и состоит одна из функций технической теории. Теоретические знания в технических науках должны быть обязательно доведены до уровня практических инженерных рекомендаций. Поэтому в технической теории важную роль играет разработка особых операций перенесения теоретических результатов в область инженерной практики, установление четкого соответствия между сферой абстрактных объектов технической теории и конструктивными элементами реальных технических систем, что соответствует фактически теоретическому и эмпирическому уровням знания. У аспирантов и соискателей появляется возможность сопоставления собственного понимания эмпирического и теоретического уровней технической теории с тем, которое предлагает данный автор. Речь идет о том, что эмпирический уровень технической теории образуют конструктивно-технические и технологические знания, являющиеся результатом обобщения практического опыта при проектировании, изготовлении, отладке и т.д. технических систем. Это – эвристические методы и приемы, разработанные в самой инженерной практике, но рассмотренные в качестве эмпирического базиса технической теории. Конструктивно-технические знания преимущественно ориентированы на описание строения (или конструкции) технических систем, представляющих собой совокупность элементов, имеющих определенную форму, свойства и способ соединения. Они включают также знания о технических процессах и парамет-

рах функционирования этих систем. Технологические знания фиксируют методы создания технических систем и принципы их использования.

Теоретический уровень научно-технического знания включает в себя три основных слоя теоретических схем: функциональные, поточные и структурные. Функциональная схема фиксирует общее представление о технической системе, независимо от способа ее реализации и является результатом идеализации технической системы на основе принципов определенной технической теории. Функциональные схемы совпадают для целого класса технических систем. Блоки этой схемы фиксируют только те свойства элементов технической системы, ради которых они включены в нее для выполнения общей цели. Поточная схема, или схема функционирования, описывает естественные процессы, протекающие в технической системе и связывающие ее элементы в единое целое. Блоки таких схем отражают различные действия, выполняемые над естественным процессом элементами технической системы в ходе ее функционирования. Такие схемы строятся исходя из естественнонаучных (например, физических) представлений. Структурная схема технической системы фиксирует те узловые точки, на которые замыкаются потоки (процессы функционирования). Это могут быть единицы оборудования, детали или даже целые технические комплексы, представляющие собой конструктивные элементы различного уровня, входящие в данную техническую систему, которые могут отличаться по принципу действия, техническому исполнению и ряду других характеристик. Таким образом, современное техническое знание представляет собой сложную систему взаимодействующих элементов теоретического, эмпирического и прикладного уровней, тесно связанную с системами знаний других наук.

В заключении, хотелось бы подчеркнуть, что тема «Техника и технознание в исторической перспективе» предполагает обсуждение проблем, относящихся к настоящему времени, а события, освещаемые в ней, берут начало в середине двадцатого века. Строго говоря, они пока еще не стали историей, но современность – это становящаяся история и залог будущего. В этом обоснование важности преодоления тех трудностей, с которыми

сопряжена подготовка аспирантов и соискателей к экзамену кандидатского минимума по истории и философии науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горохов В.Г. Понятие «технология» в философии техники и особенность социально-гуманитарных технологий. //Эпистемология и философия науки. – 2011. – №2. – Т. XXVIII. – С.110–123.

УДК 811.111'37

И.А. Гершберг

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

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ТЕРМИНУ

В статье рассматривается научно-технический термин с позиций семантического подхода; выделяются различные типы семантических связей, важнейшая из них – связь между гиперонимом и гипонимами; рассматриваются антонимы и синонимы; многозначность и метафоричность научно-технического термина.

А.С. Герд отмечает, что «термин (включая научно-технические термины...) – это единство какого-либо конкретного естественного или искусственного языка (слово, словосочетание, аббревиатура, символ, сочетание слова и букв-символов, сочетание слова и цифр-символов), обладающее в результате стихийно сложившейся или особой сознательной коллективной договоренности специальным терминологическим значением, которое может быть выражено либо в словесной форме, либо в том или

ином формализованном виде и достаточно точно и полно отражает основные, существенные на данном уровне развития науки и техники признаки соответствующего понятия. Термин – слово, обязательно соотносимое с определенной единицей соответствующей логико-понятийной системы в плане содержания» [2, с. 72].

На каждом этапе развития человеческого знания, в каждую эпоху фигурирует определенное количество общенаучных и общетехнических понятий, которые используются в любой науке (отрасли техники) (система, структура, метод, закон в науке, надежность в технике). При этом нужно иметь в виду, что общенаучные (общетехнические) и межотраслевые понятия являются таковыми не потому, что они используются в ряде отраслей знания, а потому, что они имеют общее содержание, которое и позволяет применять их в разных отраслях, в большинстве случаев добавляя к общему содержанию конкретные признаки. Наконец, в каждой области знания и деятельности имеются специфические понятия разной степени обобщенности: от самых крупных – классов (родов) до наименьших – видов, а также понятий, которые отражают аспекты рассмотрения этих классов. Эти два типа понятий названы видовыми и аспектными [2].

А.С. Герд отмечает, что «все вышеперечисленные типы понятий находят свое языковое воплощение в типах терминов. Выделяются термины категорий, общенаучные и общетехнические термины, межотраслевые термины, специальные термины» [2, с. 73].

В соответствии с вышеуказанными типами понятий в научно-исследовательской работе автора статьи приводятся следующие типы терминов. К терминам-категориям относятся: unit – в значении «единица измерения» (мера), scale – в значении «шкала; масштаб // определять масштаб; наносить масштаб» (количество). К общенаучному (общетехническому) термину относится: unit – в значении «установка; комплект; агрегат; аппарат; прибор; элемент; секция»; в то же время термин unit в данных значениях относится к межотраслевому термину. К специальным терминам относятся: table в значении «концентрационный стол (горн.)» (видовое понятие относительно понятия «стол» термина table); scale – в значении «чешуя (рыб)» (аспектное понятие).

«Концептуальное значение слова существует не изолированно, а в определенном соотношении с концептуальными значе-

ниями других слов, прежде всего слов того же «семантического поля». Термином «семантическое поле» обозначают большее или меньшее множество слов, точнее – их значений, связанных с одним и тем же фрагментом действительности. Слова, значения которых входят в поле, образуют «тематическую группу», более или менее широкого охвата» [4, с. 96].

Например, исследуемый термин *die* – «матрица (нижняя часть штампа)» входит в тематическую группу, обозначающую технологический процесс штамповки (*forging*). В эту же группу входят следующие термины: *Impression* – «ручей (горячего штампа)»; *flash* – «облой, заусенец»; *trimming* – «обрезка»; *upsetter* – «ковочная машина»; *tongs hold* – «клещевина»; *hammer* – «молот» и пр.

Термины, принадлежащие к одной тематической группе, рассматриваются как некая относительно самостоятельная лексическая микросистема с точки зрения их внутренних смысловых отношений.

Следует отметить, что в рамках тематической группы выделяются различные типы семантических связей. Важнейшая из них – связь между гиперонимом и гипонимами. Так, гиперониму *forging* подчинены гипонимы *impression*, *flash*, *trimming*, *upsetter*, *tongs hold*, *hammer* и пр., составляющие вместе лексическую парадигму. Приведенные гипонимы в свою очередь являются гиперонимами для других более частных гипонимов. Например, *impression* – «ручей (горячего штампа)» выступает как гипероним по отношению к таким гипонимам, как *preliminary impression* – «предварительный ручей», *moulding impression* – «черновой ручей», *finishing impression* – «чистовой (окончательный) ручей», *preparatory impression* – «заготовительный (подготовительный) ручей», *roller impression* – «подкатный ручей». Термины *preparatory impression*, *impression*, *forging* могут относиться к одному и тому же денотату, однако заменяемость этих слов – односторонняя: гипероним всегда может быть употреблен вместо своего гипонима, но не наоборот.

Антонимические пары и синонимические ряды являются также разновидностями лексических микросистем.

Т.Н. Вендина отмечает, что в зависимости от типа выражаемой противоположности антонимы подразделяются на несколько классов:

1) антонимы, выражающие качественную противоположность (ср. рус. хороший – плохой): они демонстрируют ступенчатые оппозиции (ср. легкий (нетрудный – средней трудности – не легкий) – трудный), поэтому их иногда называют градуальными;

2) антонимы, выражающие логическую противоположность (ср. рус. собирать – разбирать);

3) антонимы, выражающие дополнительную противоположность: отрицание одного дает значение другого (ср. не + истинный = ложный: антонимическая пара истинный – ложный)» [1, с. 159].

В научно-исследовательской работе автора встречаются два примера антонимов исследуемых терминов:

1) Антонимы, выражающие качественную противоположность: plane «гладкий» – rough «шершавый».

2) Антонимы, выражающие дополнительную противоположность: blank «пустой, незаполненный» – filled in «заполненный».

По своей структуре антонимы могут быть разнокорневыми, например: plane – rough и образованными от одного корня, например, output – input.

«Синонимы (греч. *synonymos* «одноименный») – это слова, принадлежащие к одной и той же части речи и имеющие полностью или частично совпадающие значения» [1, с. 155].

В области терминологии часто приходится сталкиваться с синонимикой. Так, «заготовка» в научно-технической литературе на английском языке обозначается следующими терминами: bar «болванка, заготовка, чушка (свинца)»; stock «заготовка; прокат»; blank «болванка; порошковая заготовка // вырубать заготовку; штамповать». В этом синонимическом ряду между синонимами отмечается концептуальное различие в сфере употребления.

Термины науки и техники обладают многозначностью. «В терминологических системах под многозначностью (полисемией) понимается соотнесенность одного термина более чем с одним понятием в пределах одного или соприкасающихся терминологи-

ческих полей, вследствие чего термин утрачивает точность и становится зависимым от контекста» [3, с. 45].

В данном исследовании рассматриваются многозначные термины, содержащие общеобразовательные и технические значения. Например, термин blank имеет общеобразовательные значения: «пустой, незаполненный, бесцветный; чистый», «пробел; пропуск, пустое место, пауза»; технические значения: «болванка; заготовка; порошковая заготовка // вырубать заготовку, штамповать» (в кузнечном производстве), «гасящий импульс» (в радиоделе), «слепой опыт» (в химии), «баночка, пулька; черновая форма» (в металлургическом производстве). Приводимый пример показывает, как за одним и тем же термином закреплены различные значения в неродственных или несоприкасающихся отраслях знания.

Термины научного текста обладают метафоричностью. «Метафора буквально «перенос», т.е. самый типичный случай переносного значения. Перенос наименования при метафоре основан на сходстве вещей по цвету, форме, характеру движения и т.п.» [5, с. 83].

Примерами метафоричности научно-технических терминов служат переносы названий с частей тела на детали инструментов: leg – «ножка, лапа, опора» (от leg – «нога»); back – «спинка» (от back – «спина»); tooth – «зубец» (от tooth – «зуб»); eye – «петля, ушко, проушина, глазок» (от eye – «глаз»); head – «головка» (напр. болта) (от head – «голова»); foot – «ножка, опора, пята» (от foot – «нога»); arm – «ручка, рукоятка, рычаг» (от arm – «рука»); перенос от названий простых орудий: spoon – «черпак, жезлонка» (от spoon – «ложка»); fork – «горн. приямок (для храпка насоса); подкладная вилка (при бурении)» (от fork – «вилка»); bucket – «поршень (насоса)»; «стакан (компрессора)» (от bucket – «ведро, бадья»); pot – «тигель; ковш (разливочный)» (от pot – «горшок, котелок»); перенос по сходству формы с названиями животных: caterpillar – «гусеница; гусеничный ход; гусеничный трактор» (от caterpillar – «зоол. гусеница»); sock – «кран» (от sock – «петух»); bull – «горн. забойник» (от bull – «бык»); bear – «медведка, ручной дыропробивной пресс» (от bear – «медведь»); перенос от названий одежды, обуви и принадлежностей: jacket – «рубашка (парового котла), обшивка»; «чехол» (от jacket – «куртка, френч, жакет»); shoe – «башмак, колодка» (от shoe – «ботинок, башмак»);

skirt – «юбка» (напр. поршня или изолятора) (от skirt – «юбка»); apron – «фартук» (от apron – «фартук»).

Следует отметить, что «...метафорический перенос основан на сходстве материальной характеристики: на цвете, форме, характере «зримых» движений, т.е. на совокупности непосредственно воспринимаемых органами чувств (особенно зрения), сходств того, с чего переносится название, на то, куда это название переносится» [5, с. 84]. Так термины, подобранные автором статьи для проведения ассоциативного эксперимента, тоже обладают метафоричностью: beam – «балка, брус» (от beam – «луч; пучок лучей»); scale – «(мет.) плена, чешуя» (от scale – «чешуя (рыб)» – сходство по форме; plane – «рубанок, струг, калевка // строгать, скоблить» (от plane – «гладкая поверхность // выравнивать») – сходство по пространственной характеристике и др.

Приведенные примеры свидетельствуют, что метафора является источником новых значений терминов, способных выполнять номинативную функцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вендина, Т. И. Введение в языкознание : учеб. пособие для педагогических вузов / Т. И. Вендина. – М. : Высш. шк., 2001. – 288 с.
2. Герд, А. С. Специальный текст как предмет прикладного языкознания / А. С. Герд // Прикладное языкознание : учебник / Л. В. Бондарко, А. А. Вербицкая, Г. Я. Мартыненко [и др.]. – СПб. : Изд-во С. Петербургского ун-та, 1996. – С. 68-90.
3. Квитко, И. С. Термин в научном документе / И. С. Квитко. – Львов : Вища школа, 1976. – 128 с.
4. Маслов, Ю. С. Введение в языкознание / Ю. С. Маслов. – М. : Высш. шк., 1998. – 272 с.
5. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский / под ред. В. А. Виноградова. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 536 с.

УДК 130.2:008

Т.М. Готьятова

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

ДРАМАТУРГИЯ ВЫЗОВА-И-ОТВЕТА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Проблема диалога культур одна из древнейших в человеческой истории, но сегодня она становится особенно актуальной в нашем многополярном, многокультурном мире, где существуют диалоги цивилизаций как различные модификации Ответа-на-Вызов агрессивных культур.

Много столетий назад, во времена Васко да Гама, каждая из существующих на Земле цивилизаций была убеждена в том, что она – единственное общество в мире, а остальное человечество – это варвары, неверные или неприкасаемые. Для китайцев их мир обозначался как Поднебесная, а территория под непосредственным правлением императора называлась Срединным царством. Японцы искренне верили в то, что их страна – это Земля богов, и оттого она неприступна для завоевателей. Франки в это время утверждали, что истинной наследницей Израиля, Греции и Рима была католическая церковь, и дерзко притязали на то, чтобы называться Избранным народом.

Стратегия изоляции казалась китайцам наиболее надежным способом сохранения собственной цивилизации. Культура, традиции и законы других народов представлялись настолько варварскими, что вопрос о диалоге культур был почти неуместным.

Обратить варваров в свою веру можно только силой. Отсюда другая древняя стратегия – завоевание. Западная цивилизация предприняла две неудачные попытки экспансии, прежде чем ей удалось распространить свои культурные ценности по всему миру.

Первая попытка установить экономическое, политическое и культурное господство Запада над другими народами была сделана во время средневековых крестовых походов и окончилась полным провалом. Многие историки отмечают, что в результате культурного взаимообмена западные европейцы больше восприняли со стороны византийцев и мусульман, чем и повлияли на них.

Вторую попытку осуществили в XVI веке португальцы и испанцы. Благодаря этой попытке появились современные латиноамериканские сообщества, однако в других местах ценности западной культуры были отвергнуты столетие спустя. Во второй четверти XVII века испанцы были изгнаны из Японии, португальцы – из Абиссинии.

И только третья попытка, которую предприняли в XVII веке французы, англичане и голландцы, оказалась успешной. Была заселена Северная Америка, Южная Америка, Австралия, где возникли молодые нации, начавшие свою жизнь с европейского культурного наследия. Именно они вывели весь остальной мир на западную орбиту. В политическом плане европейцы не только колонизировали Новый Свет, но и захватили Центральную Африку и Индию.

Почему первые две попытки провалились, а третья оказалась столь успешной? А. Тойнби рассматривает две модели воздействия агрессивной культуры. Первоначально общество, столкнувшись с вызовом более сильной и энергичной цивилизации, преисполняется решимости оказать отчаянное сопротивление агрессору. Так культурный луч цивилизации вдруг упирается в незнакомое социальное тело и отражается от него. Но если этот луч расщепляется на составные части, отдельные компоненты его обладают большей проникающей способностью по сравнению с другими. Свободный луч культурного излучения, как свободный электрон, может оказаться смертоносным в инородной социальной среде.

Вспомним библейские сказания: пока Ковчег завета Господня находился в Израиле среди избранного народа Иеговы, он служил их талисманом. Но когда Ковчег захватили филистимляне, рука Господа обрушилась на каждый город, где он хранился, а Избранный народ и сам был поражен чумой, которой были наказаны иноверцы за их святотатство.

Известно, что в первых двух случаях Запад пытался навязать другим народам свою культуру во всей ее полноте и целостности, вместе с религией. Именно поэтому попытки оказались неудачными: культурный луч западной цивилизации был отражен. Третий раз Запад предложил тем же народам «секуляризированный» вариант своих культурных ценностей: культурный луч был расщеплен на части, и эта стратегия оказалась успешной.

В свое время иезуиты предпринимали героические усилия, чтобы обратить китайцев и индусов в католичество. Но они пропагандировали западную культуру, делая акцент на религиозных убеждениях, и именно поэтому встречали упорное сопротивление туземного населения. После этого западные миссионеры пришли к опасному выводу, что не стоит выступать под флагом религиозных идей, гораздо удобнее сделать акцент на передовых западных технологиях. На первый взгляд открытия естественных наук и прогресс техники обещали выгоды всем народам. Такой поворот западной стратегии имел колоссальные последствия. Культурное наследие было расщеплено: осталась привлекательная техническая оболочка с вырванным религиозным ядром. Этот «утилитарный» образец с невиданной скоростью распространялся по всему миру.

Однако последствия для других культур, воспользовавшихся передовыми техническими достижениями Запада, неожиданно оказалось скорее негативным, чем позитивным. Технический соблазн Запада состоит в легкости заимствования и готового потребления высокоэффективной техники. Но потребление без производства всегда развращает, в конце концов ставит в зависимость от производства, ослабляет мотивации к самостоятельному творческому труду.

Между тем в «экспортном варианте», как уже отмечалось, западное культурное наследие опасно расщеплено: привлекательная техническая оболочка без религиозного ядра – такой «утилитарный» образец легко потребляется, неся вестернизирующим обществам нравственное опустошение.

Русский религиозный философ В. Зеньковский еще в начале XX века пророчески писал об опасности глубокого духовного надлома, который следует в ответ на западное культурное влияние. Секуляризация культуры, возникновение ряда самостоятельных и независимых сфер творчества приводят к разрыву целост-

ности в личности, развитие маммонизма, ослабление духовной жизни, а вместе с тем высокое развитие индивидуализма, рост запросов личности и неизбежное усиление ее одиночества.

