

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 17

Под редакцией доцента А.В. Феокистова

Новокузнецк
2014

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. 17 / Редкол.: А.В. Феоктистов (главн. ред.) и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2014. – 166 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 «Научные издания»

Ил. 5, табл. 4, библиогр. назв. 106.

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

Печатается по решению редакционно-издательского совета университета.

УДК 378.147.026.(06)

ББК 74.580.25я43

© Сибирский государственный индустриальный университет, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
<i>Т.А. Бойченко</i>	
Теоретические основания формирования надпрофессиональных компетенций студентов технических ВУЗов.....	7
<i>Н.Н. Лаптева</i>	
Сущность компетенций и компетентностного подхода в современном высшем образовании.....	13
<i>В.А. Корнеев, П.А. Корнеев, Е.В. Корнеева</i>	
Формирование инженера по профилю электромеханика как будущего специалиста.....	19
<i>Г.В. Поцелуенко, О.А. Угольников, Р.И. Ким, А.Н. Алексеев</i>	
Физическая культура в высшем учебном заведении.....	24
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	29
<i>Н.Г. Григорьева</i>	
Новые подходы к контролю знаний студентов по иностранному языку в техническом ВУЗе	30
<i>А.В. Феоктистов, И.Ю. Кольчурина, Т.А. Волкова</i>	
Методика применения кейс-метода в преподавании учебной дисциплины «Управление качеством».....	34
<i>Е.Б. Каймашникова, А.Л. Морозова</i>	
Методические рекомендации по проблеме активизации познавательной деятельности студентов и курсантов ведомственных ВУЗов.....	39
<i>Л.П. Авдонина</i>	
Ментальные карты как инновационная педагогическая технология.....	43
<i>Л.В. Быкасова</i>	
Пешеходная экскурсия для студентов – как метод освоения дисциплины «Культурология».....	51
<i>Н.Н. Васильев, А.С. Васильев, А.Н. Шенцов, С.В. Кузеванов</i>	
Инновационная направленность в обучении студентов СибГИУ плаванию на занятиях по физической культуре.....	56
<i>В.В. Васильева, С.Н. Васильев</i>	
Рисовальный конструктор как средство развития творческих способностей студентов и специалистов.....	60
<i>Н.В. Дорофеева, И.Н. Филлинберг, Т.Н. Сорокина, В.В. Зайцев</i>	
Инновационные технологии обучения спортсменов-шахматистов СибГИУ.....	63

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	70
<i>И.А. Гершберг</i>	
Прототипическое представление значения научно-технического термина.	71
<i>Д.И. Оршанский</i>	
Патриотическая составляющая вузовских учебных изданий по истории России	76
<i>Л.Б. Подгорных</i>	
История науки как источник методологической культуры ученого.....	82
<i>С.А. Начева, Н.В. Смирнова</i>	
О влиянии контекста на усвоение терминов при обучении чтению технической литературы (на материале английского языка).....	91
<i>С.И. Старцева</i>	
Педагогическая импровизация как основа творческой деятельности преподавателя высшей школы.....	97
<i>Е.Г. Оршанская</i>	
Развитие билингвальных умений преподавателя иностранного языка.....	101
<i>Е.Г. Оршанская</i>	
Замечание в учебной речи преподавателя иностранного языка.....	107
<i>А.В. Марунов</i>	
Биографический жанр как основа синтеза образного и логического (своеобразие философичности раннего Герцена).....	113
<i>Т.Л. Готьятлова</i>	
«Маленький человек» в исторической реальности как философская проблема выбора поступка в контексте постмодернизма.....	126
<i>Л.П. Авдонина</i>	
Контроверсия как средство обучения речи.....	136
<i>Н.Н. Лаптева, М.В. Смирнова</i>	
Организация самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов в условиях высшего образования	144
<i>Т.Г. Кутявина</i>	
К вопросу о методике преподавания оздоровительной аэробики на занятиях по физической культуре в техническом ВУЗе.....	152
МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	157
<i>А.В. Феоктистов, И.Ю. Кольчурина</i>	
Премии в области качества как инструмент независимой оценки качества образования.....	158
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	164

ПРЕДИСЛОВИЕ

17-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 18-м выпуске сборника научных трудов.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147.048.45

Т.А. Бойченко

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет» г. Новокузнецк

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

На современном этапе развития общества имеются достаточные теоретические основания для формирования надпрофессиональных компетенций студентов технических вузов. Конкурентоспособный на современном рынке труда становится специалист, обладающий определенным набором профессиональных, а также надпрофессиональных компетенций.