Именно поэтому Запад для других цивилизаций стал ассоциироваться с символом разрушения духовной культуры.

В первом случае представители агрессивной культуры, успешно проникшей в чужую социальную систему, уподобляется надменному Фарисею, благодарившему Бога за то, что он не такой, как другие. Самовозвышение, бессознательно выливаясь в уничижение других, вызывает яростный протест. Во втором случае сильная цивилизация разрабатывает более тонкую тактику. От культурного наследия отщепляется некий клин и внедряется в чужое социальное тело. Безобидные, казалось бы, элементы чужой культуры в новой социальной среде начинают вести себя агрессивно, притягивая все новые пласты вторгшейся культуры.

Основной парадокс состоит в том, что успех второго случая одновременно ведет к поражению более сильной культуры в исторической перспективе. А. Тойнби первый обратил внимание на то, что история греко-римской цивилизации дает нам убедительные аргументы в пользу этой гипотезы. Античная Греция создала столь высокую цивилизацию и дала выход столь мощной и эффективно направленной энергии, что сумела утвердить свое политическое, экономическое и культурное господство над окружающими варварами.

Избранный народ учил варваров следовать его образу жизни, и новообращенные варвары вначале были пассивными учениками и неловкими имитаторами своих греческих учителей. Но постепенно варвары смогли подняться на более высокий материальный уровень и самостоятельно решить сложную задачу политического объединения, которую так и не одолели их греческие наставники. В результате греческие полисы оказались карликами по сравнению с мощными державами - Египетской, Сирийской и Македонской монархиями, Римской конфедерацией. Греция стала университетом, местом паломничества и ... полем боя между этими государствами.

Интересно, что варварам удалось успешно решить задачу политического объединения не потому, что они обладали особой политической мудростью или имели национальные традиции – у

них не было ни того, ни другого. Дело в том, что они имели преимущество географического положения: политическое строительство гораздо легче идет в новой стране на окраинах цивилизации, чем в ее центре, где давит груз прежних устоявшихся традиций и институтов.

А. Тойнби видел в драматургии Вызова-и-Ответа те самые огниво и кремень, которые при взаимном соприкосновении высекают творческую искру. Он был убежден в том, что цивилизации рождаются и развиваются, успешно отвечая на все новые и новые вызовы. Они надламываются и распадаются, когда встречают Вызов, на который им не удалось ответить. Каждая из цивилизаций – своеобразная попытка единого, общечеловеческого творчества. Это творчество, или опыт, есть попытка совершить акт созидания. В каждой из цивилизаций человечество пытается подняться над собственной природой к более высокому уровню духовной жизни.

Рассмотрим известные А. Тойнби ответы разных цивилизаций на вызов агрессивной культуры. Он знал два классических ответа – «зелотизм» и «иродианство». А. Тойнби считал их универсальными и рассматривал диалоги известных ему цивилизаций как различные модификации этих двух универсальных моделей. Однако история XX века показала, что это не так – универсальных стратегий не бывает, «зелотизм» и «иродианство» можно было использовать в качестве универсальных моделей ответа на вызов агрессивной культуры только до второй мировой войны. Обе стратегии восходят к историческому опыту древнесирийского мира, столкнувшегося с экспансией эллинизма. Остановимся на их анализе подробнее. Общину зелотов вдохновляло убеждение, что если они не отступят ни на йоту от отеческого предания и сохранят его в нетронутой чистоте, им воздается божественной благодатью и спасением от врага. Поведение зелотов иррационально и инстинктивно, это форма архаизма, возникшая под давлением извне. Примеры подобной тактики мы часто наблюдаем в животном мире: черепаха прячется под панцирь, страус зарывает голову в песок. Недаром иродиане называли политику зелотов страусиной.

Ответ иродиан (сторонников царя Ирода Великого) на вызов эллинизма был принципиально иным. Они трезво признали непо-

бедимость превосходящего по силе врага, решили отказаться от своего традиционного военного искусства и учиться воевать с противником его же орудием, овладев его тактикой. С точки зрения зелотов такая политика была грязным и трусливым компромиссом. На самом деле тактика иродиан в силу своей гибкости открывает возможности для маневра, это несравненно более эффективный ответ на вызов превосходящего по силе противника.

Вместе с тем история цивилизаций показала, что оба ответа обречены перед лицом вызова сильной цивилизации. Последовательный зелотизм не может избежать печальной участи самоуничтожения. Об этом свидетельствует судьба староверов в России, ваххабитов в Центральной Аравии, сенусситов в Латвии.

Ответ иродиан также нельзя считать по-настоящему эффективным. Проведение в жизнь иродианской тактики требует тонкого балансирования между заимствованием чужих форм и сохранением национальной культуры. Те политики, которые целиком посвящали себя распространению культуры агрессивной цивилизации, дойдя до определенных пределов, убеждались, что дальнейшее продвижение чревато утратой независимости общества, за которое они в ответе. Но даже в тех случаях, когда иродиане шли на компромиссы, стремясь сохранить какие-то элементы традиционной культуры, религию или свидетельства исторической памяти о былых победах своего общества, тактика иродиан всегда была обречена на поражение. Почему? Изначально эта стратегия имеет нетворческий, подражательный характер, поэтому в самом лучшем случае результатом бывает увеличение промышленного продукта копируемого общества, а не высвобождение творческой энергии людей. Такова судьба большинства вестернизирующихся стран в Латинской Америке, Азии, Африке и других регионах мира.

Однако история диалога культур в XX веке знает и другие ответы на вызов агрессивной культуры. Напомним, что после второй мировой войны на международной арене возникла принципиально новая ситуация: мир был поделен на зоны влияния. В этих условиях для многих народов путь «зелотизма» и «иродианства» стал уже невозможен. Им не дано было право выбора, они должны были принять чужие правила игры. В условиях жесткого контроля цивилизации, сохранившие высокий творческий потенци-

ал, начали поиск других стратегий ответа на вызов культурной агрессии.

Интересна в этом отношении судьба Японии, До второй мировой войны эта страна демонстрировала миру безуспешность зелото-иродианской стратегии. Японцы – люди сильного и цельного характера – взяли все, что могли от зелотского ответа на вызов. С начала XVII по конец XIX века они были яркими представителями чистого зелотизма. Напомним некоторые исторические факты, что Правительство Токугавы решило порвать отношения Японии с Западом, но, отказавшись от использования западного оружия, не рискнуло распространить запрет на предметы быта. Результаты опрометчивой непоследовательности вскоре сказались. Династия Токугавы утратила политическую власть, продемонстрировав в 1853 г. военную несостоятельность режима. Японская революция, свергнувшая режим Токугавы, является свидетельством победы иродианства. Общество осознало, что 215-летний период изоляции задержал развитие Японии и оставил ее безоружной и беззащитной перед лицом растущей силы Запада, Японцы сознательно сделали крутой поворот в своей стратегии и обратились к иродианству. Но вскоре им пришлось убедиться в недостаточной эффективности и этой стратегии.

Поражение же во второй мировой войне заставило Японию активно искать новую тактику Ответа на Вызов Запада, Японцам пришлось освоить прием «мимикрии», и неожиданно он привел к успеху.

Мимикрия – это стратегия маскировки, заключающаяся в подмене образа. После войны Запад жестко контролировал военно-политическую сферу Японии, особенно это ощущалось в первые послевоенные годы, когда существовал военно-оккупационный режим, Японии пришлось продемонстрировать отказ от всех традиционных форм политической жизни, ввести режим парламентской демократии, принять конституцию, где провозглашались принципы либеральной демократии,

В условиях полной невозможности военно-политического реванша вся мощная энергетика японской культуры устремилась в новое русло – в экономику. Мощная самурайская энергетика японского народа нашла сублимированную форму выражения в экономическом творчестве. Именно здесь были сохранены и развиты на-

циональные традиции. Не случайно трудовая этика на японском предприятии напоминает самурайскую: здесь царит атмосфера авторитарной иерархии, жертвенности, преданности фирме.

В новой экономической модели японцам удалось творчески использовать семейную или клановую солидарность - это действительно могучая сила. Единство японского общества сегодня во многом держится на семейной солидарности. Японцы работают не для самих себя (как на Западе), а ради семьи и вместе с семьей. Работая сообща, вместе с кланом, можно создать значительно больше, чем работая индивидуально. В свою очередь, семейная солидарность рождает патриотизм, любовь к Родине, желание трудиться ради нее. На Западе, где высоко развит индивидуализм, каждый сражается в одиночку.

Во многом именно поэтому Японии удалось создать более эффективную модель экономики. Сегодня очевидно: Запад проиграл Японии экономическое соревнование по всем важнейшим показателям. Можно считать, что стратегия мимикрии, которую использовала Япония, явилась эффективным Ответом на Вызов культурной агрессии.

Сегодня стратегия изоляции превращается в дорогостоящее и бессмысленное мероприятие: нельзя возвести Китайскую стену в информационном обществе. В условиях «информационного империализма» тактика иродианства также утратила свое значение. Потенциальный иродианин уже не имеет возможности выбирать, что он хочет заимствовать у сильной культуры, а что оставит свое, традиционное, национальное. Через многочисленные каналы коммуникаций «чужая» информация властно входит во все сферы общественной жизни, В результате происходит отторжение от собственной культуры, ее норм и традиций, потеря цивилизационной идентичности. Разве к этому стремился «классический» иродианин? Он хотел овладеть секретами врага, чтобы использовать их для своего культурного реванша в будущем. Сегодня стратегия частичных заимствований уже объективно невозможна.

Стратегия мимикрии, едва успев стать реальностью, за несколько десятилетий после второй мировой войны также потеряла свою эффективность. В информационном обществе контроль над частью позиций чужой культуры дает возможность тотально-

го контроля, «Информационный империализм», облучая ядро чужой культуры, блокирует возможность ее самостоятельного творческого развития в какой бы то ни было области человеческой деятельности.

Информационное общество в конце XX – начале XXI столетий требует новых ответов на вызов сильных цивилизаций. Некоторые варианты таких стратегий уже просматриваются.

Например, феномен *девестернизации* современных западных обществ. В определенном смысле это инверсия стратегии зелотизма в новых условиях, моральный «железный занавес». *Информационный империализм*, пытающийся навязать другим народам западную культуру в полном объеме, во всех ее проявлениях, начал вызывать сегодня мощную реакцию отторжения. Во многом симптоматично, что падение шахского режима в Иране современники назвали «антипорнографической революцией». Подобные моральные революции происходят сегодня во многих странах, что способствует укреплению исконных ценностей собственной культуры. Об этом свидетельствует поддержка религиозного фундаментализма молодежью западных стран.

Помимо укрепления национальных духовных ценностей такая стратегия предполагает модернизацию без вестернизации с тем, чтобы создать противовес Западу, развивая экономическую и военную мощь, сотрудничая с другими западными обществами. По этому пути пытаются идти страны Тихоокеанского региона – Южная Корея, Китай, Сингапур, Тайвань, некоторые исламские страны на Ближнем Востоке. Сегодня уже можно говорить о том, что сложился конфуцианско-исламский блок. Его цель – содействовать своим членам в приобретении новейшей техники и оружия, необходимых для создания противовеса военной мощи Запада.

Трудно прогнозировать, насколько долговечным окажется конфуцианско-исламский блок. С. Хантингтон полагает, что одной из главных стратегических задач Запада является «ограничение роста военной мощи конфуцианских и исламских стран», а также использование конфликтов и разногласий между этими странами.

Западная цивилизация почувствовала реальную силу фундаменталистского ответа на вызов своей культурной агрессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеньковский В. Русские мыслители и Европа // В поисках своего пути: Россия между Европой и Азией. М.: Наука, 1994.- Т.2.-С. 202.

2. Тойнби А. Цивилизация перед судом истории. М.: Прогресс: Культура, 1995.-С. 57.

УДК1(092):130.2

А.В. Марунов

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

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИСТОКИ ФИЛОСОФСКОЙ ПРОЗЫ А.И. ГЕРЦЕНА

В статье рассмотрены мировоззренческие истоки философской прозы А. И. Герцена, неразрывно связанные с ведущей тенденцией общественной мысли 1830- годов, с поиском общих начал бытия.

Показано влияние философии на становление и развитие философской прозы А. И. Герцена.

Многие произведения русской литературы прошлого и современности характеризуются сегодня как философские. Неточное употребление этого термина серьезно затрудняет изучение той пограничной между философским познанием и преобразовательной деятельностью области творчества, которую можно назвать философской прозой.

Казалось бы, философская проза возникает на границе философского познания и собственно художественного творчества, однако и философия, и искусство являются специфическими способами отражения бытия. Разгадку философской прозы как гиб-

ридного образования следует искать как в специфике собственно искусства, так и самого стиля философствования.

В данной статье мы попытаемся выявить мировоззренческие истоки философской прозы А. И. Герцена, не укладывающиеся в традиционные схемы и образцы. Упоминание об актуальности философского начала для прозы Герцена неоднократно встречалось и встречается в критике, философских и литературоведческих работах [3], однако природа философской образности, философичности философской прозы А. И. Герцена оставалась и остается вне поля зрения исследователей. Сложность проблемы заключается в том, что философичность Герцена погружена в художественное начало. Уже в ранний период Герценом были созданы произведения философские не только по проблематике – в них философичность стала принципом развертывания художественного образа.

Герцен, творчески используя различные тенденции русской философской прозы, выступает не просто продолжателем традиций любомудров: он синтезирует различные начала и фактически является создателем русской художественной философской прозы. С особой остротой направление этих исканий, ведущих к подобному синтезу, проявилось в жанровых и стилистических стереотипах, к которым обращается Герцен. Однако поиски выражения философичности у Герцена резко отличались от опытов его предшественников. В чем же отличие художественных решений Герцена от решений его предшественников? И от чего это отличие зависело?

Усвоив в молодости учение Сен-Симона, Герцен никогда уже не мог отказаться от главной мысли этого учения – о гармоническом развитии всех способностей человека, для чего, по мысли французского философа, и необходима свобода. Первое философское влияние, испытанное Герценом, было влияние Кузена. Эклектическое учение Кузена не могло удержать Герцена от стремления претворить отвлеченную мысль в практическую действительность, но зато оно помогло ему в позднейшем усвоении Гегеля.

Герцен приходит к мысли о недостаточности мышления, не переходящего в действие. «Никогда, – констатирует Герцен, – живее я не чувствовал необходимости перевода, – нет – развития в жизнь философии» [6, т. 9, с.288]. Подтверждение своим мыс-

лям Герцен находит в произведениях Цешковского. Работа Цешковского «Prolegomena zur Historiosophie» помогла Герцену уяснить основной для его мировоззрения философский вопрос и найти способ его решения [10, с. 672-673].

Та действительность, которая пробудила в Герцене дух тираноборчества, продолжала напоминать ему о задачах «нового времени», пробуждала его к «одействоворению» мысли, не давала успокоиться ни на каких «разумных» теоретических началах. Мысль о переходе к настоящему практическому деянию овладевает Герценом все более, кажется ему единственно логически, психологически и нравственно необходимою. Подобная мысль рисуется ему как главенствующая мысль целой эпохи: «Беда нашего века вообще в расторжении теоретической жизни и практической... деятельность теоретическая недостаточна» [6, т. 2, с. 384]. Герцен на первый план выдвигает личность. От имени личности заговорила сама действительность. Писатель призывает личность осуществлять в действительности принципы разума, воспринятые от науки. Борьба за свои права со стороны личности уже есть деяние. Личность становится центром как философского, так и практического мировоззрения Герцена. Введенная в сферу общих интересов, личность раскрывается в новом аспекте, со стороны социально-нравственной, и может рассматриваться как деятель истории. Герцен понимает исторический процесс в диалектической соотнесенности дела и предназначения отдельных народов и личности [6, т. 1, с. 26-28].

В «Дилетантизме в науке» Герцен запишет: «Где начинается сознание, там начинается нравственная свобода; каждая личность одействоворяет по-своему призвание, оставляя печать своей индивидуальности на событиях. Народы – эти колоссальные действующие лица всемирной драмы – исполняют дело всего человечества, как свое дело, придавая тем художническую окончательность и жизненную полноту деяниям» [6, т. 3, с. 86].

Герцена волнует вопрос «одействоворения действительности» как цели, которой руководствуется личность в своем историческом поведении, – здесь его мысль переходит в жизнь, философия – в биографию. Здесь, таким образом, проблема человека предстала как противоречие индивидуума и личности. «Реализм как завершение философского мировоззрения Герцена и разре-

шает эту проблему через человека же, через его личность, живую и реальную, а потому страдающую и действующую, в своем отражении и действии претворяющую свою цель, призвание, идеал в свою самостоятельную жизнь, и тем практически реально разрешающую все теоретические и практические противоречия идеализма» [12, с. 52]. В личности Герцен видел проблему современного реализма и через личность стремился разрешить основное противоречие своего времени: противоречие теории и практики. В своей деятельности Герцен отказывается от собственно философского разрешения основного вопроса своего времени – разрешения через личность дуализма теории и практики. За конечным решением этой проблемы Герцен обращается к жизни и решается ответить не мыслью, теорией, продуктом разума, а своей деятельностью, своей биографией.

Наряду с искусством, наукой, политикой, философией и иными сферами культуры существует «специфическая сфера творчества, содержание которой составляет ничто иное, как личная жизнь человека» [4, с. 9], примером тому является жизнь П. Я. Чаадаева, В. С. Печерина, А. И. Герцена, Н. В. Станкевича. Разрыв между внешним и внутренним миром становится в этот кризисный период принципом осознания и построения собственной биографии, собственной личности, осознаваемой исторически обобщенно, что присуще был всему кругу единомышленников. В этот период для прогрессивного деятеля в России, исповедующего идеи утопического социализма, не существовало личного счастья, отдельного от общечеловеческого, общественного.

Личность, ассимилируя жизненные впечатления, созидает себя, сознательно формирует свою внутреннюю культуру, как бы готовится к некоторым высшим целям и переживаниям, будь они социальные, нравственные, религиозные. «В данном случае жизнь – не объект познания и воспроизведения, как для писателя-реалиста, она сама есть художественное произведение» [7, с. 115]. Герцен с глубоким интересом следил за современной ему историографией. Особенно близки ему были французские историографы-романтики: Кузен, Тьерри, Карлейль, Мишле, Гизо, которые стремились совместить строго научное исследование с увлекательным художественным воспроизведением прошлого [9].

Для Герцена же одной из исходных точек художественного

творчества явилась личность, с которой происходят события именно в социальной действительности. Герцен избирает героя, в биографию которого входят решительно все значительные события, совершающиеся в рамках того социального целого, членом которого он является. С этой точки зрения пожар Москвы в 1812 году, французская революция или жизнь Гете есть столько же факт истории, сколько и факт личной жизни. История в ее исчерпывающей полноте, увиденная через призму индивидуальной судьбы, – вот предмет внимания Герцена-художника. Героев Герцена можно классифицировать по степени переживания ими исторической действительности; наиболее значительным будет герой, подобный тому, о котором в разделе «Мысли» одного из современных писателю журналов было сказано: «Опытность не должно измерять числом предметов, нами виденных, но числом предметов, о которых мы размышляли»[3, т. 2, с. 121].

Таким образом, история является материалом для биографии, а личность в ее развитии – форма, в которой этот материал отражается. Историческое событие, факт для того, чтобы стать фактом биографическим, должен в той или иной степени отразиться в судьбе данной личности. Переживание в горниле личного сознания исторического события, формирование собственного взгляда на мир и есть та новая форма, в которую отливается у Герцена отношение между историей и личностью. Становясь предметом переживания, исторический факт получает в творчестве Герцена биографическое осмысление. Писатель отказывается от привычной формы биографии, в которой речь идет о переживаниях или о деятельности данного лица, в его книгах перед читателем разворачивается драма самопознания героя, а через это самопознание совершается осмысление мира и истории, тем самым предметом художественного изображения становится нечто неожиданное – авторская рефлексия, мыслительные процессы осознания бытия, собственного «я» героем. Причем этот процесс диалектичен, ибо без устремленности героя к познанию мира, истории не произойдет того, что мы называем формированием личности.

Для Герцена не менее важен еще один вопрос – сможет ли герой в данных исторических обстоятельствах состояться как личность. Предмет исторического бытия Герцен делает предме-

том биографическим для того, чтобы сама человеческая жизнь стала комментарием к историческим событиям. Тогда роль реального основания в структуре художественного произведения выполняет историческая дата, входящая в историю личной жизни. Герцен позднее точно определит свой метод, говоря об «отражении истории в человеке, случайно попавшемся на ее дороге» [6, т. 10, с. 9].

Герцен, подобно Плутарху, с творчеством которого он познакомился еще в юности, стремится выразить свое мировосприятие с помощью умозрительного или моралистического философствования. Само авторское сознание Герцена при всех его характерных особенностях имело не собственно философский, научный характер – его приверженность к историческим и биографическим реалиям обращала его к художественной повествовательности прозы. Уже в «Гофмане» главной становится не чистая фактография, не занимательность рассказа, а форма биографии, потому что в ней он находит возможность воплотить столь важную для него дидактико-моралистическую социальную проблематику. Перед нами произведения не столько исторического характера, сколько произведения, в которых налицо стремление в историческом контексте выразить собственную авторскую мысль. Ясная писателю с самого начала как тезис, она не иллюстрируется, а вызревает в идейном контексте произведения, растворенная в образном начале, она входит в жизнь и мышление не на правах социально-классифицирующих философских категорий, а как мучительный процесс познания бытия, что и повлекло за собой совершенно особые формы художественного изображения. «Вытянутый перст авторской мысли встречается на каждом шагу», – пишет о творческой манере писателя Л. Я. Гинзбург. Герцен берет действительно существовавшего человека в реальных обстоятельствах и теоретически объясняет закономерности, управляющие поступками, жестами, словами этого героя, индивидуального и конкретного представителя общественного пласта» [7, с. 257]. Здесь важно то, как писатель понимает современную ему действительность, и то, как он о ней думает, как проникает в ее сущность. Теоретические сентенции автора, подтверждают историческую и социальную сущность образов, которая раскрывается уже в конкретных диалогах, сценах, событиях. Это

предполагает путь авторской мысли от общего к частному, от понимания выработанных человечеством закономерностей исторического бытия к реализации этих закономерностей во времени. У Герцена встречается иногда и обратный ход авторской мысли – индуктивный, когда писатель отталкивается от частных бытия и устремляется к высшему постижению истины. В творчестве Герцена оба эти метода находятся в неразрывном единстве. Столь необходимый для Герцена прорыв к абсолюту возможен благодаря этому качеству его прозы. Перед нами не просто непосредственное изображение жизни, а выражение в слове самого смысла исторического бытия. Это сопряжение самосознающего и самопознающего героя с той объективной действительностью, которая концентрируется в своей основе в призме субъективного сознания, составляет основу философичности прозы Герцена.

Выявлению этой философичности как эвристической направленности авторского сознания будет способствовать попытка изучения в самых общих чертах жанрового генезиса прозы Герцена 1830-х годов. Характерные особенности поэтики Герцена, которые мы рассматриваем, предполагают иную, новую трактовку традиционных философско-риторических жанров. Активная трансформация их на основе сложного взаимодействия в творчестве молодого писателя происходит в дидактико-аллегорических формах художественного высказывания (аполог, аллегория, легенда, притча), устных речевых жанров (анекдот, каламбур, острота) и промежуточных типов художественного философствования (рассуждение, диалог, жизнеописание).

Диапазон и направленность жанровых поисков молодого Герцена в 1830-е годы поражает завидной целеустремленностью, интуитивным предчувствием «своего рода». Осваиваются прежде всего жанры с традиционным философским потенциалом – аллегория, рассуждение, жизнеописание или философская биография, притча, различные жанры афористики, платоновский диалог, философское письмо, прозаическая миниатюра, фрагмент, набросок и т. д.

Представляется плодотворным и важным выявление направления и путей перестройки традиционных философских жанров в практике молодого Герцена. По определению М. Бахтина, «завершенная целостность высказывания (т. е. жанра.- А. М.)

...определяется тремя моментами ...неразрывно связанными в органическом целом высказывания: 1) предметно-смысловой исчерпанностью; 2) речевым замыслом или речевой волей говорящего; 3) типическими композиционно-жанровыми формами завершения»[2, с. 255].

Для жанров, выбираемых Герценом, характерно повышение относительности предметно-смысловой исчерпанности темы. Жанровый замысел автора предполагает в качестве цели не изображение, внушение или сообщение сведений, а раскрытие динамики мысли, постижение законов развития сознания личности в социально-исторической обусловленности.

Многие жанры Герцена представляются как внешне, так и внутренне незавершенными именно потому, что установка авторского сознания рассчитана на привлечение внимания к проблеме исторического бытия, отраженного в новом типе личности. Автору важно, чтобы возник спор, диалог, раздумье, чтобы прорисовалось основное русло познания этого явления, остальное же прояснит ход исторического развития. Поэтому такие традиционные жанры, как аллегория, биографический очерк, афоризмы, диалог, трансформируются в плане все большей динамизации процесса постижения истины за счет взаимодействия разных субъектов повествования.

Так, например, малые жанры афористики (апофегма, анекдот, максима) служат в прозе Герцена своеобразными конденсаторами интеллектуальной энергии повествования и вместе с тем особым жанровым камертоном, по которому настраивается композиционное целое высказывания, а также выступают как отражение сознания той или иной исторической эпохи.

Аллегоризм как принцип художественного видения изначально характеризуется сложным взаимодействием образного и логического. В обращении к подобному типу художественной прозаической образности проявляется стремление раннего Герцена к тому сложному идейно-эстетическому синтезу философско-художественных традиций дидактизма прозы Просвещения, где налет «иносказания» так своеобразно слился с риторическим началом, что дало на качественно новом уровне художественного осмысления действительности, продиктованного эпохой, толчок для созревания подлинно художественной прозы с огромным фи-

лософским потенциалом [8, с. 108-122].

Аллегоризм поэтических форм необходим, чтобы задать ту меру всеобщности, которая не позволит свести философское раздумье о коренных онтологических ценностях к плоско и односторонне истолкованному политическому или социальному плану иносказания. Как и писателям-романтикам, Герцену в этой жанровой форме дороги воспроизводимая в предметности аллегорического повествования идея органического развития, выявление связи между миром духовным и природным. В духе шеллингианских концепций Герцен в этот период рассматривает эстетическую деятельность как высшую форму целостного определения, а произведение искусства – как живой организм.

Главное в философской прозе А. И. Герцена не в том, что «глубоко художественные идеи обнаженно выходят на поверхность», а в том, что точкой отсчета в его прозе становится процесс мышления, сознания. Важна не идея сама по себе, а проследивание разнообразных ходов сознания, их объяснение и осмысление, иначе говоря, процесс, мысль о мысли, конкретные же картины, явления, жизненные ситуации обретают удвоенную ценность и призваны подтвердить, объяснить ход мышления автора или героя, направленный на постижение философии жизни. Цель философской прозы А. И. Герцена – осознание закономерностей и случайностей процесса сознания, мышления, а не изображение идеи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверинцев С. С. Плутарх и античная биография / С. С. Аверинцев. – М., 1973.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1974.
3. Булгаков С. Н. Душевная драма Герцена / С. Н. Булгаков. Соч. В 2 т. – М., 1993
4. Винокур Г. Биография и культура / Г. Винокур. – М., 1927.
5. Гегель Г. В. Ф. Лекции по эстетике / Г. В. Ф. Гегель. Соч. В 14 т. – М., 1938.
6. Герцен А. И. Собр. соч. / А. И. Герцен. Соч. В 30 т. – М., 1956.

7. Гинзбург Л. Я. «Былое и думы» Герцена / Л. Я. Гинзбург. – Л., 1957.

8. Путинцев В. А. Герцен-писатель / В. А. Путинцев. – М., 1963.

9. Реизов Б. Г. Французская романтическая историография (1815-1830) / Б. Г. Реизов. – Л., 1956.

10. Станкевич Н. В. Переписка / Н. В. Станкевич. Переписка его и биография, написанная П. В. Анненковым. – М., 1857.

11. Томашевский Б. Теория литературы. Поэтика / Б. Томашевский. – М., Л., 1931.

12. Шпет Г. Философское мировоззрение Герцена / Г. Шпет. – Пг., 1921.

УДК 378.147.88:811.11

Н.Г. Григорьева

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

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассматривается роль и принципы организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

На современном уровне преподавания иностранных языков в вузе самостоятельная работа является неотъемлемой частью учебного процесса и имеет целью подготовить студентов к дальнейшему самообразованию как средству поиска и приобретения социального опыта, с помощью которого будущий специалист сможет продолжить свою профессиональную подготовку.

Успех при изучении любого предмета невозможен без серьезной самостоятельной работы. В отношении иностранного языка

роль самостоятельной работы возрастает вдвойне. Достаточно привести такой пример: «При освоении родного языка ребенок сотни раз слышит и произносит слово, повторяет его в различных грамматических формах, прежде чем оно окончательно станет неотъемлемой частью его активного словарного запаса. При изучении иностранного языка человек делает то же самое: тренирует произношение, повторяет слова, воспроизводит в памяти способы связи между ними. То есть запоминает схемы построения предложений. Наибольшую продуктивность такой работы обеспечивает «тандем» урок – самостоятельная работа. При этом урок можно сравнить с записью данных, а самостоятельную работу – с их воспроизведением». Следовательно, для преподавателя при планировании учебного процесса очень важно четко определить соотношение содержательных компонентов такого тандема: какой материал дать студентам на занятии, а какой в качестве домашней работы [3, с. 124].

Рассмотрим ряд основных принципов, на которых должен базироваться процесс планирования и реализации самостоятельной работы, игнорирование или неточное понимание которых влечет за собой снижение эффективности всего учебного процесса.

1. Принцип адекватности конечных целей обучения и частной цели самостоятельной работы на конкретном этапе или занятии. Особенность реализации этого принципа в обучении иностранному языку заключается в формировании в сознании студентов точного представления о конечных и промежуточных целях изучения языка и целях конкретной самостоятельной работы. Процесс осознания целей сложен как для обучающего, так и для обучаемого. Осознание цели при выполнении конкретной самостоятельной работы помогает студенту регулировать свои действия и сконцентрировать свою волю на их реализации. Преподаватель, осознавший цель, создает оптимальные условия для ее практической реализации.

2. Принцип учета психологической структуры умственной деятельности студентов (процессов восприятия, мышления, формирования приемов умственной деятельности и пр.), выделения их познавательных способностей и мотивов к изучению данного предмета, их возрастных и индивидуальных особенностей (характера студента, его темпа работы, реакции на стимул-

раздражитель и т.д.) и специфики развития его психических механизмов (памяти, вероятностного прогнозирования и пр.), влияющих на результативность обучения, а также комплекса навыков и умений самостоятельной работы при изучении иностранного языка, минимальный уровень развития которых позволяет в дальнейшем совершенствовать их в процессе самостоятельной работы.

3. Принцип учета исходного уровня, т.е. стартовой языковой подготовки студентов конкретного этапа обучения, на базе которой строятся перспективные и поурочные планы самостоятельной работы.

4. Принцип оптимального сочетания теоретических знаний и практических действий во время реализации самостоятельной работы или связи теории с практикой.

5. Принцип посильности и доступности предполагает, что составитель плана самостоятельной работы учитывает градацию заданий по сложности, объему и времени, нужному для их выполнения [1, с. 111-112].

В методической литературе выделяются следующие виды самостоятельной работы, способствующие формированию навыка самообразования: самостоятельные работы по образцу, реконструктивные, вариативные и творческие. Такая классификация самостоятельных работ дает возможность определить взаимосвязь всех видов самостоятельных работ и определить их место в логике учебного процесса.

В практике обучения иностранному языку к самостоятельным работам по образцу можно отнести такие виды работ, как домашние задания, выполнение заданий по образцу и т.д. Перед выполнением этого вида самостоятельной работы преподаватель дает четкие и подробные инструкции.

К реконструктивным видам самостоятельных работ по иностранному языку в вузе относятся лабораторные работы, реферативные и курсовые работы, упражнения для обучения различным видам речевой деятельности: составление плана рассказа или текста, заполнение таблиц для проверки понимания прослушанного/прочитанного текста, построение и описание графиков по содержанию текста, на основе которого будет происходить по-

следующие общение, составление денотатных карт по содержанию текста.

Примерами вариативных и творческих самостоятельных работ по иностранному языку могут стать написание дипломных работ, разработка и представление проектов по коммуникативной тематике, перспективных работ с отсроченным контролем, что потребует от студентов разных вариантов применения коммуникативных умений и навыков [2, с. 1].

Учитывая ограниченный объем часов, отводимый на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, студентам целесообразно давать гораздо большее количество домашних заданий, регулируя при этом типы упражнений в аудитории и дома. Так, в классе предпочтительнее будет делать упражнения, в которых задействована, говоря компьютерным языком, оперативная память (зрительная и слуховая наряду со способностью воспроизведения). Для домашней работы в большей степени целесообразны упражнения, требующие подключения долговременной памяти (ассоциативное запоминание, ассоциативное мышление). Например, в аудитории прочитать и обсудить текст о маркетинге и рекламе, а дома – составить маркетинговый план определенной компании для запуска нового продукта; в классе прочитать и обсудить текст о правилах, регулирующих трудовую деятельность предприятий в Великобритании, а дома написать сочинение о современных проблемах трудоустройства. Эффективным методом как общего развития, так и развития всех языковых навыков является демонстрация фильмов на иностранном языке с правильно продуманными заданиями для самостоятельной работы после просмотра. Задания могут быть следующими: написать сценарий фильма; описать характеры главных героев, изложить общую идею фильма и т.п.

В любом случае для организации самостоятельной работы студентов может быть эффективно использована «модель Уоллеса», описывающая творческий процесс и включающая следующие компоненты:

– подготовка: формулировка задачи и начальные попытки ее решения;

– инкубация: отвлечение от задачи и переключение на другой предмет;

- просветление: интуитивное проникновение в суть задачи;
- проверка: испытание и реализация решения.

При изучении такой дисциплины, как иностранный язык, четвертый компонент вышеуказанной модели (проверка) будет представлен главным образом письменными работами и устными презентациями.

Следует отметить основные виды мотивации самостоятельной работы студентов:

- внешняя мотивация: понимание зависимости профессиональной карьеры от результатов учебной работы в вузе;
- внутренняя мотивация: склонности студентов, их способности к учебе в вузе;
- процессуальная мотивация: осознание студентами полезности и важности выполняемой работы как в плане профессиональной подготовки, так и для расширения кругозора, эрудиции специалиста [3, с. 125].

Самостоятельная работа по иностранному языку должна включаться в учебный процесс своевременно и последовательно. Включение самостоятельной работы в учебный процесс на начальном этапе обучения потребует непосредственного участия преподавателя в учебной деятельности студентов, в организации каждого их действия на этапах восприятия, переработки и усвоения учебной информации. Задачей преподавателя должно быть не только исправление ошибок, но и объяснение причины их появления. На последующих этапах обучения иностранному языку управление самостоятельной работой преподавателем осуществляется опосредованно через учебные материалы по самостоятельной работе.

Организация самостоятельной работы студентов не может быть эффективной без организации процесса обратной связи. Контроль за результатами самостоятельной деятельности учащихся помогает им правильно и с минимальными затратами времени овладеть умениями и навыками по различным видам речевой деятельности. При контроле самостоятельной работы по иностранному языку преподаватель проверяет и оценивает усвоенную студентами информацию, создает психологическую установку на освоение новой и закрепление усвоенной информации,

проверяет эффективность предлагаемых студентам организационных форм и средств самостоятельной работы [2, с. 1].

При коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку самостоятельная работа содействует основной цели обучения – формированию коммуникативной, лингвострановедческой и социокультурной компетенции. При этом возрастает значение внеаудиторной самостоятельной работы, что позволяет во время занятия по иностранному языку высвободить большое количество времени на те способы и приемы работы по формированию коммуникативной и лингвострановедческой компетенции, которые требуют непосредственного руководства со стороны преподавателя [2, с. 2].

Управление самостоятельной работой студентов неязыковых специальностей встречается с целым рядом трудностей. Не каждый первокурсник готов к внеаудиторной самостоятельной работе в вузе. Эта готовность определяется его интеллектуальными, а также в большей степени его личностными и деловыми качествами. Среди первокурсников можно выделить две группы студентов: группу самостоятельных студентов, которые обладают некоторой способностью к саморегуляции, т.е. умением организовать свою учебную деятельность, контролировать себя, оценивать результаты своей работы, и группу «зависимых», которые не стремятся к высокой успешности из-за отсутствия мотивации к изучению иностранного языка или готовы трудиться, но не умеют. Поэтому преподаватель должен создавать определенные условия, при которых самостоятельная работа могла бы протекать соответственно общим требованиям научной организации труда и умственной деятельности, с одновременным учетом психологической специфики процесса усвоения.

Для решения этой проблемы методисты предлагают:

- проведение вводной установочной лекции или цикла лекций вводно-корректирующего курса на аудиторных занятиях первого семестра, мотивирующих интерес к изучению иностранного языка и дающих ценные установки для самостоятельной организации процесса обучения студентами;

- создание печатных методических указаний для первокурсников, содержащих практические рекомендации по постепенному

развитию способности к самоуправляемой учебной деятельности по иностранному языку;

– диагностическое тестирование студентов с целью определения как уровня владения иностранным языком, так и индивидуальных личностных характеристик;

– разработку печатных и электронных учебных материалов как средств управления самостоятельной работой студентов [1, с. 114].