Качество образования в России в последнее время связывается с компетентностным подходом и формированием у учащихся различных компетенций. Образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения ориентирован на формирование у студентов определенного набора компетенций, которые разделены на две основные группы: профессиональные и общекультурные компетенции. Безусловно, высокий уровень сформированности профессиональных компетенций является решающим фактором социальной защищенности и мобильности работников в современных условиях экономики, и стремительно меняющемся сегодня рынке труда. Однако на наш взгляд, помимо профессиональных компетенций у будущего специалиста целесообразно формировать еще и так называемые надпрофессиональные (ключевые) компетенции. Обоснуем нашу точку зрения.

Как уже было сказано, одной из целей современного профессионального образования является формирование профессиональной компетенции. В российской педагогике существует несколько определений профессиональной компетенции. Так А.В. Хуторской понимает ее как совокупность знаний, умений, способов деятельности, задаваемых к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно действовать по отношению к ним [8].

В. А. Байденко несколько расширяет понятие «профессиональной компетенции» понимая ее как «готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организо-

ванно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности» [2]. Независимо от профессии, любой специалист должен обладать особыми умениями, которые позволят осуществлять рефлекссию и выполнять деятельность таким образом, чтобы она не просто имела положительный результат для самого выполняющего, но и не приносила вреда окружающим.

Эта мысль получает развитие в определении профессиональной компетенции профессором Л. С. Зникиной, которая понимает ее, как «систему специальных знаний, умений и навыков, опыта выполнения профессиональных действий, а также личных качеств, определяющих способы выполнения профессиональных функций» [7]. В соответствии с таким пониманием профессиональные компетенции включают в себя, помимо профессиональных знаний, умений и опыта еще и личные качества, которые помогают специалисту понять, как выполнить деятельность эффективнее и качественнее.

Исследователь К.В. Шапошников понимает профессиональную компетенцию как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром». Взаимодействие с окружающим миром означает, что при выполнении профессиональной деятельности специалист опирается на систему знаний о природных и социальных явлениях и связей, на систему ценностей принятой в обществе.

Исследователь Безюлева Г. В. понимает профессиональную компетентность как готовность и способность специалистов к реализации знаний, умений, навыков, опыта в конкретных условиях производственной деятельности [4]. Любая деятельность человека, в том числе и профессиональная, это сложная система. Деятельность – это активное взаимодействие живого существа с окружающим миром, в ходе которого оно целенаправленно воздействует на объект и за счет этого удовлетворяет свои потребности. В каких бы условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она ни приобретала, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества. При всем своем своеобразии деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества. Вне этих отношений человеческая деятельность вообще не существует. Всю практическую деятельность по изменению и преобразованию природы, социума и собственной жизнедеятельности человек осуществляет в сотрудничестве, в кооперации с другими людьми. Поэтому отношения людей как субъектов практической деятельности к преобразуемой ими реальности (субъект-

объектные отношения) всегда предполагают также отношения реального взаимодействия людей в процессе этого преобразования (субъект-субъектные отношения). Это утверждение справедливо для всех видов деятельности, в том числе, и для профессиональной инженерной деятельности.

Инженерная деятельность – это динамическая система взаимодействия специалиста и механизмов, которые необходимо построить искусственным путем, опираясь на знания, умения, навыки и способности. В этой деятельности инженер взаимодействует, с одной стороны, с явлениями природы, подчиняющимися естественным законам, а с другой – с техническими средствами и сооружениями, которые необходимо построить искусственным путем. Таким образом, инженерная деятельность, с одной стороны, – предметно-практическая, а с другой стороны, она носит чисто социальный характер, поскольку связана с удовлетворением запросов общества. Значит, компетенция современного инженера не может ограничиваться только лишь профессиональными компетенциями. Задачи и проблемы, возникающие в ходе профессиональной деятельности инженера, не ограничиваются, только лишь научными или профессиональными. В ходе этой деятельности неизбежно возникают задачи, проблемы, конфликтные ситуации, не только профессионального, но и социального, а также личного характера, и результат деятельности часто непосредственно зависит от успешности решения именно этих задач.

Вопрос оптимального разрешения конфликтных ситуаций является одним из ключевых вопросов психологии и педагогики. Многие ученые и исследователи, работающие в этих сферах, считают, что в конфликтных, проблемных ситуациях единственной продуктивной формой налаживания взаимопонимания, конструктивного взаимодействия становится диалог исходно равноправных позиций, стремящийся найти определенные точки их соприкосновения. Именно в ситуации диалога, как его понимал наш отечественный мыслитель М. М. Бахтин, в наибольшей степени проявляется специфика субъект-субъектного межличностного общения [3]. Диалог, как свидетельствует опыт, обеспечивает возможность выработки более полных, более глубоких и широких подходов к существующим проблемам и тем самым открывает перспективы плодотворного, конструктивного сотрудничества во всех сферах жизни, в том числе и в профессиональной.

Развитие культуры диалога, сочетающей твердость и принципиальность в отстаивании своих позиций, умение максимально развернуть их потенциал, с вниманием и уважением к чужим позициям, способностью признавать там, где это необходимо, их обоснованность представляет собой сложное и трудное дело. Для того чтобы уметь вести диалог и быть его полноправным участником человеку, специалисту, необходимо обладать специальными компетенциями. На наш взгляд, это должны быть особые надпрофессиональные компетенции.

Из многообразия определений и пониманий профессиональной компетенции, профессиональной деятельности следует понимание сложности данного явления, которое характеризуется категориями «готовность», «способность» действовать целесообразно, самостоятельно, ответственно, «умение» выполнять определенные трудовые функции, плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места. Кроме того, общество постоянно развивается и изменяется, меняются все сферы его жизни. Современное развитие экономической и социальной жизни оказывает влияние на способы производства, так например, современный этап его развития заключается в уходе от массового производства. Изменяются также и товары, они становятся все более сложными, для производства все большего количества товаров применяются высокие технологии. Растет и потребительское требование к качеству производимых товаров, к их моральному соответствию быстроразвивающимся технологиям. Меняются и системы контроля – люди должны уметь сами управлять собой, нести ответственность за результаты своей деятельности. Отсюда следует, что конкурентоспособному на современном рынке труда специалисту недостаточно обладать только лишь профессиональными компетенциями. Ему также необходимы, так называемые, надпрофессиональные компетенции.

Мы понимаем надпрофессиональные компетенции как универсальные знания, умения и навыки, качества и способности выпускника, обеспечивающие его конкурентоспособность и социальную адаптацию в условиях рынка труда. То есть, это – компетенции, относящиеся не ко всем видам деятельности сразу, а только лишь к профессиональной деятельности человека, и задающие этой деятельности социальную направленность. Надпрофессиональные компетенции тесно связаны с профессиональными, но стоят над ними, эффективно дополняют их. Надпрофессиональные компетенции являются дополнительными составляющими к профессиональным компетенциям, такими как духовно-нравственная, познавательно-творческая, коммуникативная составляющие и должны быть сформированы у будущих специалистов [1].

Еще одним мощным аргументом в сторону необходимости формирования надпрофессиональных компетенций является понимание таких категорий, как профессиональное развитие и профессиональное становление специалиста.

Профессиональное развитие – понятие сложное и не ограничивается только лишь развитием профессиональных знаний, умений, навыков и опыта. Э.Ф. Зеер, анализируя исследования процесса профессионального развития, отмечает, что «в большинстве исследований он представлен как процесс целостного развития личности, детерминированный социальной ситуацией развития, деятельностью, а также активностью самого индивида, при этом профессиональное развитие предполагает потребность инди-

вида в нем, стремление к профессиональному росту» [6]. То есть, в профессиональное развитие включаются еще и такие факторы, как развитие личности, социальное развитие, активность индивида, которые относятся к надпрофессиональным компетенциям.

Профессиональное становление личности понимается как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Как видно из данного определения, социальные взаимодействия, собственная активность, самосовершенствование являются не менее важными для профессионального становления личности, чем собственно профессиональные качества этой личности.