Следует отметить, что самостоятельная работа студентов при изучении иностранного языка может стать эффективной только тогда, когда она организуется, управляется преподавателем и имеет необходимое и достаточное методическое и материальное обеспечение в виде методических рекомендаций, инструкций, памяток по выполнению самостоятельной работы и технических средств обучения. Все виды самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков в неязыковых вузах должны быть тщательно продуманы с методической, языковой, временной и других точек зрения, так как они играют важную роль в достижении конечных целей, а именно в подготовке специалистов высокого уровня, отвечающих требованиям XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковзанович О.В. Принципы организации самостоятельной работы студентов в неязыковом вузе / О.В. Ковзанович // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – С. 111-115.

2. Михалева Л.В. Организация самостоятельной работы студентов при коммуникативном обучении иностранному языку. Статья. – 2003. – Режим доступа: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/277/image/277-215.pdf>

3. Никитина О.Б. Роль самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в неязыковых вузах: основные цели курсов иностранного языка / О.Б. Никитина // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах : материалы Межфакультетской научно-методической конференции. – М. : НИУ ВШЭ, 2012. – С. 121-127.

УДК 378.124:811.111

Е.Г. Оршанская

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

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дана характеристика основным компонентам невербального поведения преподавателя иностранного языка. Представлена классификация наиболее употребительных жестов, используемых в педагогическом общении. Выделены типичные и отличающиеся жесты русских и англичан, описаны различия в их применении.

Невербальное поведение дополняет и обогащает речевое общение, позволяет усиливать степень его воздействия. В процессе взаимодействия людей от 60 % до 80 % коммуникации осуществляется за счет невербальных средств, и только 20 % – 40 % информации передается с помощью вербальных средств. Для преподавателя иностранного языка важным является не только умение распознавать и понимать универсальные невербальные средства, но и национально обусловленные. Поэтому ему необходимо знать особенности использования пантомимических средств, характерных для представителей разных культур. Прежде чем приступить к рассмотрению пантомимических средств и особенностей их использования, приведём определения таких ключевых терминов, как «мимика», «кинесика» и «невербальное поведение».

Мимика (от греческого *mimikos* – подражательный) – выразительные движения мышц лица, обнаруживающие психическое состояние человека, главным образом его чувства [3, с. 113]. О некоторых чувствах (например, восторг, грусть и т.п.) мимика может свидетельствовать с достаточной очевидностью. Однако

для более тонких оттенков трудно установить какие-либо единые для всех людей способы выражения. Мимические движения совершаются обычно непроизвольно. Однако они могут вызываться и произвольно, что даёт человеку возможность пользоваться ими сознательно в определенных целях. Мимика широко используется педагогами. В этих случаях требуется большой такт и чувство меры – чрезмерная мимика вызывает неодобрительную реакцию обучаемых.

Кинесика – зрительно воспринимаемые движения, манера поведения человека. Сюда относятся движения тела, жесты и положение тела. Кинесика включает значимые телодвижения и позы, рассчитанные на восприятие слушателями, которые предназначены для передачи эмоциональной и интеллектуальной информации, имеющие социально-фиксированную форму. Телодвижения и позы могут быть связаны с индивидуально-психологическими особенностями человека или потребностями профессиональной деятельности.

К наиболее употребительным жестам преподавателя относятся коммуникативные, описательно-изобразительные и модальные жесты. Дадим краткую характеристику этим жестам.

Коммуникативные жесты – выразительные движения, заменяющие в речи элементы языка (приветствие, прощание, выражение благодарности, привлечение внимания, запрещение). Коммуникативные жесты понятны без речевого контакта и имеют собственное значение в общении. *Описательно-изобразительные жесты* – жесты, подчеркивающие и сопровождающие речь. Вне речевого контекста они теряют смысл (показ размера и формы предмета, роста и комплекции человека, характера человека, направления движения, величины расстояния). *Модальные жесты* – жесты, выражающие одобрение, неудовольствие, иронию, недоверие; жесты, передающие неуверенность, незнание, страдание, раздумье, сосредоточенность, растерянность, смятение, подавленность, разочарование, отвращение, радость, восторг, удивление [3, с. 57].

Все указанные виды жестов являются необходимыми для полноценного невербального поведения, и отсутствие одного из видов сразу обращает на себя внимание, влияет на восприятие

информации, способствует её рассмотрению как неубедительной, недостоверной, странной, вызывающей подозрение.

Различные ситуации общения и специфика профессиональной деятельности определяют выбор употребляемых жестов. Преподавателю наиболее часто приходится использовать *жесты-регуляторы*, *жесты-информаторы* и *жесты самовыражения*.

Цель использования *жестов-регуляторов* – воздействие на слушателей, зрителей. Сюда относятся знаки начала контакта и его завершения. Это жесты приветствия и прощания, т.е. жесты, означающие начало и конец новой стадии межличностного контакта. Таков, например, жест, означающий требование «встать» (движение руки снизу – вверх) или разрешение сесть (движение руки сверху вниз). Экономным и действенным регулятором дисциплины может быть пауза молчания в сочетании с подчеркнутой неподвижностью позы преподавателя. К профессиональным жестам можно отнести и реагирующие жесты (укоризненное покачивание головой или рукой). Целью применения *жестов-информаторов* является передача информации. Они чаще всего соотносятся с языковыми средствами и появляются в объяснительной речи учителя, подчеркивая её структурные компоненты. Например, перечислительный жест, отмечающий количество и границы аргументов (загибание пальцев вытянутой руки); объективные жесты (изобразительная функция обозначения предмета, его величины, формы) или указывающие на него (указательная функция жестов, направляющих или заостряющих внимание) [5, с. 22 – 23]. *Жесты самовыражения* индивидуальны и зависят от личностных характеристик преподавателя.

Рассмотренные средства мимики и кинесики являются неотъемлемыми компонентами *невербального поведения*, которое является индивидуальной, конкретно-чувственной формой действий и поступков, передаваемых индивидом при помощи невербальных средств общения [3, с. 117]. Преподавателю иностранного языка приходится использовать в процессе педагогического взаимодействия как компоненты невербального поведения, свойственные родной культуре, так и изучаемой. Рассмотрим основные черты невербального поведения русских и англичан, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Невербальное поведение русских и англичан

Компоненты невербального поведения	Русские	Англичане
1 Интенсивность жестикуляции	Интенсивность жестикуляции русских можно охарактеризовать как повышенную.	Для англичан свойственно относительно активное использование мимики и жестов.
2 Способ жестикуляции	Жестикулируя, русские незначительно выбрасывают руки вперед и не отбрасывают их далеко от тела. Они почти не пользуются синхронными движениями обеих рук, жестикуляция осуществляется одной рукой, как правило, правой. Вторая рука или совсем не жестикулирует, или в меньшей степени [1]. Русским свойственно заменять движения руки движениями головой, плеч. Например, указывая направление, они часто делают движение головой в нужную сторону, говоря: «Вам следует идти в ту сторону», вместо слов «не знаю» пожимают плечами.	Чаще всего англичане во время беседы располагают руки вдоль тела или оставляют лежать на коленях. По их мнению, руки всегда должны быть на виду.
3 Уровень контроля жестикуляции	Невысокий.	Высокий.
4 Физические контакты	В России физические контакты (рукопожатие, прикосновения) достаточно распространены. Принято обмениваться рукопожатиями между мужчинами при встрече.	Физические контакты распространены мало и нежелательны [6, с. 153].

Продолжение таблицы 1

Компоненты невербального поведения	Русские	Англичане
5 Дистанция	<p>Дистанция общения между собеседниками – небольшая, характерным является стремление к ее сокращению. При общении принято смотреть в глаза собеседнику, причем русские смотрят дольше, чем англичане. У русских считается уважительно и культурно в театре или кинотеатре проходить по ряду кресел к своему месту, повернувшись лицом к сидящим людям. При ходьбе русские предпринимают попытку избежать столкновения с идущим навстречу человеком за 1,5 – 2 м.</p>	<p>Дистанция общения – увеличенная и стремление к ее сокращению слабо выражено. При ходьбе англичане предпринимают попытку избежать столкновения с идущим навстречу человеком за 3 – 4 м. Англичане в театре или кинотеатре, проходя по ряду кресел к своему месту, стараются не нарушить единенность сидящих и поэтому проходят, повернувшись лицом к сцене.</p>
6 Использование улыбки	<p>Степень использования улыбки – невысокая, в основном в тех ситуациях, когда люди испытывают положительные эмоции. И, таким образом, они передают эмоциональную информацию [4, с. 145].</p>	<p>Степень использования улыбки – высокая, она предназначена не только для передачи положительных эмоций, но и является формальным признаком соблюдения правил вежливости, демонстрацией отсутствия агрессивных намерений [2, с. 70 – 71].</p>
7 Ситуация прощания	<p>Русские в ситуации прощания машут рукой. Ладонь обращена от себя, кисть раскачивается вперед и назад.</p>	<p>Англичане при расставании в знак прощания машут рукой, при этом ладонь обращена от себя, а кисть раскачивается из стороны в сторону.</p>

Таким образом, сопоставление основных черт русского и английского невербального поведения, приведённых в таблице 1, позволяет выявить несколько отличий: разная направленность движения рук и кистей при размахивании, неодинаковая величина радиуса при движении частей тела. Эти различия связаны с правилами речевого поведения, которые предписывают англичанам быть сдержанными, и поэтому они своей жестикуляцией стремятся не помешать никому, не побеспокоить и не задеть другого человека. При выполнении жестов их руки находятся к туловищу ближе, чем у русских. Нормы русского речевого поведения допускают проявление большей открытости, раскованности, поэтому жесты русских более размашистые, широкие, для их совершения используется, как правило, вся рука от плеча. Очевидно, что невербальное поведение связано с национальными традициями общения, отражает правила надлежащего речевого поведения.

Примерами отличающихся жестов, используемых русскими и англичанами для демонстрации одинаковых смыслов, являются:

– счёт при помощи пальцев рук (русские начинают счет, загибая мизинец; англичане начинают считать, разгибая большой палец);

– жест, выражающий желание и готовность отвечать на заданный преподавателем вопрос (русские поднимают правую руку от локтя ребром ладони вперед; англичане поднимают указательный палец правой руки);

– жест, употребляемый для того, чтобы остановить такси (русские поднимают правую руку на уровне плеча, вытянутую в правую сторону; англичане для этой цели поднимают вверх большой палец правой руки);

– запрещающий жест (русские размахивают указательным пальцем сверху вниз, от себя к себе; англичане выполняют подобный жест, размахивая из стороны в сторону, слева направо);

– жест, выражающий значение «надоело» (русские выполняют движение ребром ладони правой руки под подбородком слева направо; англичане имитируют зевок, который сопровождается ударами по раскрытому рту ладонью правой руки);

– жест «отмахивания», передающий отрицательное отношение человека к какому-то действию или предмету (русские выполняют данный жест правой рукой от локтя ладонью вперед на

уровне груди от себя сверху вниз; англичане используют кисть правой или левой руки от себя снизу вверх тыльной стороной ладони вперед, пальцы рук слегка разомкнуты, жест может быть повторен).

Кроме того, существуют также типичные только для русских и только для англичан пантомимические средства. Для русского невербального поведения характерны следующие жесты: жест невыполненного, несовершенного действия (руки разведены в стороны на уровне пояса ладонями вверх); жест, изображающий людей, сидящих на шее у других и ничего не делающих (постукивание ребром правой ладони по шее сзади); жест, выражающий растерянность и смятение (голова охвачена обеими руками, может раскачиваться из стороны в сторону, справа налево). Для английского невербального поведения типичны такие жесты, как закрывание рта ладонью, почёсывание, поглаживание носа с правой или левой стороны, используемые для выражения недоверия при восприятии информации; похлопывание в ладоши, сопровождаемое указательным жестом, выполняемым кистью руки, употребляется для привлечения внимания.

Преподаватель-билингв может использовать русские и английские пантомимические средства для достижения конгруэнтности речевого и невербального поведения в различных ситуациях занятия по иностранному языку, для сопровождения профессионально ориентированных высказываний. Например, отличающиеся русские и английские жесты преподаватель может использовать в качестве дополнения вербального общения, так, при прощании преподавателю следует не только говорить «Good-bye!», но и сопровождать свои слова соответствующим жестом, выполнение которого у русских и англичан осуществляется в разных плоскостях. Он также может соотносить размерность употребления указательных жестов, которые у англичан более компактны, использовать такие жесты для привлечения внимания, которые типичны для англичан или русских в зависимости от выбранного языка общения. Уместно применять жест, обозначающий готовность обучаемого отвечать (в ситуации опроса), жест запрещения (в ситуации порицания, неодобрения, предупреждения), улыбку (как признак поощрения, поддержки, доброжелательного отношения учителя).

Учитывая изложенное, можно сделать вывод о том, что уместное использование компонентов невербального поведения помогает проиллюстрировать высказываемые мысли, расставить акценты, удерживать внимание обучаемых. Их применение облегчает воспоминание необходимой информации, способствует достижению понимания. Невербальное поведение преподавателя становится ориентировочной основой, образцом для подражания обучаемых при использовании невербальных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишина, А. А. Словарь русских жестов и мимики / А. А. Акишина, Х. Ка-но. – М. : Русский язык, 2010. – 208 с.
2. Майол, Э. Эти странные англичане / Э. Майол, Д. Милстед. – М. : Эгмонт Россия Лтд., 2001. – 72 с.
3. Педагогическое речеведение : словарь – справочник / под ред. Т. А. Ла-дыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.
4. Прохоров, Ю. Е. Русские: коммуникативное поведение : монография / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 328 с.
5. Смелкова, З. С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З. С. Смелкова. – М.: Флинта : Наука, 1999. – 232 с.
6. Стернин, И. А. Очерк английского коммуникативного поведения : монография / И. А. Стернин, Т. В. Ларина, М. А. Стернина. – Воронеж : Истоки, 2003. – 185 с.

УДК 378.124:811.111

Е.Г. Оршанская

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

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Раскрыто содержание понятий «межъязыковая коммуникация», «межкультурное общение», «речевой этикет». Сформулированы рекомендации по повышению уровня владения межкультурным общением преподавателем иностранного языка.

Деятельность преподавателя иностранного языка направлена не просто на передачу суммы знаний и умений по изучаемым темам, но и на формирование сознательного и уважительного отношения к изучаемым языкам и культурам, развитие умений, способствующих преодолению межъязыковых и межкультурных различий, достижению взаимопонимания с представителями других национальностей. В условиях вузовского обучения преподаватель становится для студентов образцом для подражания и должен поощрять их к общению, демонстрируя своим примером возможность овладения изучаемым языком и правилами межкультурного общения. Для обучаемых он олицетворяет представителя страны изучаемого языка, который на высоком уровне владеет не только языковой компетентностью, но и соответствующими нормами межкультурного общения. В процессе изучения иностранного языка происходит сохранение основных норм родной культуры и знакомство с иноязычными речевыми особенностями, осознание их значимости и востребованности.

Под *межъязыковой коммуникацией* понимается речевое об-

щение между коммуникантами, пользующимися разными языками. В процессе подобного общения осуществляется переход, по крайней мере, одного из речевых партнеров с одного языка на другой. Межъязыковая коммуникация всегда является межкультурной, т.к. носители двух языков принадлежат к разным национальным культурам и, соответственно, придерживаются отличающихся традиций общения. Для того чтобы достичь взаимопонимания, один из них должен быть осведомлен о правилах надлежащего общения, принятых в родной стране его собеседника, уметь применить их для установления контакта и поддержания беседы. Под *межкультурным общением* принято понимать коммуникативное взаимодействие людей, которые принадлежат к разным национальным культурам и могут отличаться друг от друга в отношении образа и стиля жизни, норм речевого и невербального поведения (определение Г.П. Александровой) [1, с. 39].

Преподавание иностранного языка является неотъемлемым компонентом межкультурного общения, поскольку обучение языку не может быть полным и эффективным без единства языка и культуры. Изучение иностранного языка предполагает в первую очередь знакомство с новой речевой культурой, а язык помогает узнать эту культуру.

Умение осуществлять межкультурное общение не является врожденным для человека, находящегося в рамках только родной культуры. Оно является приобретенным и формируется путем осознанного сопоставительного изучения родной и иностранной культур. Преподавателю для достижения эффективности в учебном процессе необходимо владение механизмом переключения своего восприятия и поведения между двумя культурами, проявление себя в зависимости от обстоятельств представителем либо родной, либо иноязычной культур.

Для успешного приобщения к новой речевой культуре преподавателю иностранного языка необходимо:

- изучение теоретических сведений об особенностях данной речевой культуры и принятых правилах речевого поведения;
- овладение речевыми и невербальными средствами общения, характерными для новой речевой культуры;
- общение с представителями данной культуры;

- формирование уважительного отношения к новым культурным традициям;
- применение гибкости и чуткости при знакомстве с нормами речевого поведения, несвойственными для страны родного языка;
- выделение устойчивых и меняющихся характеристик речевой культуры, проявляющихся в различных сферах жизнедеятельности;
- совершенствование умений, связанных с различными возможностями представления родной речевой культуры в межкультурном общении.

Для оптимизации процесса межкультурной коммуникации могут быть использованы приемы, предложенные О.А. Леонтович [2, с. 341 – 342]. Их краткая характеристика представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Приёмы оптимизации межкультурного общения

Приём	Характеристика приёма
1 Высокая степень эксплицитности	Высокая степень эксплицитности необходима в ситуациях общения между носителями разных культур, т.к. здесь нельзя надеяться на подразумеваемую, но не высказанную вслух информацию. Из-за культурных различий умалчиваемое не является очевидным для собеседников, поэтому большая часть информации должна быть проговорена.
2 Избыточность	Что касается избыточности, то количественные показатели информации (много/мало/достаточно) различны для носителя языка и иностранца. Поэтому эффективное межкультурное общение требует избыточности, которая выражается в объяснении незнакомых лексических единиц, использовании полносоставных конструкций вместо эллиптических, повторов, разъяснений, различных комментариев.

Продолжение таблицы 1

3 Многоканальность	Многоканальность также способствует повышению результативности межкультурного общения. Использование голоса, мимики, жестов выполняет компенсаторную функцию. Этим объясняется то, почему люди разговаривают с иностранцами громче, чем с соотечественниками, особенно в моменты непонимания.
4 Обратная связь	Обратная связь в ситуациях межкультурного общения позволяет адресанту делать выводы о правильности интерпретации информации со стороны собеседника и корректировать результаты общения. Применение обратной связи предполагает развитие коммуникативной гибкости общающихся, обязательную проверку полученной информации на основе переспросов, внимательного отношения к речевым и невербальным реакциям собеседника.