Говоря о необходимости формирования надпрофессиональных компетенций, необходимо также отметить, что в настоящее время изменились и требования работодателей при отборе сотрудников. Сегодня работодателей интересуют не только профессиональные знания, умения и навыки, но и способности другого характера. Так, например, в докладе специалистов Мирового банка о развитии российского образования подчеркивалось, что в меняющемся мире система образования должна обеспечить формирование такого качества, как профессиональный универсализм – способность менять сферы и способы деятельности. Исследования рынка труда привели к пониманию того, что сегодня необходим переход от «хорошего специалиста к хорошему сотруднику». Хороший сотрудник не отрицает качеств хорошего специалиста, но это человек, обязательно умеющий работать в команде, человек, который может принимать самостоятельные решения, инициативен, способен к инновациям. Еще одно немаловажное требование к хорошему сотруднику – крепкие нервы, то есть, психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, к стрессовым ситуациям, умение выходить из них.

Становится ясно, что сегодня будущих специалистов нужно учить жить в изменяющихся условиях, легко адаптироваться в новой среде. Необходимо развивать креативность, индивидуальность, лидерские качества, ответственность, умение быть конкурентоспособным и даже умение достойно проигрывать. Именно поэтому успешным становится специалист, обладающий не только профессиональными, но и надпрофессиональными компетенциями.

Проанализировав точки зрения ряда ученых и исследователей на суть надпрофессиональных компетенций, приходим к выводу, что надпрофессиональные компетенции – это ключевые компетенции, которые определяются как универсальные знания, умения и навыки, качества и способности выпускника, обуславливающие продуктивность социальной и профессиональной деятельности специалиста, а также, обеспечивающие его

конкурентоспособность, профессиональную мобильность и социальную адаптацию в условиях постоянно меняющегося рынка труда.

Итак, при условии, что профессиональная компетентность специалистов формируется при поэтапном формировании как профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций, она представляется как процесс целостного развития личности – субъекта профессиональной деятельности. То есть при формировании профессиональной компетентности достигается профессионально-личностное развитие специалиста, которое заключается в достижении новых смысловых уровней. Результативная сторона состоит в достижении определенного уровня квалификации, самостоятельности в процессе выполнения профессиональной деятельности, инициативности, субъективности и саморазвития.

Основными надпрофессиональными компетенциями считаем следующие:

личностные – умение предвидеть результаты своей деятельности, готовность и способность к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни, способность к творчеству, способность нести ответственность за результаты своей деятельности;

социальные – толерантность, умение работать в команде, способность адекватно воспринимать новые идеи, способность к адаптации;

познавательные – умение работать с информацией, самостоятельность;

методические – умение формулировать и ставить цели, умение логически мыслить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базайкина Т. В., Ростовцев А. Н., Беккер С. Н., Визер В. Г. Надпрофессиональные составляющие компетентности. [Электронный ресурс], Режим доступа: [ftp.nspu.net/](http://nspu.net/), 2010.

2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. - № 11.

3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 310.

4. Безюлева Г. В., Иванова Н. В., Шеламова Г. Н. К вопросу о формировании профессиональной компетенции студентов учреждений среднего профессионального образования // Профессиональное образование, Приложение «Педагогическая наука – практике; новые исследования», №5, 2005, - М: ИСОМ, 2005. – С. 49-55.

5. Зеер Э. Ф. , Водеников В. А., Доронин Н. А., Завдчиков Д. П. Мониторинг профессионального развития личности ремесленника. Екатеринбург, 2002. – 112с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5.

7. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция, как фактор повышения качества образования менеджеров (диссертация)

8. 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.

УДК 378.147

Н.Н. Лаптева

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

СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается роль и сущность компетентностного подхода, определение компетенций в современном высшем образовании

В ряде западноевропейских систем профессионального образования принято выражение «обучение на основе компетенций». В российской образовательной системе укоренился термин «компетентностный подход». Именно этот термин употребляется в официальных документах, в том числе в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы (раздел «Совершенствование содержания и технологий образования», п.3) и в Плане мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (раздел 1).

Результаты образования, компетенции и компетентностный подход (обучение на основе компетенций) получают в современном образовании все больший статус благодаря расширяющемуся употреблению, в том числе в официальных российских и международных документах. В современном мире также признано необходимым выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций.

В утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 Федеральной целевой программы раз-

вития образования на 2006–2010 годы говорится о ее основной цели – обеспечении условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании. Разработчики Программы неоднократно обращались к проблемам несоответствия профессионального образования структуре потребностей рынка труда, отсутствия эффективного взаимодействия учебных заведений с работодателями, неразвитости форм и механизмов их участия в вопросах образовательной политики. В Программе говорится о негибкости, слабой реакции системы образования на внешние факторы. Выдвинута задача повышения роли работодателей в подготовке профессиональных кадров. В системе целевых индикаторов и показателей назван такой, как введение государственных образовательных стандартов, разработанных в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям и потребностям труда.

В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различающимися степенями энтузиазма осваивают компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия.

Что же такое компетенции, результаты образования, компетентностный подход, и в чем заключается их инновационный потенциал?

Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Иногда говорят, что язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования. Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты образования делают квалификации сравнимыми и прозрачными, чего нельзя сказать о содержании образования, которое разительно отличается не только между странами, но и вузами, даже при подготовке по одной и той же специальности (предметной области). Пока более современного методологического инструмента для «болонского» обновления в европейских вузах учебных планов и программ не найдено. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, – это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. В условиях России реализация компетентностного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства. Существует так называемая проблема определений компетенций.

Пришло время методологических и концептуальных подходов. Не вступая в спор с философами, психологами и дидактами по всем смысловым предлагаемым многими учеными нюансам, надо прийти к согласован-

ному определению. Оно не будет расцениваться как «истина в последней инстанции» (Ю.Г. Татур), а как принятое с общего согласия понимание этого явления. В качестве такового можно принять определение, предложенное в европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать». Можно, по-видимому, договориться об употреблении разработчиками ГОС ВПО единого термина «компетенции» (нередко говорят о «компетентностях»). При анкетировании проректоров по УМО в 2005 г. наибольшее (но не абсолютное) предпочтение было отдано термину «компетенция» как включающему в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую стороны (результаты образования, знания, умения, систему ценностных ориентаций). Следует различать (Ю.Г. Татур) компетенции и личные качества (свойства) человека: смелость, выносливость, честность и т.д. С другой стороны, компетенции должны подкрепляться личными качествами (например, работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность, оптимизм, терпимость при разочарованиях и др.). Это лишний раз свидетельствует о системном характере формирования компетенций: есть значительный сегмент внесодержательных аспектов их формирования (образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение и т.д.). Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Подчеркивается обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание).

В другом опросе проректоров по учебной работе во многих вузах, согласились, что стандарты нового поколения должны разрабатываться с использованием компетентностного подхода.

Ограниченные размеры методического пособия и его целенаправленный и практикоориентированный ракурс не позволяют обсудить один из важнейших вопросов: воздействие компетентностного подхода на формирование новой оценочной культуры, которая предполагает переход от оценки знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компе-

тенций. Этому обстоятельству серьезное внимание уделила группа исследователей, выполнивших в прошлом году проект «Совершенствование структуры ГОС ВПО на основе компетентностной модели выпускника и разработка информационной технологии их проектирования» (Аббакумов К.Е., Коточигов А.М., Кузьмин Н.Н., Маркова О.Ю., Пузанков Д.В., Шехонин А.А. и др.). Они отметили, что завтрашний день потребует инновационной методологической перестройки оценки качества усвоенных знаний, приобретенных навыков, способностей и компетенций. Подобного мнения придерживаются и многие западные исследователи: результаты образования и компетенции очень важны для выработки новых подходов к оцениванию и обеспечению качества. При компетентностном подходе результаты образования и компетенции находятся в центре деятельности по реформированию образования.

Теперь перейдем к понятию «результаты образования». Очевидно, что более обоснованно принять термин «результаты образования», как более адекватный российской образовательной традиции (нежели термин «результаты обучения»). Это также можно связать с принятым в Законе РФ «Об образовании» пониманием образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения. Каждый, кто хотя бы бегло знакомился с так называемыми общими (универсальными) компетенциями, мог заметить значительный их уклон в сторону этических норм социального взаимодействия. Итак, результаты образования – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы.