Практическое применение приёмов, перечисленных в таблице 1, даст возможность прогнозировать ход межкультурного общения, позволит делать соответствующие выводы и вовремя предупреждать возникновение ошибок, ведущих к коммуникативным сбоям, совершенствовать процесс межкультурного взаимодействия в целом.

С помощью одного или нескольких способов можно получить теоретическую и практическую подготовку к межкультурному общению. Однако при его реализации следует соблюдать ряд правил:

1. Настройтесь на сотрудничество с представителями другой культуры.

2. Будьте открыты к познанию чужой культуры и восприятию межкультурных различий, демонстрируйте наличие готовности вступить в межкультурное общение.

3. Будьте готовы к корректировке и изменению своего собственного речевого поведения в зависимости от статуса общающихся и их принадлежности к определенной культуре.

4. Разграничивайте коллективное и индивидуальное в речевом поведении представителей других культур.

5. Адекватно используйте речевые и невербальные средства общения, характерные для представителей другой культуры.

Межкультурное общение было бы невозможно без соблюдения правил речевого этикета, которые регулируют взаимодействие людей в различных ситуациях и сферах деятельности. *Речевой этикет* – совокупность речевых и невербальных форм, учитывающих вежливые, выработанные обществом правила речевого поведения (установление контакта, его поддержание и прерывание), обязательные для всех членов общества. Речевой этикет включает правила общения, знакомства, приветствия, прощания, поздравления, благодарности, извинения, просьбы, приглашения, разговора по телефону и т.д.

Преподавателю иностранного языка, олицетворяющему представителей русской и английской культур, необходимо знать и следовать правилам речевого этикета, принятым в стране родного языка – России и в стране преподаваемого языка – Великобритании. Правила речевого этикета позволяют регулировать отношения общающихся. Соблюдая их, тем самым, демонстрируется уважительное, доброжелательное отношение к собеседнику, поддерживается заинтересованность в разговоре. Адекватное применение этих правил позволяет чувствовать себя уверенно, непринужденно, комфортно в различных ситуациях общения, способствует достижению взаимопонимания, облегчает и облагораживает человеческое поведение.

Этикетное речевое общение обладает рядом признаков. Их наличие позволяет отнести тот или иной вид общения к этикетному. К таким признакам относятся: ситуативность, регулятивность, согласованность, наличие коммуникативной рамки [3, с. 8]. Дадим краткую характеристику перечисленным признакам.

Ситуативность. Речевой этикет выражает определённое отношение говорящего к собеседнику только в конкретной ситуации, применительно к определённому собеседнику, в момент общения, в данном месте общения. Изменение какого-либо из названных параметров требует и изменения этикетных формул.

Регулятивность. Речевой этикет регулирует отношения между людьми, участвующими в общении. Он распределяет ком-

муникативные роли, устанавливает статус собеседников и определяет тональность общения.

Согласованность. Речевой этикет предполагает, что этикетные нормы выполняются согласованно всеми участниками общения, в этикетной ситуации должен состояться обмен информацией, представленной в соответствующей форме.

Наличие коммуникативной рамки. Этикетное общение предполагает наличие обязательных элементов, организующих его в тех или иных ситуациях. Они, как правило, обеспечивают стандартное начало и завершение подобного общения.

Суммируя изложенное, можно сделать вывод о том, что для эффективного межкультурного общения преподавателю иностранного языка следует не только хорошо владеть русским и иностранными языками, но и нормами речевого поведения, существующими в странах родного и преподаваемого языков, что предполагает необходимость изменения восприятия и поведения преподавателя в зависимости от того, представителем родной или иностранной речевой культуры он является в данной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Г. П. Билингвальное обучение в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка / Г. П. Александрова // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя : сб. тезисов Всероссийской научно-практической конференции. – М. : Прометей, 2001. – 262 с.
2. Леонтович, О. А. Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2007. – 368 с.
3. Стернин, И. А. Русский речевой этикет : учеб. пособие / И. А. Стернин. – Воронеж, 1996. – 128 с.

УДК 796.323

М.Б. Тимошина, С.В. Масляницын, А.С. Масляницын

ФГБОУ ВПО Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ «БАСКЕТБОЛ» СИБГИУ

В статье рассматриваются вопросы построения рабочей программы по баскетболу в рамках урока физической культуры в вузе. Приведены цели курса баскетбол, а также распределение учебного времени на различные разделы программного материала курса.

Необходимость развития физической культуры и спорта среди студенчества обусловлена запросами и правами личности молодых людей, возрастными и индивидуальными особенностями их психофизиологического и социально-психологического развития, постоянно изменяющимися условиями жизнедеятельности. Это предполагает обязательное наличие у будущих специалистов общей и профессиональной культуры, физического и психологического здоровья, высокой работоспособности, способности осваивать и обогащать культурный потенциал общества. Хорошее психофизическое развитие личности повышает потенциал её жизнедеятельности, позволяет успешно противостоять ухудшающимся экономическим условиям, переносить высокие психические и физические нагрузки, эффективно работать в обычных условиях и экстремальных. Психофизическая подготовленность, приобретенная в результате использования необходимых средств физической культуры и спорта в процессе подготовки специалиста, является решающим фактором в обеспечении таких экономических категорий, как индивидуальная производительность и интенсивность труда специалиста.

Данная рабочая программа курса физкультурного образования разработана для одного из видов спорта – баскетбола.

Баскетбол – спортивная игра, вошедшая в число самых распространенных игр, используемых как для массовой физкультурно-оздоровительной работы, так и для достижения высот спортивного мастерства.

Игра отличается большой эмоциональностью, требует проявления разносторонних физических качеств и двигательных действий, интеллектуальных способностей, моральных и волевых качеств. Эти особенности делают ее одним из наиболее действенных оздоровительных и воспитательных средств, оказывающих комплексное воздействие на организм занимающихся.

Оздоровительная ценность баскетбола исключительно высока. Первостепенное влияние занятия баскетболом оказывают на функциональное состояние центральной нервной системы. Расширяются возможности и других функциональных систем организма, особенно сердечнососудистой. В процессе игры происходят положительные изменения в опорно-двигательном аппарате. Укрепляются костная ткань и связочный аппарат, увеличиваются подвижность в суставах и сила мышц. Совершенствуется деятельность анализаторов. Наибольшие сдвиги происходят в двигательном аппарате – приобретается высокая степень координированности и точности движений, в зрительном – расширяется поле зрения и улучшается глубинное зрение, а в вестибулярном анализаторе – повышается степень его устойчивости.

Необходимость преодоления в игре различных препятствий в состоянии утомления и высокого нервного напряжения позволяет успешно развивать волевые качества: смелость, решительность, настойчивость, инициативность. Командный принцип игры создает исключительные возможности для воспитания коллективизма и товарищества, умения подчинять свои интересы целям коллектива.

Необходимость постоянно осмысливать игровые приемы и действия и управлять ими помогает развитию творческих способностей. Особое значение игра имеет как средство овладения прикладными навыками – бегом, прыжками, метанием, а также умением быстро ориентироваться в меняющейся обстановке.

Все указанные особенности делают баскетбол действительным средством привлечения различных групп населения к систематическим массовым занятиям физкультурой и спортом.

Программа разработана на кафедре физического воспитания СибГИУ для студентов. Занятия по ней проводятся в третьем и четвертом семестрах. Общее количество часов – 144, включая:

- 8 ч – теоретический раздел;
- 20 ч – методико-практические занятия;
- 98 ч – учебно-тренировочные занятия;
- 18 ч – контрольный раздел.

Курс «Баскетбол» как одно из средств дисциплины «Физическая культура» обеспечивает выполнение Государственного образовательного стандарта в системе высшего профессионального образования. Он адресован студентам дневной формы обучения всех специальностей СибГИУ.

Основная цель курса для студента – формирование посредством баскетбола физической культуры личности студента, владея которой он может успешно функционировать в обществе, полноценно самовыражаться и реализовываться в различных видах жизнедеятельности.

Ядро курса составляет теоретический и практический материал, на основании которого решаются основные задачи физического воспитания при преимущественном использовании одного вида спорта (с обязательным условием освоения основ физической культуры):

- укрепление здоровья;
- развитие быстроты, ловкости, скоростно-силовых качеств, гибкости;
- овладение теорией и практикой баскетбола.

Для успешного изучения курса студент должен быть зачислен по состоянию здоровья в основную или подготовительную группу, а также обладать:

- общими теоретическими знаниями о баскетболе;
- минимальным набором технических умений и навыков.

Цель и задачи курса направлены на:

- укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию и разносторонней физической подготовленности;

- обучение основам техники перемещений и стоек, ловли, передачи, ведения, броска мяча в корзину;
- начальное обучение тактическим действиям в нападении и защите;
- освоение игровых усилий;
- привитие занимающимся стойкого интереса к занятиям баскетболом.

Учебный процесс состоит из занятий двух видов: теоретических и практических (методико-практических, учебно-тренировочных).

Теоретические учебные занятия представляют научную дисциплину, структурно оформившуюся в одно из ответвлений общей теории методики физического воспитания. Её проблематика включает широкий круг вопросов системного использования баскетбола как средства и метода физического воспитания студентов.

Студенты, занимающиеся на отделении, получают теоретические знания о баскетболе. Они изучают историю развития баскетбола, знакомятся с общей характеристикой спортивной тренировки, подробно изучают основы гигиены и здорового образа жизни.

Практические учебные занятия подразделяются на методико-практические, учебно-тренировочные и контрольные.

Методико-практические занятия направлены на получение навыков самостоятельной работы студентов над состоянием физического, психологического и социального благополучия через:

- воспитание навыков самообслуживания;
- получение представлений об оздоровительных технологиях, существующих в мировой практике;
- анализ собственной жизнедеятельности на всех возрастных этапах.

В течение занятий прививаются судейские навыки путем привлечения студентов к непосредственному выполнению отдельных судейских обязанностей.

Основной принцип построения учебно-тренировочной работы у студентов – универсальность в постановке задач, выборе средств и методов по отношению ко всем занимающимся. Основная тенденция учебно-тренировочных занятий – обучающая, заключающаяся в стремлении создать предпосылки для успешного обучения студентов широкому технико-тактическому арсеналу,

достижения хорошего уровня специальной физической подготовленности.

Практические занятия делятся на однонаправленные, комбинированные, целостно-игровые:

– однонаправленные занятия посвящены одному из компонентов тренировки – технической, тактической, физической подготовке;

– комбинированные – включают материал двух-трех компонентов в различных сочетаниях;

– целостно-игровые занятия построены на взаимосвязи сторон подготовки студентов с использованием метода сопряженных воздействий, фрагментов игры, двухсторонней игры в баскетбол по правилам мини-баскетбола, стритбола и по упрощенным правилам.

Распределение учебного времени на различные разделы программного материала курса приведено в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение учебного времени

№ п/п	Раздел программы	Количество часов на семестр
1.	Теоретический	3 ч
2.	Практический: - методико-практический - учебно-тренировочный	В процессе занятий до 7 ч 49 ч
3.	Контрольный	9 часов

Оценка эффективности учебно-тренировочного процесса возможна лишь при постоянном педагогическом контроле и учете. Основная задача заключается в сборе и анализе данных о состоянии подготовленности занимающихся. Полученная таким образом информация является основой для принятия педагогических решений, позволяющих внести изменения в ход тренировки и таким образом достичь поставленных целей.

Полнота системы контроля достигается на основе кафедрального положения о модульно-рейтинговой системе непрерывного тестирования для студентов всех факультетов СибГИУ.

В работе со студентами используются все известные формы

организации занимающихся: фронтальная, групповая, индивидуальная, посменная, поточная.

Формы теоретических занятий: беседы, лекции, консультации.

Организация: специальные занятия, беседы, рассказ и обсуждение в процессе практических занятий и соревнований.

Оценка знаний и умений осуществляется на основе требований модульно-рейтинговой системы непрерывной аттестации студента, разработанной на кафедре физического воспитания СибГИУ.

Программа составлена на кафедре физического воспитания в соответствии с требованиями к рабочей программе учебной дисциплины согласно письму МО РФ от 19.05.2000 г. №14-52-357 ин/13 «О порядке формирования основных образовательных программ высшего учебного заведения на основе Государственных образовательных стандартов».

Цели курса баскетбол отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Цели курса баскетбол

Номер цели	Содержание цели
Студент будет иметь представление:	
1	О роли физической культуры в развитии личности и подготовке её к профессиональной деятельности
2	О принципах организации образовательного процесса по физической культуре
3	Об истории возникновения и развития баскетбола, выдающихся баскетболистах
4	Об организации и проведении соревнований по баскетболу, стритболу
5	О средствах физической культуры из области баскетбола, позволяющих сохранять и укреплять здоровье
6	О средствах спортивных игр и мероприятиях для восстановления работоспособности
Студент будет знать:	
7	Научно-практические основы физической культуры и здорового образа жизни

Продолжение таблицы 2

8	Принципы рациональных способов управления своими движениями
9	Методику определения и значение индивидуальных параметров физической нагрузки
10	Принципы построения и организации тренировочных занятий
11	Способы коррекции тренировочного режима
12	Организацию соревнований (систему розыгрыша), правила баскетбола
13	Правила судейства по баскетболу
14	Методику определения уровня физической подготовленности
15	Методические рекомендации по использованию средств восстановления
Студент будет уметь (владеть):	
16	Техническими приемами по баскетболу
17	Тактическими действиями в защите и нападении
18	Подбирать основные упражнения для разминки и самостоятельно проводить её
19	Составлять индивидуальную программу занятий и комплексы тренировочных заданий
20	Осуществлять самоконтроль при занятиях физической культуры
21	Осуществлять судейство и организацию соревнований по баскетболу
22	Активно использовать средства физической культуры и спорта для формирования здорового образа жизни

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М., 1978.
2. Баскетбол: Учебник для вузов / Под ред. Ю.М. Портнова. – М., 1997.
3. Буйлин Ю.Ф. Теоретическая подготовка юных спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1981.

4. Гомельский А.Я. Тактика баскетбола. – М.: Физкультура и спорт, 1967.

5. Скок Г.Б., Лыгина Н.И. Как спроектировать учебный процесс по курсу: Учеб. Пособие для преподавателей. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2002 – 72 с.

6. Шумкова М.И. Проведение учебных и учебно-тренировочных занятий по баскетболу в школе: Метод. пособие. – Екатеринбург: Изд-во «Граф», 2002.

УДК 796.4

М.Б. Тимошина, С.В. Масляницын, А.С. Масляницын

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

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ
АЭРОБНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА С УЧЕТОМ ИХ
ПРОФИЛИРУЮЩЕЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Рассматриваются особенности применения аэробных упражнений на уроках физической культуры в техническом вузе в зависимости от профилирующей спортивной деятельности студентов.

В отечественной и зарубежной литературе имеются сведения о возможности целенаправленного влияния упражнений аэробной направленности на повышение функциональных возможностей (Saltin В., Gollnik Р., 1973; Волков В.М., Мильнер Е.Г., 1988; Купер К., 1989; Носкова Т.Н., 1992; Альбинский Е.Г., 2002; Якубович С.А., 2005; Максачук Е.П., 2009 и др.), но авторы не дают конкретных методических рекомендаций к использованию упражнений аэробной направленности как средства профилак-

ки ухудшения функциональных возможностей студентов в процессе физического воспитания в ВУЗе.

Анализ публикаций и выполненных исследований, направленных на изучение средств и методов повышения функциональных возможностей студентов вузов, показал, что упражнения аэробной направленности давно используются как эффективное средство общефизической подготовки, но при этом нет достаточного количества исследований, направленных на разработку конкретных педагогических технологий и методик применения упражнений аэробной направленности, учитывающих специфику проведения занятий по физическому воспитанию в техническом вузе. При этом не в полной мере учтены и современные реалии организации учебного процесса по физическому воспитанию в вузах. В связи с вышеизложенным научное обоснование технологии использования упражнений аэробной направленности как средства профилактики ухудшения функциональных возможностей организма и укрепления здоровья студентов в процессе обучения в вузе является достаточно актуальной научно-практической задачей теории и методики физического воспитания и оздоровительной физической культуры.

Одним из важнейших показателей двигательной подготовленности студентов, тесно связанным с эффективностью деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма, а значит, и с показателями физического компонента их здоровья, является уровень общей выносливости (Ашмарин Б.А, 1990; Ильинич В.И., 1999; Шхалахова Ж.Н., 2004 и др.). В связи с этим не могут не вызывать тревоги появляющиеся сведения о низком уровне общей выносливости и его отрицательной динамике у студентов как в течение учебного года, так и в течение всего процесса обучения (Дуруда А.Н., 1997; Радовицкая Е.В., Беломоина Т.Е., Ермукашева Е.А., 2002; Заболотный А.Г., 2005, Радовицкая Е.В., 2006; Козлов И.С., 2009 и др.). Одной из важных причин такого положения является недостаточная двигательная активность студентов (Зайцев П.В. с соавт., 1991; Давиденко Д.Н., 1996, 2006; Шилов Н.А., 2005). Оптимальная двигательная активность человека – необходимое условие нормального функционирования всех систем организма, включая интеллектуальную и эмоциональную сферы (Шапелявы М., 2003), поэтому её можно рас-

смаатривать как естественнo-биологическую потребность живого организма на всех этапах развития (Середина Г.Е. и др., 2002). Низкий объём суммарной двигательной активности в течение дня, характерный для студентов вузов, приводит к выводу, что физическое воспитание в высшей школе – практически единственная компенсаторная форма физических нагрузок, доступная студентам (Костюченко В.Ф., Войнар Ю., Минарски В., 2005).

Как показал анализ эффективности применения различных видов упражнений в оздоровительной физической культуре, большинство отечественных и зарубежных специалистов (Гилмор Г., 1973; Микулин А.А., 1977; Альбинский Е. Г., 2002; Полунин А.И., 2004 и др.) считают аэробные упражнения основным и самым доступным средством повышения двигательной активности и оздоровления.

Малый удельный вес аэробных упражнений в физической подготовке студентов не позволяет должным образом развивать у них основные физиологические и энергетические системы, влиять на адаптацию организма к усложняющимся условиям образовательного процесса (Якубович С.А., 2005).

К настоящему времени, несмотря на достаточное количество специальной и методической литературы, освещающей многие аспекты повышения функциональных возможностей организма студентов, в том числе и на занятиях по физическому воспитанию, рассматриваемая проблема всё еще далека от своего разрешения. В учебно-методической литературе для высших учебных заведений вопросы применения упражнений аэробной направленности рассматриваются поверхностно, декларативно, хотя тревога о здоровье студенческой молодёжи инициирует поиск эффективных решений в данном направлении.

Результаты этих исследований (Е.В. Радовицкая, 2002, 2005, 2007) легли в основу предлагаемого комплекса беговых упражнений и технологии их использования для различных вариантов построения учебных занятий не только аэробной, но и силовой и скоростно-силовой направленностей, а также художественной гимнастики и других профилирующих видов спорта [1].