Что касается компетентностной модели, то ее сущностная характеристика отражена в работе коллектива авторов (под редакцией Кузьмина Я.И., Пузанкова Д.В., Федорова И.Б., Шадрикова В.Д.), подготовленной на основе материалов научно-исследовательского проекта «Разработка модели бакалавра по специальности и магистра по специальности. Реализация моделей по группам специальностей»: «В отличие от характерной для действующих ГОС квалификационной модели компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда». Компетентность модели – это модель будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости ко многим контекстам. Под компетентностным подходом к проектированию ГОС ВПО станем понимать метод моделирования результатов образования как норм его качества. Это означает:

- отражение в системном и целостном виде образа результата образования;

- формирование результатов как признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции;
- определение структуры последних.

Компетентностный подход требует переориентации на студенческий характер образовательного процесса, использования модульных технологий организации образовательного процесса. Относительно модулей следует принять во внимание свидетельство европейских ученых о том, что в Европе не выработано каких бы то ни было общепринятых подходов в части модуляризации. Существует множество различных концептуальных и методических интерпретаций модулей: от определения в качестве модуля каждой отдельной организационной формы (лекции, семинара) и дидактической единицы до весьма развитых и сложных модульных систем с междисциплинарными элементами. Нужно также различать модульную организацию учебного года и модуляризацию содержания образовательного процесса (здесь выделяют два типа модуляризации: структурирование и конструирование). Модуль как учебная единица обладает рядом «родовых» признаков. Он включает в себя, как завершенная тематически и по времени структурная единица: цели и содержание образования; результаты образования; формы (методы, технологии) преподавания и учебной деятельности обучающихся; организационные формы образовательного процесса; частоту преподавания модуля; соотношение контактных часов и самостоятельной работы студентов; продолжительность в часах; трудозатраты, уровни достижений; инструментарий и критерии оценивания.

Есть еще одна концептуально-методологическая проблема. Это – разведение понятий «результаты образования», «компетенции», «цели образования». Ученые из западноевропейских университетов также говорят о ней. «Связь между результатами обучения и компетенциями – сложная сфера и предмет споров и немалой путаницы, – считает Стивен Адам из Вестминстерского университета. Ориентация на результаты образования представляет собой новый для европейской высшей школы подход, затрагивающий интеграцию академического и профессионального образования и подготовки, оценку, признание квалификаций, полученных в процессе неформального и информального образования, применение системы накопления и переноса кредитов, развитие образования в течение всей жизни и соответствующей структуры квалификаций. Результаты образования позволяют сделать системы высшего образования сравнимыми, сопоставимыми. А точного определения этого термина нет ни в Европе, ни в мире. Если подвергнуть анализу многочисленные определения результатов образования, то можно достаточно обоснованно выделить в них ключевые слова: «компетенции», «измеряемые достижения», «демонстрация», «делать». Можно предположить, что корректной будет фраза «описание результатов образования на языке компетенций». Что касается целей, то они адресованы политикам, управленцам и преподавателям и касаются основных наме-

рений, ожиданий, установок (хотя цель можно рассматривать как ожидаемый (но далеко не всегда измеряемый) результат).

При разработке ГОС ВПО третьего поколения надо расширять их целевые и компетентностные «пространства», включая в них международные ориентиры и контексты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. Болонский процесс: Бергенский этап/под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 174 с.

3. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.

4. Галушкина М. Задать тренды// /Эксперт/. № 1–2(496), 2006. 16 янв.

5. Галямина И.Г. Вариант Государственного образовательного стандарта ВПО третьего поколения по направлению «Водные ресурсы и водопользование»: материалы к заседанию методологического семинара 2005 г. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 69 с.

В.А. Корнеев, П.А. Корнеев, Е.В. Корнеева

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРА ПО ПРОФИЛЮ ЭЛЕКТРОМЕХАНИКА КАК БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье излагается подготовка инженеров в СибГИУ по профилю электромеханика. Приводятся объекты и задачи профессиональной деятельности выпускников данного профиля, а так же квалификационные требования предъявляемые к ним.

Непосредственно перед поступлением в высшие учебные заведения большинство молодых людей задумывается о выборе своей будущей профессии. Им необходимо выбрать именно ту специальность, которая будет наиболее востребованной на рынке труда. Сибирский государственный индустриальный университет (сокр. – СибГИУ), предоставляет своим абитуриентам широкий спектр выбора специальностей, начиная от металлургических и заканчивая экономическими специальностями. Большинство абитуриентов при поступлении в СибГИУ отдают своё предпочтение кафедре электромеханики института информационных технологий и автоматизированных систем.

Кафедра электромеханики, основанная в 1950 году, является одной из старейших кафедр университета и занимается подготовкой бакалавров и магистров по профилю электромеханика. Возглавляет кафедру доктор технических наук, профессор, академик РАЕН и АИН Пугачёв Емельян Васильевич. Выпускники кафедры инженеры-электромеханики – это высококвалифицированные специалисты способные выполнять производственные задачи в различных отраслях промышленности. Универсальность профиля подготовки заключается в том, что после окончания университета молодые специалисты могут работать как на поверхности, так и под землёй в отличие от других профилей.

Перспективные направления электромеханики заключаются в следующем:

- повышение качества двигателей для электроинструмента;
- разработка полупроводниковых и гибридных коммутационных аппаратов, блоков питания и стабилизаторов;
- создание двигателей для управляемого электропривода;

- создание компьютерных моделей электрических машин и трансформаторов для исследования их работы в управляемых электроприводах.

Программа обучения на кафедре электромеханики формирует у студентов профессионализм, высокий уровень интеллекта, стремление к усвоению новых знаний, коммуникабельность. Кафедра оснащена современными компьютерными классами, учебными лабораториями и использует в учебном процессе эффективные средства обучения. В процессе обучения на кафедре студенты получают знания по таким основным дисциплинам, как: «Автоматизированный электропривод машин и установок», «Монтаж и эксплуатация электромеханического оборудования», «Теория автоматического управления», «Электрический привод», «Информационные системы в производстве», «Электроснабжение и электрификация», «Автоматизация установок и комплексов». Необходимо отметить, что преподаватели кафедры занимаются научной работой, в которой активное участие принимают студенты.

Объектами профессиональной деятельности выпускника кафедры являются:

- электрические машины, трансформаторы, техника силовых электрических и магнитных полей, электромеханические комплексы и системы, включая их управление и регулирование;
- электрические и электронные аппараты, комплексы и системы электромеханических и электронных аппаратов, автоматические устройства и системы управления потоками энергии;
- электрическая изоляция электроэнергетических, электротехнических и радиоэлектронных устройств, кабельные изделия и провода, электрические конденсаторы, материалы и системы электрической изоляции кабелей, электрических конденсаторов;
- управляемые электромеханические и технологические системы, включающие электрические, электромеханические, механические и информационные преобразователи и устройства, предназначенные для преобразования электрической энергии в механическую (и наоборот);
- электротехнологические, электросварочные и электрофизические установки и процессы, установки и приборы бытового электронагрева;
- различные виды электрического транспорта и средства обеспечения оптимального функционирования транспортных систем;
- элементы и системы электрического оборудования автомобилей и тракторов;
- судовые автоматизированные электроэнергетические системы, преобразовательные устройства, электроприводы энергетических, технологических и вспомогательных установок, их системы автоматики, контроля и диагностики;

- электроэнергетические системы, преобразовательные устройства и электроприводы энергетических, технологических и вспомогательных установок, их системы автоматики, контроля и диагностики на летательных аппаратах;
- электрическое хозяйство промышленных предприятий, всё заводское низковольтное и высоковольтное электрооборудование, электротехнические установки, сети предприятий, организаций и учреждений;
- нормативно-техническая документация и системы стандартизации, методы и средства испытаний и контроля качества изделий электротехнической промышленности, систем электрооборудования и электроснабжения, электротехнологических установок и систем.