Снижение уровня функциональных возможностей и двигательной подготовки студентов послужило основанием для разработки организационно-методических решений по использованию упражнений аэробной направленности с учётом профилирующе-

го вида спорта на занятиях с целью достижения полной компенсации дефицита двигательной активности, повышения выносливости и как следствие повышение работоспособности и успешности обучения в вузе.

При разработке методических подходов к проведению и организации экспериментальных учебных занятий с использованием упражнений аэробной направленности нами учитывались специфические особенности профилирующего вида спорта (содержание занятий и, соответственно, доминантных качеств).

Анализ учебной программы, используемой в процессе занятий плаванием в вузе, показал, что до 60% учебного времени используется для обучения студентов техники различными способами плавания (Кононов С.В., 2007). Уровень технической подготовленности студентов не позволяет использовать в процессе занятий дистанционное плавание для развития общей выносливости, что при всей очевидности положительного влияния плавания на развитие аэробных возможностей, приводит к обратному эффекту.

Анализ учебной программы, используемой в процессе занятий тяжёлой атлетикой в вузе, показал, что основными упражнениями, применяемыми на занятиях, являются упражнения с силовой направленностью. Ациклические виды упражнений с силовой направленностью могут вызвать негативные изменения в организме и создать в будущем проблемы со здоровьем (Милодан В. А. с соавт., 2008). Негативным изменениям в организме способствуют большое нервное напряжение и задержка дыхания при натуживании. При этом резко повышается внутригрудное давление, уменьшается приток крови к сердцу, его размеры и ударный объём, в результате снижается миокардный кровоток и развивается кратковременная ишемия миокарда (Данько Ю.И., Логинов В.Г., 1974). Эти изменения не способствуют повышению резервных возможностей аппарата кровообращения и аэробной производительности организма. Кроме того, увеличение мышечной массы сопровождается ростом жирового компонента и повышением артериального давления, что создаёт условия для формирования основных факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний.

Анализ учебной программы, используемой в процессе занятий баскетболом в вузе, показал, что до 40% учебного времени используется для формирования двигательных навыков работы с

мячом и до 20% отводится на развитие такого качества как ловкость (быстрота реакции), и 20% выносливости.. Приоритет игровых упражнений и малый удельный вес аэробных упражнений на занятиях со студентками не позволяет должным образом развивать у них основные физиологические системы.

Учебная программа по лёгкой атлетике, используемая в процессе физического воспитания в вузе, так же предусматривает всего 5-10% учебного времени для развития выносливости.

Таким образом, анализ учебных программ, используемых в процессе занятий по физическому воспитанию, показал недостаточность физической активности аэробного характера.

Экспериментальная технология применения упражнений аэробной направленности применялась в течение учебного семестра на занятиях учебных отделений – легкой атлетики, баскетбола, тяжёлой атлетики и плавания.

Опираясь на вышеизложенные сведения об ответной реакции организма на характер нагрузки, в своей работе мы использовали беговую нагрузку в двух диапазонах: до 130 уд/мин и 131-150 уд/мин. При выбранных нами пульсовых режимах, по мнению многих авторов (Гриненко М.Ф., Ефимова Т.Я., 1985; Костюченко В.Ф., 1994), происходят наиболее эффективные и наименее опасные для организма процессы во всех системах жизнеобеспечения.

В течение двух первых недель время, отводимое на бег в пульсовых режимах до 130 уд/мин и от 131-150 уд/мин, было одинаковым. В дальнейшем время работы в диапазоне ЧСС 131-151 уд/мин увеличивалось до 16 минут. Бег в диапазоне ЧСС до 130 уд/мин использовался в подготовительной и заключительной частях бегового блока, и время его использования постепенно снижалось. Общая продолжительность использования упражнений аэробного характера постепенно увеличивалась с 12 до 20 минут, что составляло от 12,5% до 22 % времени занятия. Упражнения аэробного характера, т.е. бег в различных пульсовых режимах, выполнялись равномерным или переменным методами.

Соотношение нагрузок различной направленности в недельных микроциклах семестра обучения студентов ЭГ и КГ на этих учебных отделениях представлены в приложении 5 к диссертации.

На каждом занятии осуществлялся контроль за физической нагрузкой по пульсу и самочувствию каждого занимающегося.

Нами измерялся периодически пульс на занятии для того, чтобы студент мог сопоставить свой пульс и свои ощущения и в дальнейшем ориентироваться на них. Мы измеряли пульс в быстрой ходьбе за 6 секунд после бега определённой интенсивности, тем самым стараясь удержать его на рабочем уровне. На первых занятиях по экспериментальной методике применения упражнений аэробной направленности уделялось внимание контролю за рациональной техникой выполнения беговых движений.

В процессе обучения в вузах наблюдается заметное снижение уровня здоровья студенческой молодёжи, и угроза здоровью возникает в первую очередь из-за снижения функциональных возможностей кардио-респираторной системы. Так в процессе обучения с первого по третий курс выявлена негативная тенденция показателей, характеризующих функциональные возможности кардио-респираторной системы, таких как ЧСС в покое, степ-тест, ортостатическая проба, АД, проб Генча и Штанге и показателей, характеризующих физическую подготовленность. Выявлена отрицательная динамика ЧСС в покое (повышение ЧСС на 8% у девушек и 7% у юношей), пробы Генча (снижение на 43% у девушек и 29% у юношей), пробы Штанге (25% у девушек и 17% у юношей). Также установлено ухудшение результатов бега на 2 км (8%) у девушек и на 3 км (8%) у юношей к 3 курсу.

Анализ учебных программ, используемых в процессе занятий по физическому воспитанию, показал недостаточность физической активности аэробного характера. Так упражнениям аэробной направленности в программе учебно-тренировочных занятий по физической культуре в вузе отводится от 5 до 10% времени, что опосредованно отражается на уровне функциональных возможностей кардио-респираторной системы и показателях, характеризующих физическую подготовленность. Отмечен спад работоспособности от 1 курса к 3 курсу на 10% у девушек и на 7% у юношей.

Комплексное использование средств профилирующего вида спорта в сочетании со средствами циклического характера аэробной направленности способствует поддержанию у студентов мотивации к занятиям и является эффективным средством профилактики заболеваний сердечно-сосудистой системы и повышения функциональных возможностей организма. Так, в ходе эксперимента выявлено, что количество студентов, которые регу-

лярно самостоятельно используют физические упражнения увеличилось на 15%. Причём 80% из них выполняли такие физические упражнения как бег в аэробном режиме энергообеспечения.

Анализ результатов эксперимента по проверке эффективности комплексной методики применения упражнений аэробной направленности показал, что включение циклических упражнений умеренной интенсивности (ЧСС 131-150 уд/мин) на занятиях по физическому воспитанию с учетом особенностей профилирующего вида спорта способствует позитивной динамике в функциональном состоянии кардио-респираторной системы, физической подготовленности занимающихся и повышению их уровня здоровья.

Общую продолжительность упражнений аэробного характера следует постепенно увеличивать, начиная с 12 и доводить до 20 минут, что составляет от 12,5% до 22 % времени всего занятия.

Методика, основанная на комплексном применении средств профилирующего спорта и средств аэробной направленности, оказывает положительное влияние на самочувствие, активность, настроение студентов и успешность их обучения. Показатель самочувствия увеличился на 22%, показатель активности увеличился на 15% и показатель настроения увеличился на 16%. Показатели успешности обучения повысились на 10%.

Повышение доли упражнений аэробного характера в образовательном процессе, детерминирующих повышение функциональных возможностей кардио-респираторной системы (и как следствие повышение уровня общей выносливости и работоспособности), не привело к снижению тех качеств, которые преимущественно развиваются на занятиях учебных отделений (лёгкой атлетики, баскетбола, тяжёлой атлетики, плавания), что подтверждено результатами тестирования физической подготовленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Радовицкая, Е.В Повышение аэробных возможностей студентов, занимающихся на отделении плавания / Е.В. Радовицкая // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 7 (65). – С. 67-70.

УДК 378.14

Ю.А. Пустовойт

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

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА СИБГИУ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье представлен опыт работы социально-психологической службы в СибГИУ.

На рубеже 90-х годов знания в областях психологии и социологии перестали быть эзотерическими и началось их усиленное распространение. На это время приходится пик популярности массовых семинаров по нейролингвистическому программированию, в каждом поселке проводились группы по гештальт-психотерапии и телесно-ориентированным моделям Райха, в штат школ срочно стали вводиться ставки психологов, наиболее продвинутые слои общества стали использовать психоаналитическую лексику, а отдельные представители экстрасенсов, гипнологов и прочих целителей активно осваивали личные сбережения граждан и телевизионные бюджеты. Массовые верования населения в то, что с помощью самопознания, отдельных психологических методов, гуманитарных и организационных технологий можно найти решение сложного комплекса социальных, экономических, этических, педагогических и психологических проблем, в настоящий момент значительно снизились в масштабах своего проявления. Отчасти, «обманутые» ожидания породили определенные разочарования, а в отдельных случаях возникли вполне эффективные структуры социально-психологического профиля, где-то лица, находящиеся на ставках психологов, взяли на себя педагогические и организационные функции. По нашим наблюдениям, решение внутриличностных и организационных проблем сейчас входит в русло локализации организационных конфликтов и психологических комплексов и их проработку в за-

висимости от природы и масштабов проявления и границ компетенции специалистов.

Тем не менее, немой (правда, в последнее время иногда проговариваемый) вопрос, читаемый в глазах тружеников самых разных организациях, «Зачем?» остается открытым. Деятельность работников социально–психологических структур не особенно видна большинству, результативность всегда подвергается сомнению (лечить и воспитывать, как известно, все умеют с рождения), да и полученные сложными методами данные могут быть просто проигнорированы руководством при принятии управленческих решений. Аргументы о мировом опыте, где именно решение социальных и психологических проблем обеспечивает технологическое доминирование, что социальное здоровье лежит в основе здоровья соматического, что понимание внутреннего мира потребителя начинается с принятия собственного внутреннего мира и т.д. и т.п., обычно вежливо выслушиваются и после дежурных кивков и улыбок также обычно молча не принимаются.

В рамках статьи нами будет рассмотрен опыт работы структуры социально–психологического профиля в современном техническом университете, даны оценки некоторым направлениям работы и намечены перспективные организационные мероприятия, которые повысят качество предлагаемых структурой услуг.

Основным направлением работы Центра является сбор и анализ данных об оценках потребителя качества образовательных услуг. Выпускники вуза, работодатели, профессорско-преподавательский состав, сотрудники и абитуриенты с определенной частотой (мнение одних групп выясняется ежегодно, других раз в три года) заполняют опросные листы, оценивая, таким образом, различные аспекты внутривузовской жизни. Результаты мониторинга регулярно доводятся до администрации университета, публикуются в научных сборниках и становятся основой докладов на региональных и международных конференциях. В целом, информация, поученная в ходе регулярных исследований одних и тех же проблем, позволяет выделить наиболее актуальные вопросы, требующие серьезного внимания и по прошествии определенного времени оценить эффективность управленческого воздействия.

Мониторинг оценок удовлетворенности пяти основных групп потребителей образовательных услуг является серьезным элементом системы менеджмента качества в университете.

Рассмотрев и сопоставив данные, полученные в течение последних восьми лет, можно сделать следующие выводы:

Данные по степени удовлетворенности, взятые в ежегодном сравнении, показывают положительную динамику. Динамика прироста положительных ответов примерно равна 2% в год. В пользу высокой степени удовлетворенности говорит: а) совпадение ценностных и прагматичных иерархий между преподавателями и студентами (совпадение важности оснований и оценок в независимых опросах преподавателей и студентов); б) достаточно высокие оценки репутации вуза и степени своей профессиональной подготовленности; в) высокая оценка значимости своего активного участия в учебной и научной работе.

В целом студенты-выпускники удовлетворены качеством полученных знаний, умений и навыков. В 2009 году 59,6% оценили их на хорошо и отлично, в 2011 году 61,2% соответственно (этот показатель является стабильным и вполне укладывается в рамки данных, полученных в предыдущих исследованиях с 2003 года). Настораживает некоторое понижение оценок в динамике между 2009 и 2011 годами профессионализма преподавателей (средняя оценка – 3,9 и 3,79), качества обучения по специальным дисциплинам (средняя оценка – 3,85 и 3,68), хотя эти параметры по-прежнему высоко оцениваются.

Привлекательность вуза, по мнению выпускников, обеспечивается возможностью карьерного роста по получаемой специальности и высокими профессиональными качествами педагогов. 2/3 опрошенных выпускников стабильно высоко оценивают качество профессиональной подготовки. Треть выпускников совмещает работу и учебу.

Большинство студентов рассматривает обучение в СибГИУ как определенный шаг к карьерному продвижению. Ценностные ориентации на профессионализм, на рассмотрение высшего образования как средства повышения социального статуса вполне укладываются в итоги предыдущих работ и являются стабильными и вполне соответствуют идеологическим приоритетам образования профессорско-преподавательского состава. Примерно поло-

вина студентов считает, что в дальнейшем будут продолжать свое образование. Отличительная тенденция последнего года – в 2 раза выросло количество желающих продолжить свое образование вне Новокузнецка или за рубежом.

Повысилась удовлетворенность материальным оснащением учебного процесса (в первую очередь, состоянием аудиторий). Оценивая перспективы своего трудоустройства, выпускники склонны давать оптимистическую оценку. Об этом говорит увеличение числа положительных ответов, как в общем соотношении, так и в динамике. Среди факторов, мешающих получить хорошую работу, на первое место выходят: отсутствие опыта и отсутствие личных связей. Как позитивную тенденцию следует отметить рост вакансий на предприятиях. Отсутствие навыков в поисках работы, информации навыков самопрезентации в настоящий момент, судя по ответам, проблемой не является.

Позитивные тенденции проявились по аспектам внутривузовской жизнедеятельности: библиотечном обслуживании, в секторах, связанных с внеучебной деятельностью, социальной защищенностью студентов, медицинским обслуживанием, системой питания и состоянием аудиторий. Определенный рост оценок получили области, связанные с творчеством и научными традициями вуза. В целом по сравнению с предыдущими исследованиями можно отметить рост положительных оценок в областях, которые с 2003 по 2008 гг. считались проблемными.

Системы мониторинга всегда представляют собой длительные, дорогостоящие и неоперативные процедуры, чья эффективность подтверждается только временем. Как и в любой текущей работе здесь есть определенные теоретические, методологические, методические и организационные проблемы. Например, в настоящий момент большая часть ключевых показателей (авторитет вуза, удовлетворенность качеством лекций и семинаров, высокая оценка работы преподавателей и т.д.) дает положительную динамику оценок, но до какой степени должны вообще прийти положительные оценки? Как отразится рост притязаний потребителей и изменение степени важности тех или иных аспектов внутривузовской жизни на системе оценок? Есть необходимость в совершенствовании инструментария, усилении математического аппарата и расширения привлечения статистических методов к

интерпретации полученных данных, дополнении количественных показателей исследованиями качественного типа (фокус-группами и глубинными интервью). Отдельной проблемой является проблема перевода полученных оценок и интерпретаций результатов исследований в формат рекомендаций и принятия управленческих решений.

Сейчас мы обладаем серьезной базой данных и практически десятилетним опытом регулярных наблюдений, сбора и анализа данных, позволяющих вполне аргументировано выделять конкурентные преимущества вуза и выдвигать вполне обоснованные гипотезы по приложению управленческих усилий. Вуз, как образовательное пространство «соткан» из множества интерактивных конструктивно-конфликтных взаимодействий, в ходе которых и появляются университетские традиции, репутация и «имя». Регулярные наблюдения за этой средой человеческих отношений позволяют, как минимум, избежать серьезных управленческих ошибок.

Отдельным направлением деятельности Центра следует считать опросы, связанные с решением актуальных микропроблем. Оценка работы столовой, отношение студентов к отдельным кафедрам и преподавателям, уровень воспитательной работы в вузе и многие другие исследования появляются «вдруг» и реализуются в «пожарном» режиме. Обычно эти исследования не планируются, и актуальность их вызвана каким-либо конфликтом, либо очередной экспериментальной управленческой инициативой. Как правило, исполнение подразумевает сжатые сроки и высокую ответственность за качество полученных данных, которые в той или иной степени влияют на позиции участников решения организационной проблемы.

С одной стороны, это один из наиболее сложных типов исследований, с другой он наиболее интересен, так как подразумевает серьезную проработку социальной проблемы на всех ее стадиях и изучение конфликта с различных позиций. Результаты и рекомендации здесь не всегда ложатся в основу принимаемых решений, но в той или иной степени всегда учитываются. В настоящий момент накоплен организационный и методический опыт проведения «аваральных» работ. Осмыслены и проработаны вопросы, связанные с ценностными и этическими компонентами, неизбежно появляю-

щимися при решении конфликтных ситуаций. При решении вопросов ресурсного обеспечения социологические исследования актуальных проблем не представляют особой трудности.

Отдельно следует выделить комплекс проблем, связанных с изучением организационной культуры вуза. Результаты исследований показывают, что в настоящий момент в университете сложился тип культуры, в основе которого формальные правила и официальная политика, стабильность и контроль. Руководство вуза ориентирует персонал на достижение целевых показателей, поощряет конкуренцию и выполнение заданий. Этот стиль руководства хоть возможно и лежит в основе успеха среди преподавателей, добившихся высоких рейтинговых показателей, но, тем не менее, отвергается ими как предпочтительный. В целом по университету профессорско-преподавательский состав ориентирован на клановый стиль управления, где в основе успехов – командная работа и развитие на базе человеческих ресурсов и доброжелательных отношений.

Можно предположить несколько причин возникновения такой ситуации.

Во-первых, труд преподавателя индивидуален и действующая система материального поощрения ближе к вознаграждению «по сроку службы», чем увязывается с реальными личностными достижениями. Коллективная форма работы в вузе мало распространена, соответственно горизонтальная солидарность, эмоциональная сопричастность к целому, оценивается намного выше, чем достижение конкурентных преимуществ над коллегами.

Во-вторых, есть определенная инерция традиционных норм. Социализация большинства профессорско-преподавательского состава приходилась на советский период, где клановый тип управления был широко распространен. Управление на основе ценностей коллективизма, авторитет лидерства, сдерживание собственных инициатив и интересов перед общественными приоритетами, стремление к бесконфликтным отношениям, мягкий повседневный патронаж и лояльность как основной критерий карьерного успеха – все эти организационные черты присутствовали в ежедневном взаимодействии советских организаций.

В-третьих, в настоящий момент нет четкой организационной взаимосвязи между научным индивидуальным успехом и ма-

териальным и символическим вознаграждением, если на сильных кафедрах в качестве ресурса выступает авторитет лидера, а требовательность и результативность вознаграждается похвалой и положительной репутацией, то на слабых кафедрах появляется возможность переложить груз ответственности на наиболее амбициозных и работоспособных.

Соответственно, необходимо постепенное формирование рыночной и адхократической субкультур на основе принципов дополненности уже сложившихся нормативных форм: точная постановка стратегических и тактических целей должна быть согласована с культивированием доброжелательных отношений и традиций взаимовыручки и помощи, самостоятельность и творческая инициатива должны учитывать существующие формальных нормы и процедуры. Приоритетными направлениями здесь могут быть: разработка систем поощрения деятельности, направленной на повышение конкурентоспособности вуза, система обязательных тренингов руководителей среднего звена в области управления организационной культурой, создание конкурентной среды в студенческом сообществе.

Центр регулярно и совместно с другими вузовскими подразделениями (чаще всего совместная работа идет с Центром «Карьера») проводит исследования адаптации выпускников на рынке труда и требований работодателей к их профессиональным и личностным компетенциям. Анализ данных показывает, что в целом студенты ориентированы на карьерный рост и социальное продвижение. Отметим, что уровень начальной заработной платы и примерного социального продвижения мало зависит от получаемой специальности и показывает высокий уровень притязаний современной молодежи, тенденцию к профессиональному успеху. Это, возможно, приведет к определенным разочарованиям на первых этапах включения в профессиональную деятельность (особенно в области реального материального вознаграждения), но это явление, безусловно, положительное, так как мотивация достижения всегда более продуктивна, чем мотивация избегания неудач. Необходимо предусмотреть обучение студентов методикам саморегуляции в стрессовых состояниях, обусловленных фрустрациями первых месяцев включения в трудовую деятельность.

Судя по результатам наших исследований, определение компетенций попадает под ответственность профессорско-преподавательского состава и экспертов в системе высшего образования. Консультации и мнения работодателей и выпускников должны учитываться (особенно в плане проставления границ требований к объемам и содержанию знаний), но скорее быть вспомогательными при формулировке компетенций.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что одним из основных направлений работы в технических вузах, областью приложения усилий кафедр социально-экономического и гуманитарного профиля является формирование навыков публичной презентации собственных идей и работы в команде. Скорее всего, здесь в качестве инструмента контроля наиболее эффективным будет сочетание тестовых заданий, написания эссе, планирования и реализации командных проектов.

Отдельно необходимо рассмотреть комплекс проблем, связанных с организацией психологической диагностики и консультирования. Здесь в силу определенной специфики профессиональной деятельности показатели достижений выглядят более скромными. Отметим, что сами экономические, этические, организационные проблемы в развитии психологической помощи в университете по сложности и трудозатратам на порядок выше, чем при проведении социологических исследований. По нашим наблюдениям, университетская среда представляет собой достаточно благополучное в психологическом отношении поле взаимодействий. С одной стороны, обучаемые находятся в достаточно благоприятном возрасте и в целом позитивной эмоциональной среде. Недаром студенчество и юность обычно описывается как наиболее благоприятный период развития, где поощряется самостоятельность, и пока еще нет высокой ответственности. С другой, – профессорско-преподавательский состав в основном состоит из людей с высокой самооценкой, хорошей мотивацией и достаточно высоким интеллектом. Некоторые психологические особенности, «странности преподавателей», здесь присутствуют как вариант профессиональной нормы. Ситуационные эмоциональные срывы, депрессия, внутриличностные конфликты связаны не столько с психологическими, сколько с организационными и социальными проблемами. Любопытство, интерес к себе или

желание выговориться выступают основными мотивами при обращениях студентов, сотрудников и преподавателей в Центр.

Периодичность таких обращений невелика (одно–два обращения в месяц) и в существующих условиях, при отсутствии специализированного помещения, Центр вполне справляется с этой задачей. Маловероятно, что глубинное психологическое консультирование и психотерапия получат дальнейшее развитие во внутривузовской жизни (как правило, этот комплекс проблем берут на себя медицинские специалисты с узкой специализацией), и здесь структура социально–психологического профиля может выступать как координатор при выявлении соответствующих проблем.

Опыт работы показывает, что усиление «психологического» направления работы будет оптимальным при концентрации на процессе обучения эффективным коммуникационным навыкам. Именно понимание, умение и желание принять другую точку зрения и допустить альтернативное видение ситуации лежит в основе решения внутриличностных и групповых конфликтов. Организация и проведение коммуникационных тренингов для кураторов студенческих групп – одно из самых перспективных направлений деятельности.

Таким образом, просматривается определенная перспектива дополнения функциональных задач Центра от «поставщика информации» для принятия управленческих решений к «посреднику» в межгрупповом взаимодействии основных категорий потребителей образовательных услуг, «переводчику» социальных и психологических проблем в некоторую упорядоченную плоскость устойчивых организационных отношений.

УДК 378.14

А.В. Шмыглева, Е.С. Становая, Ю.А. Пустовойт

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

ДИНАМИКА ОЦЕНОК ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ В ЗЕРКАЛЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ОПРОСОВ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена анализу исследований оценок воспитательной работы в СибГИУ, проводимых с применением социологических опросов.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности.

Согласно требованиям Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки и Национального аккредитационного агентства в сфере образования воспитательная работа со студентами оценивается по трем основным направлениям:

- поддержка академической активности студентов,
- наличие условий для профессионального роста,
- поддержка личностного развития студентов.

Разработанная и предлагаемая Росакредагентством анкета содержит 49 основных вопросов, из которых 25 представляют собой оценки по 10-ти балльной шкале различных аспектов организации воспитательной деятельности в вузе. В мае 2011 года было проведено социологическое исследование «Оценка состояния внеучебной и социальной работы со студентами университета»,

подготовленное Центром практической социологии и психологии СибГИУ. В ходе исследования были проанкетированы 68 студентов 3 курса, по одной группе от каждого из 6-ти институтов на основе стандартизированного опросника.

В 2012 году работа была продолжена, и на основе того же вопросника было проведено анкетирование студентов СибГИУ согласно всем требованиям комплектации выборки и процедуры опроса. Существенным изменением в 2012 году стало увеличение объема выборки (504 человека с соблюдением всех требований репрезентативности) и проведение процедуры опроса с использованием только электронной формы анкеты (ранее использовался бумажный вариант с последующей программной обработкой данных). В рамках данного анкетирования был получен серьезный и позитивный опыт организации опроса студентов с учетом согласования временных рамок и масштабов взаимодействия между администрацией институтов, кураторами учебных групп, учебной частью, отделом корпоративных технологий, модераторами компьютерных классов, отдела по внеучебной работе.

Сопоставление полученных данных позволяет вполне обоснованно оценивать воспитательный процесс в вузе, с некоторой поправкой на различия в объемах выборок. Последнее, впрочем, влияет скорее на увеличение интервала погрешности, чем на выявленные тенденции. Необходимо учесть, что оценки выставлялись по десятибалльной шкале, и в связи со спецификой обработки данных в 2012 году здесь приводятся результаты, округленные до целых показателей.

Данные в таблице 1 показывают динамику обеспеченности условиями, в которых организован учебный процесс. В целом показатели достаточно ровные по различным специальностям и носят характер средних оценок. Позитивная динамика по всем направлениям примерно на 1–1,5 балла. В то же время есть определенные проблемы, связанные с условиями проживания в общежитии – здесь показатель с учетом погрешности остался на прежнем, невысоком уровне.

На вопросы, связанные с оценкой своих дальнейших перспектив, ответы распределились следующим образом: более половины респондентов оценивают свои перспективы на рынке труда вполне оптимистично, и удовлетворены выбранной специ-

альностью и вузом, а треть испытывает неудовлетворенность своим выбором. Настораживает определенный рост числа студентов, не разочарованных в специальности, но разочарованных в вузе. Выводы здесь делать преждевременно, но тем не менее, отметим необходимость более детального изучения проблем в этой сфере.

Таблица 1 – Ответы на вопрос «Вы удовлетворены?»

Показатели	2011г.	2012г.
обеспеченностью учебной и методической литературой	6,79	8
уровнем доступности учебной и методической литературы в библиотеке образовательного учреждения	6,87	8
оснащением учебных аудиторий, лабораторий современным техническим оборудованием	5,54	8
уровнем доступности в образовательном учреждении современными информационными технологиями	5,43	8
санитарно-гигиеническим состоянием пунктов общественного питания	5,57	8
санитарно-гигиеническим состоянием общественных туалетов	6,03	7
условиями проживания в общежитии, если там проживаете	5,29	5

Таблица 2 – Ответы на вопрос «Как Вы оцениваете свои перспективы на рынке труда?»

	2011г.	2012г.
смотрю в будущее с оптимизмом	55,9	54
испытываю неудовлетворенность	11,8	13,5
готов работать там, где смог	26,5	29,4
нет ответа	5,9	2,2

Таблица 3 – Ответы на вопрос «Если бы вам пришлось выбирать специальность снова, как бы вы поступили?»

	2011г.	2012г.
выбрал бы снова эту же специальность в этом же вузе	60,3	54,8
выбрал бы снова эту же специальность, но в другом вузе	1,5	13,5
выбрал бы другую специальность и другой вуз	30,9	29,4
нет ответа	7,4	2,2

На вопросы, связанные с оценкой деятельности института кураторов, были получены ответы, показывающие определенные позитивные сдвиги: увеличилось их число, повысилась оценка деятельности.

Таблица 4 – Ответы на вопрос «Оцените уровень информационного обеспечения организации и проведения внеучебной деятельности?»

	2011г.	2012г.
оценка	5,53	8

Таблица 5 – Ответы на вопрос «Есть ли в вашей студенческой группе куратор?»

	2011г.	2012г.
да	55,9	76,6
нет	11,8	2,4
затрудняюсь ответить	26,5	18,3
нет ответа	5,9	2,6

Таблица 6 – Ответы на вопрос «Если куратор есть, дайте примерную оценку его работе?»

	2011г.	2012г.
оценка	4,78	8

Ответы респондентов по вопросу «В работе каких студенческих общественных организаций вы принимаете участие?» так же отражают некоторые позитивные сдвиги: увеличилось число участников, повысилась оценка работы студенческих организаций.

Таблица 7 – Ответы на пункт «Укажите, в работе каких студенческих общественных организаций вы принимаете участие»

	2011г.	2012г.
в студенческом профсоюзе	13,2	21,4
в студенческом клубе	2,9	8,7
в службе порядка	4,4	2
в студенческой службе по трудоустройству	1,5	0,4
в строительном отряде	1,5	1,2
в студенческом научном обществе	2,9	7,2
в других	20,6	35,3
ни в каких	52,9	36,5

Таблица 8 – Ответы на вопрос «Как бы вы оценили работу студенческих общественных организаций в целом?»»

	2011г.	2012г.
оценка	5,82	8

Таблица 9 – Ответы на пункт «Укажите, какими видами деятельности Вы занимаетесь во внеучебное время»

	2011г.	2012г.
научно-исследовательской работой	13,2	13,1
техническим творчеством	0	8,1
художественным творчеством	14,7	20,4
спортом	36,8	56,2
культурно-массовой работой	8,8	16,1
во внеучебное время подрабатываю	26,5	28,6
в других	25,0	30,2
ни в каких	11,8	5

Таблица 10 – Ответы на пункт «Дайте примерную оценку материально-технического обеспечения вашей деятельности, если вы занимаетесь»

	2011	2012
в целом	5,41	8

Анализ студенческих ответов по вопросу: «В каких мероприятиях вы принимали участие в прошлом и текущем учебном году» показывает некоторое снижение активности в отношении научных конференций и рост участия в олимпиадах, спортивных соревнованиях и культурно-массовых мероприятиях.

Таблица 11 – Ответы на пункт «Укажите, в каких мероприятиях вы принимали участие в прошлом и текущем учебном году»

	2011г.	2012г.
в студенческих научных конференциях	25,0	18,1
в предметных олимпиадах	7,4	17,9
в спортивных соревнованиях	27,9	43,7
в культмассовых мероприятиях	20,6	37,3
другое	13,2	27,4
ни в каких	29,4	0

Таблица 12 – Ответы на пункт «Оцените уровень организации и проведения мероприятий, в которых вы принимали участие»

	2011	2012
оценка	4,68	8

Один из блоков исследования был связан с готовностью студентов к жизни и труду в современных условиях, и оценкой возможности их адаптации на рынке труда. Растет число студентов, считающих свою подготовку к рынку труда вполне приемлемой.

Таблица 13 – Ответы на вопрос «Как вы считаете, выпускники вашего образовательного учреждения подготовлены к жизни и труду в современных условиях и адаптации на рынке труда?»

	2011г.	2012г.
да	52,9	67,5
нет	11,8	6,5
затрудняюсь ответить	30,9	23,2
нет ответа	4,4	2,6

Таблица 14 – Ответы на пункт «Дайте примерную оценку готовности студентов к жизни и труду в современных условиях и адаптации на рынке труда»

	2011г.	2012г.
оценка	5,74	8

Комплекс ответов на вопросы, связанные с деятельностью в университете службы социально-психологической помощи, показывает определенную стабильность в отношении этого типа услуг. Можно отметить рост информированности, стабильность (по нашим наблюдениям вполне соответствующая возрасту и условиям социализации), рост положительных оценок деятельности.

В таблицах 18-24 представлены данные по блоку, затрагивающему вопросы наличия в университете негативных социальных явлений (правонарушений, употребления алкоголя и наркотиков), а также их профилактики различными службами университета. Полученные результаты позволяют выявить следующее:

– Четверть опрошенных в 2011 году признали случаи употребления их коллегами студентами наркотиков, через год их число уменьшилось в три раза;

Таблица 15 – Ответы на вопрос «В вашем образовательном учреждении есть служба социально-психологической помощи студентам?»»

	2011г.	2012г.
да	27,9	56
нет	17,6	5,6
затрудняюсь ответить	50,0	34,9
нет ответа	4,4	3,4

Таблица 16 – Ответы на вопрос «Вам приходилось обращаться за помощью, консультацией в данную службу?»»

	2011г.	2012г.
да	4,4	5,4
нет	80,9	89,7
затрудняюсь ответить	7,4	2
нет ответа	7,4	2,8

Таблица 17 – Ответы на пункт «Если обращались, то укажите, насколько вы удовлетворены оказанной вам помощью»

	2011г.	2012г.
оценка	1,16	7

– Около 30% отмечают, что им известны определенные случаи правонарушений в вузе (через год – только четверть);

– Каждый пятый респондент уверен, что в СибГИУ проводится соответствующая профилактическая работа наркологической зависимости (показатель через год увеличился в два раза);

– Почти треть опрошенных считают, что в отношении предотвращения правонарушений в ВУЗе ведется профилактическая работа (так же увеличилось число позитивных ответов);

– Более четверти опрошенных отмечают внимание со стороны администрации образовательного учреждения к вопросам профилактики ВИЧ-инфекции и почти четверть опрошенных утвердительно отвечают на вопрос о существовании профилактики алкогольной зависимости.

В целом, студенты, принявшие участие в исследовании, положительно оценивают процесс организации специальной профилактической работы в вузе. Как и при любой оценке латентных

явлений, здесь можно исходить из оптимистической (уменьшение объема девиантного поведения), так и пессимистической (студенты хорошо стали понимать, что от них требуется и снизили уровень откровенности) позиции, тем не менее, в совокупности данные отражают скорее определенный позитивный сдвиг в самоопределении молодежи.

Таблица 18 – Ответы на вопрос «Среди студентов вашего образовательного учреждения есть те, которые употребляют наркотики?»

	2011г.	2012г.
да	25,0	7,7
нет	30,9	51,0
затрудняюсь ответить	39,7	37,7
нет ответа	4,4	3,4

Таблица 19 – Ответы на вопрос «Вам известны случаи правонарушений, совершенных студентами вашего образовательного учреждения?»

	2011г.	2012г.
да	27,9	20,0
нет	45,6	56,7
затрудняюсь ответить	22,1	20,4
нет ответа	4,4	2,6

Таблица 20 – Ответы на вопрос «Как вы считаете, в вузе ведется специальная работа по профилактике ВИЧ-инфекций?»

	2011г.	2012г.
да	26,5	42,3
нет	32,4	12,1
затрудняюсь ответить	33,8	41,9
нет ответа	7,4	3,6

Таблица 21 – Ответы на вопрос «Как вы считаете, в вузе ведется специальная работа по профилактике наркологической зависимости?»

	2011г.	2012г.
да	22,1	44,2
нет	42,6	11,7
затрудняюсь ответить	29,4	40,3
нет ответа	5,9	3,6

Таблица 22 – Ответы на вопрос «Как вы считаете, в вузе ведется специальная работа по профилактике алкогольной зависимости?»

	2011г.	2012г.
да	16,2	39,3
нет	41,2	17,9
затрудняюсь ответить	36,8	38,7
нет ответа	5,9	4

Таблица 23 – Ответы на вопрос «Как вы считаете, в вузе ведется специальная работа по профилактике правонарушений?»

	2011г.	2012г.
да	32,4	60,5
нет	27,9	10,3
затрудняюсь ответить	32,4	25
нет ответа	7,4	4

Таблица 24 – Ответы на пункт «Оцените примерно организацию специальной профилактической работы в вузе в целом?»

	2011г.	2012г.
оценка	4,68	7

Обратимся к анализу ответов респондентов на вопрос о системе поощрений студентов, отличившихся в различных видах деятельности, со стороны администрации ВУЗа. Позитивная динамика отмечена в количестве поощрений и оценке эффективности.

Таблица 25 – Ответы на вопрос «Как Вы считаете, администрация образовательного учреждения поощряет студентов за достижения в учебе, занятие призовых мест в предметных олимпиадах, спортивных соревнованиях, активное участие в общественной работе и культурно-массовых мероприятиях?»

	2011г.	2012г.
да	80,9	88,7
нет	5,9	3,2
затрудняюсь ответить	8,8	5
нет ответа	4,4	3

Обращение к таблицам 25-27 может способствовать более четкому пониманию вопросов наличия в вузе опросов студентов с целью выявления их мнения об организации внеучебной рабо-

ты. 72 % респондентов принимали участие в опросах. Треть опрошенных отмечают, что их мнение берется в расчет администрацией образовательного учреждения в целях составления плана графика организации и проведения этого вида работы. На вопрос «Дайте оценку уровня влияния мнения студентов на составление плана графика организации и проведения внеучебной работы» средний показатель вырос с 4,31 балла до 7.

Таблица 26 – Ответы на пункт «Если на предыдущий вопрос Вы ответили ДА, дайте примерную оценку эффективности и справедливости поощрения студентов?»

	2011г.	2012г.
оценка	4,68	8

Таблица 27 – Ответы на вопрос «Проводятся ли в вузе опросы студентов с целью выявления их мнения об организации внеучебной работы?»

	2011г.	2012г.
да	72,1	72
нет	5,9	9,1
затрудняюсь ответить	14,7	15,9
нет ответа	7,4	2,8

Таблица 28 – Ответы на вопрос «Как Вы считаете, учитывается ли мнение студентов при составлении плана (графика) организации и проведения внеучебной работы?»

	2011г.	2012г.
да	32,4	45
нет	29,4	21,6
затрудняюсь ответить	33,8	30
нет ответа	4,4	3,2

Таблица 29 – Ответы на пункт «Дайте оценку уровня влияния мнения студентов на составление плана (графика) организации и проведения внеучебной работы?»

	2011г.	2012г.
оценка	4,31	7

Таблица 30 – Ответы на вопрос «Как Вы считаете, достаточно ли внимания уделяется в образовательном учреждении организации и проведению внеучебной работы?»

	2011г.	2012г.
да	44,1	66,1
нет	17,6	9,1
затрудняюсь ответить	27,9	21,0
нет ответа	10,3	

Таблица 31 – Ответы на вопрос «Как бы Вы оценили организацию и проведение внеучебной работы в образовательном учреждении в целом?»

	2011г.	2012г.
оценка	5,62	8

Ответы респондентов на вопрос: «Достаточно ли внимания уделяется в образовательном учреждении организации и проведению внеучебной работы» показывают достижение серьезного позитивного результата (традиционно как самооценка так и оценка чуть выше среднего свидетельствуют о взвешенной и адекватной позиции опрашиваемых), в то же время они настраивают на приложение определенных управленческих усилий по ряду позиций, выявленных в ходе опроса, особенно в сфере поддержки личностного становления студентов вуза.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

М.С. Волошина, М.И. Журавлева, Н.В. Котова, О.В. Олесюк

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

ПОКАЗАТЕЛИ, КРИТЕРИИ И УРОВНИ ОЦЕНИВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Рассмотрены показатели и критерии оценивания естественнонаучных компетентностей студентов технического вуза. Проанализированы 5 уровней оценивания естественнонаучных компетентностей. Представлены формы проведения текущего контроля, промежуточных и итоговых аттестаций данной естественнонаучной компетентности и необходимые оценочные средства. Обоснована необходимость проведения мониторинговых исследований и реализации принципов педагогической квалиметрии.

В настоящее время на рынке труда требуются квалифицированные, конкурентоспособные специалисты, обладающие естественнонаучными компетентностями. Естественнонаучные компетентности способствуют адекватному применению естественных наук для решения возникающих в повседневной жизни проблем; проявляются в математической культуре.

Формирование естественнонаучных компетентностей нуждается в сравнительной оценке. Факторы влияют на развитие личности при определенных условиях. Влияние факторов на формирование естественнонаучных компетентностей мы можем оценить на основе показателей и критериев. Для уточнения сущности естественнонаучных компетентностей можно выделить

следующие восемь показателей оценивания естественнонаучных компетентностей студентов технического вуза:

1) потребностно-мотивационный – постепенно возрастающая потребность студентов технического вуза в развитии и саморазвитии естественнонаучных компетентностей; устойчивая потребность в применении математических методов в будущей профессиональной деятельности; нацеленность на достижение высокого уровня естественнонаучных компетентностей; мотивы достижения успеха в профессиональной деятельности на основе применения математических методов и информационных технологий; интерес к естественным наукам, их истории; стремление актуализировать необходимые теоретические знания, требуемые для построения алгоритма решения поставленной задачи и т.д.;

2) когнитивно-информационный – знание специальной терминологии; знание математических методов и моделей исследования процессов; знание информационных технологий, их возможностей в профессиональной деятельности и пр.;

3) деятельностный – умения и навыки применения теоретических естественнонаучных знаний на практике (точность, логичность, грамотность в постановке и решении профессиональных задач); умение алгоритмизировать решение профессиональных задач, создавая модели, синтезируя знания дисциплин математического и естественнонаучного цикла и дисциплин общеобразовательного, общепрофессионального и специального циклов, находя оптимальный путь решения и т.д.;

4) интеллектуальный – умение анализировать информационные ресурсы и выявлять их возможности в решении естественнонаучных задач; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в ситуациях поиска, преобразования, трансформации необходимой информации; стремление к активному применению творческих методов умственной деятельности на основе синтеза, обобщений, аналогий, абстрагирования, алгоритмизации как элементов системного анализа сложных математических моделей и т.д.;

5) эмоционально-ценностный – осознание ценности естественнонаучных компетентностей как одной из личных и ведущих ценностей в современном мире; овладение студентами технического вуза способностями к математической формализации;

6) конструктивно-алгоритмизирующий – во все более усложняющемся мире необходимость рассмотрения каждого действия как комбинации элементарных действий, каждое из которых выполняется тем или иным образом и тем или иным исполнителем;

7) показатель самореализации – овладение математическими методами и моделями; умение соотносить свою деятельность с профессиональным опытом; умение определять собственные достоинства и недостатки в профессиональной сфере; умение определять резервы дальнейшего развития своих естественнонаучных компетентностей; умение целенаправленно регулировать их развитие;

8) контрольно-оценивающий – осуществление контроля и оценки состояния и степени соответствия уровня сформированности своих естественнонаучных компетентностей; умение адекватно оценивать свой уровень сформированности естественнонаучных компетентностей.

Мы выделяем следующие критерии оценивания естественнонаучных компетентностей студентов технического вуза:

1) критерий оптимальности процесса развития естественнонаучных компетентностей студентов технического вуза, содержание, структура и логика функционирования которого обеспечивает эффективное и качественное решение естественнонаучных задач на основе средств компьютерных технологий на уровне максимальных возможностей каждого студента;

2) оценочный критерий, отражающий наличие или отсутствие у студентов соответствующих естественнонаучных компетентностей, уровень их развития.

Мы выделяем пять уровней оценивания естественнонаучных компетентностей студентов технического вуза: нулевой, низкий, базовый, продвинутый, лидерский.

Нулевой уровень соответствует отсутствию компетентности. Студент не владеет необходимыми навыками и не старается их применять.

Низкий уровень соответствует недостаточному развитию компетентности. Студент частично проявляет навыки, входящие в состав компетентности. Пытается, стремится проявлять нужные навыки, понимает их необходимость, но у него не всегда получа-

ется. Присутствует репродуктивная деятельность по решению простых, стандартных естественнонаучных задач. Нет гибкости, оперативности, нестандартности, научности и абстрактности мышления. Студент не имеет потребности в становлении собственных естественнонаучных компетентностей; не имеет представления о собственных возможностях; не стремится к саморазвитию.

Базовый уровень является обязательным для всех студентов-выпускников вуза по завершении освоения ООП ВПО и соответствует репродуктивной деятельности по решению стандартных задач средней сложности. Доминирует механическое повторение инноваций. Присутствуют гибкость, критичность, определенный уровень научности и абстрактности мышления; элементы самостоятельности познания. Студенты с пониманием относятся к необходимости саморазвития.

Продвинутый уровень соответствует репродуктивной деятельности в сочетании с продуктивно-эвристической. Развита самостоятельность познания. Присутствует умение добывать новые знания и на их основе решать возникающие естественнонаучные задачи. Существует потребность в развитии и саморазвитии естественнонаучной компетенции; устойчивая потребность в применении естественнонаучных методов в будущей профессиональной деятельности. Студент владеет сложными навыками, способен активно влиять на происходящее, проявлять соответствующие навыки в ситуациях повышенной сложности.

Лидерский уровень соответствует продуктивно-творческой деятельности. Характеризуется очень высокой степенью аналитичности мышления, четкой, устойчивой ориентацией на развитие естественнонаучных компетентностей, способностью к творческому самовыражению. Данный уровень необходим только для магистра, который по своим должностным обязанностям может принимать стратегические решения. Для бакалавра он является желаемым, но не обязательным.

Формы проведения текущего контроля, промежуточных и итоговых аттестаций данной естественнонаучной компетентности и необходимые оценочные средства можно представить в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Формы проведения текущего контроля, промежуточных и итоговых аттестаций компетентности и необходимые оценочные средства

Контроль	Желаемый уровень компетентности	Форма проведения контроля	Оценочные средства
Текущий контроль			
Промежуточный контроль			
Итоговый контроль			

Процессы модернизации экономики, развитие рыночных отношений, мировые интеграционные процессы привели к необходимости кардинальных изменений в системе образования. Сегодня конкурентоспособным на рынке труда станет тот выпускник, который отличается самостоятельностью и креативностью мышления, социальной и профессиональной мобильностью. Формирование данных качеств у студентов технического вуза долгое время не рассматривался в качестве приоритетной задачи, акцент делался на формирование системы предметных знаний и умений. Изменение требований к качеству подготовки выпускников школ и вузов привело к необходимости создания образовательных стандартов нового поколения (ФГОС).

ФГОС ориентирован на формирование у обучающихся следующих качеств:

- 1) мотивированность к познанию;
- 2) владение компетентностями, необходимыми для успешной социализации, продолжения образования;
- 3) готовность к сотрудничеству и коммуникации;
- 4) способность к критическому мышлению;
- 5) социальная ответственность;
- 6) ответственность за свои действия и их последствия, уважение закона;
- 7) уважение своего народа, культуры, культурных традиций других народов;

- 8) способность к профессиональному самоопределению;
- 9) способность к саморефлексии, необходимая для определения стратегий личностного развития.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы в стандартах нового поколения представлены в виде совокупности личностных, метапредметных и предметных результатов студентов технического вуза.

Результаты личностного развития предполагают сформированность:

- 1) общей культуры, потребности в самообразовании и самовоспитании;
- 2) гражданственности, осознания своей национальной идентичности;
- 3) коммуникативных навыков, мотивации к позитивному взаимодействию с окружающими;
- 4) ответственного отношения к природе и своему здоровью.

Метапредметные результаты включают в себя:

- 1) овладение методами научного познания;
- 2) освоение универсальных учебных действий, составляющих основу ключевых компетентностей студентов технического вуза.

Ярко выраженный латентный характер требуемых результатов освоения образовательной программы обозначил необходимость проведения мониторинговых исследований, реализации принципов педагогической квалиметрии. Наиболее важными из них являются:

- 1) принцип объективности, заключающейся в научно обоснованном содержании контрольно-измерительных материалов, соблюдении установленных критериев оценивания;
- 2) принцип системности, требующей комплексного подхода к рассмотрению образовательных достижений студентов технического вуза, применению совокупности методов и средств контроля, используемых для достижения поставленной цели;
- 3) наглядности, выражающейся в вычислении рейтингового балла, который определяется с помощью накопительной системы учета результатов диагностики и педагогического контроля.

Качество образовательных достижений студента технического вуза определяется с помощью количественных результатов.

Для их получения должна быть разработана критериальная база оценивания, определен инструментарий, эффективный для всестороннего оценивания демонстрируемых достижений студентов технического вуза. Для оценивания метапредметных и личностных результатов наиболее эффективен инновационный инструментарий. К инновационным относятся средства, которые, являясь нововведением, способствуют повышению объективности контроля и полноты оценивания требуемых результатов. Среди них: компетентностно-ориентированные тесты, контекстные задачи, кейсы, ситуационные задания.

Большинство заданий инновационных оценочных средств является многомерным. Это может привести к усложнению процедуры операционализации и определения единых требований, которым должен удовлетворять внешний критерий результативности образовательной деятельности, необходимый для установления валидности. Поэтому важно выявлять коррелируемость полученных данных.

При измерении происходит переход от самих объектов контроля к шкале, на которой выстроены оценки, замещающие исследуемые характеристики объектов. Следует помнить, что шкалирование возможно только по тем результатам, которые обладают достаточной степенью объективности.

Модель оценивания качества результатов образовательной деятельности студентов технического вуза может быть представлена следующим образом.

Не останавливаясь на описании инновационных оценочных средств, отметим, что с их помощью можно оценить такие качества знаний как системность, прочность, оперативность, гибкость и функциональность. Оперативность характеризуется числом ситуаций, в которых студент применяет свои знания и умения; гибкость проявляется в скорости нахождения вариативных способов решения задачи; функциональность – в умении определять знания, необходимые для выполнения поставленной задачи; прочность – в готовности применять ранее освоенные знания с достаточной степенью успешности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
2. Иванова Д.И., Митрофанов К.Р., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
4. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 360-362.

ОТКЛИКИ И РЕЦЕНЗИИ

УДК 338.23:336.71 (075)

Т.И. Либерман

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Липецкий филиал, г. Липецк

РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «БАНКОВСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ» / Е.В.ИВАНОВА. – НОВОКУЗНЕЦК: СИБГИУ, 2012. – 184 С.

Рецензируемое учебное пособие представляет собой своеобразный краткий конспект курса. В данном издании осуществлена систематизация теоретических, методологических и практических проблем банковского менеджмента, упорядочен категорийный и понятийный аппарат банковского менеджмента.

К настоящему времени в Российской Федерации выпущено уже достаточно большое количество учебников и учебных пособий по банковскому менеджменту. Среди этих книг есть достаточно известные издания, выполненные на высоком теоретическом и методическом уровне. При этом учебное пособие, подготовленное доцентом Сибирского государственного индустриального университета (СибГИУ) Е.В.Ивановой, также заслуживает внимания. В учебном пособии в краткой и доступной форме рассмотрены все основные вопросы, предусмотренные государственным образовательным стандартом и программой учебной дисциплины «Банковский менеджмент».

Современные экономические реалии выдвигают необходимость постоянного совершенствования учебной литературы, создания новых ее вариантов, адаптации к изменяющимся условиям осуществления хозяйственной деятельности.

В этой связи можно констатировать, что в рецензируемом учебном пособии, рекомендованном Сибирским региональным

учебно-методическим центром высшего профессионального образования для межвузовского использования в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по специальностям 080105 «Финансы и кредит», 080502 «Экономика и управление на предприятии», 080507 «Менеджмент организации», гармонично сочетается высокий теоретический уровень и доходчивость изложения материала, что делает его эффективным при использовании в учебном процессе в вузах.

Излагаемые в пособии положения апробированы в работе преподавателей СибГИУ и являются результатом многолетней научно-педагогической деятельности автора.

Учебное пособие состоит из 6 глав.

Первый раздел посвящен экономическим, организационным и правовым основам банковского менеджмента. Он охватывает широкий круг вопросов, позволяющих дать целостное представление о закономерностях функционирования кредитной организации и особенностях банковского менеджмента не только в условиях рыночного хозяйства в целом, но и в специфических российских условиях, что является несомненным достоинством рецензируемого труда.

Логичным и последовательным представляется изложение в данном разделе вопросов, раскрывающих содержание банковской системы РФ, роль, виды, функции и принципы функционирования коммерческих банков как объекта менеджмента. Рассматривается организация и особенности осуществления таких операций коммерческого банка, как операций по формированию собственного капитала и обязательств, кредитных, лизинговых, факторинговых, форфейтинговых, валютных операций, операций банка с ценными бумагами и по доверительному управлению имуществом клиента.

Во втором разделе подробно охарактеризованы различные аспекты финансового менеджмента в коммерческом банке. Необходимо особо подчеркнуть удачное увязывание теории финансового менеджмента организаций со спецификой деятельности кредитных организаций. Это позволило раскрыть ключевые направления финансового менеджмента в банке: детально рассмотрены методы и модели управления ликвидностью банка с учетом действующей нормативно-правовой базы, основные элементы при-

были банка, роль прибыли как обобщающего показателя и побудительного мотива деятельности коммерческого банка. Особое внимание уделено сущности и классификации банковских рисков, этапам и основным инструментам управления ими, доведенным до конкретных алгоритмов, что значительно повышает практическую значимость данного издания.

Несомненный интерес для специалистов банковского дела представляет третья глава учебного пособия, в которой в лаконичной форме на основе анализа закономерностей и перспектив развития российского банковского бизнеса раскрыто понятие конкурентоспособности банка и банковских продуктов, выделены факторы конкурентоспособности. Заслуживает внимания авторская концепция управления конкурентоспособностью продуктов банка, подразумевающая уточнение последовательности этапов управления и их экономического содержания, совершенствование методики оценки конкурентоспособности банковских продуктов.

Кроме вопросов, традиционно рассматриваемых в рамках учебной литературы по банковскому менеджменту, автор раскрыл значимость и целесообразность процессного подхода к управлению кредитной организацией. Содержательными и полезными представляются изложенные в четвертой главе принципы процессного подхода к управлению, виды и сущность банковских бизнес-процессов.

Особое место в учебном пособии занимает пятая глава, посвященная изложению практической методики проведения анализа баланса и финансовых результатов работы банка по следующим направлениям: состояние ресурсов и капитальной базы, качество активов, финансовое состояние и эффективность деятельности банка. В ней рассмотрены порядок формирования и распределения прибыли банка, показывается комплексное влияние размера капитала банка, структуры активов и пассивов, а также уровня процентных ставок по кредитам и депозитам, структуры доходов и расходов на объемы прибыли и уровень рентабельности.

Завершает пособие шестая глава, в которой представлены задания, предоставляющие реальную возможность развить навыки решения практических задач в сфере банковского менедж-

мента, оценить способность применения полученных теоретических знаний на практике.

Методический аппарат пособия включает удачно подобранные вопросы для проверки знаний, завершающие каждую тему, глоссарий, кроссворды и тестовые задания, предназначенные для самостоятельной работы обучающихся и направленные на закрепление теоретического материала, формирование и развитие у них соответствующих компетенций.

Рецензируемое учебное пособие вносит определенный вклад в решение задач ускоренного экономического роста страны, поставленных Президентом Российской Федерации, и реализацию Национальных программ в отечественной экономике посредством повышения качества подготовки специалистов и управленцев для банковской отрасли.

В заключение необходимо отметить, что предложенная автором структура книги дает возможность вычленить узловые положения и проблемы изучаемого курса, проследить их внутреннюю связь, уяснить логическую последовательность, помогает систематизировать теоретический материал по учебной дисциплине «Банковский менеджмент», лучше подготовиться к практическим занятиям и экзаменам.

Текст иллюстрируется таблицами и схемами, что значительно облегчает восприятие учебного материала.

В целом учебное пособие способно оказать серьезную помощь не только студентам, но и преподавателям вузов и практическим работникам коммерческих банков.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» подготавливается к печати ФГБОУ 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 ФГБОУ 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 «№ п/п».

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 30 декабря 2013 г.

Статьи направлять главному редактору по адресу 654007, г. Новокузнецк, Кемеровской обл., ул. Кирова, 42 ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», телефон для справок 8-3843-78-44-55, e-mail: uchebn_otdel@sibsiu.ru.

**Современные вопросы теории и практики
обучения в вузе**

Сборник научных трудов

Выпуск 16

Ответственный редактор *Феоктистов Андрей Владимирович*

Компьютерный набор *Темлянцев Н.В.*

Подписано в печать 09.04.2013 г.

Формат бумаги 60x84 1/16. Бумага писчая. Печать офсетная.

Усл.печ.л. 13,9 Уч.-изд.л. 15,0 Тираж 300 экз. Заказ № 185

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

«Сибирский государственный индустриальный университет»

654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42.

Издательский центр СибГИУ