В задачи профессиональной деятельности инженера-электромеханика входят:

- а) проектно-конструкторская и технологическая деятельность:
 - формулирование целей проекта (программы) решения задач, критериев и показателей достижения целей, построение структуры их взаимосвязей, выявление приоритетов решения задач;
 - разработка обобщённых вариантов решения проблемы, анализ этих вариантов, прогнозирование последствий, отыскание компромиссных решений в условиях многокритериальности, неопределённости, планирование реализации проекта изделия или технологического процесса;
 - использование информационных технологий при проектировании и конструировании электротехнического оборудования и систем, а также технологических процессов и технологических операций;
 - разработка проектов технических условий, стандартов, технических описаний, а также описаний технологических процессов и регламентов;
 - прогнозирование надёжности разрабатываемых изделий, систем и их элементов с учётом технологии производства;
- б) исследовательская деятельность:
 - анализ состояния и динамики объектов деятельности;
 - создание теоретических моделей, позволяющих прогнозировать свойства и поведение объектов деятельности;
 - разработка планов, программ и методик проведения испытаний электротехнических изделий, систем электрооборудования и их элементов;
 - применение методов анализа, синтеза и оптимизации процессов обеспечения качества, испытаний и сертификации продукции;
 - разработка и использование систем автоматизированного проведения эксперимента;
 - использование компьютерных технологий моделирования и обработки результатов;
- в) эксплуатационное и сервисное обслуживание:
 - разработка эксплуатационной документации;

- проведение испытаний и определение работоспособности установленного и ремонтируемого оборудования;
- выбор оборудования для замены в процессе эксплуатации;
- руководство проведением работ по техническому обслуживанию электрических машин, аппаратуры, кабельных и конденсаторных изделий, электротехнического оборудования и систем внутризаводского электроснабжения, систем судового и транспортного электрооборудования;

г) монтажно-наладочная деятельность:

- разработка монтажной, наладочной и ремонтной документации;
- планирование монтажно-наладочных работ по вводу в эксплуатацию электротехнического оборудования;
- руководство монтажно-наладочными работами в соответствии с нормативной документацией;
- разработка программ и проведение приёмо-сдаточных испытаний электротехнического оборудования;

д) организационно-управленческая деятельность:

- организация работы коллектива исполнителей, принятие управленческих решений в условиях различных мнений;
- нахождение компромисса между различными требованиями (к стоимости, качеству, безопасности и срокам исполнения) как при долгосрочном, так и при краткосрочном планировании;
- оценка производственных и непроизводственных затрат на обеспечение заданного уровня качества продукции с учётом международных стандартов ИСО 9000;
- осуществление технического контроля, испытаний и управления качеством в процессе производства.

К инженерам-электромеханикам предъявляются следующие квалификационные требования:

- выполнение работы по проектированию, информационному обслуживанию, организации производства, труда и управлению, метрологическому обеспечению, технологическому оснащению, техническому контролю;
- способствование полезному использованию природных ресурсов, энергии и материалов;
- проведение технико-экономического анализа, обоснование принимаемых и реализуемых решений, изыскание возможности сокращения цикла выполнения работ, содействие подготовке процесса их выполнения;
- разработка методических и нормативных материалов, технической и технологической документации, а так же предложений и мероприятий по осуществлению разработанных проектов и программ;
- участие в работах по осуществлению исследований, разработке проектов и программ проведения необходимых мероприятий направленных на испытание оборудования и внедрение его в эксплуатацию, а так же вы-

полнении работ по стандартизации технических средств, систем, технологических процессов, оборудования и материалов, рассмотрении различной технической документации, подготовке необходимых обзоров, отзывов и заключений;

- изучение и анализ необходимой информации, технических данных, показателей и результатов работы, обобщение и систематизация их, проведение необходимых расчётов, использование современных технических средств и информационных технологий;

- составление графиков работ, заказов, заявок, инструкций, пояснительных записок, технологических карт, контрольных карт, схем и другой технической и технологической документации, а так же установленной отчётности;

- оказание методической и практической помощи при реализации проектов и программ, планов и договоров;

- осуществление экспертизы технической и технологической документации, надзор и контроль за состоянием и эксплуатацией электрооборудования, выявление резервов, установление причин существующих недостатков и неисправностей в работе оборудования, принятие мер по их устранению и повышению эффективности использования;

- осуществление контроля за соблюдением установленных требований, действующих норм, правил и стандартов;

- организация работы по повышению научно-технических знаний работников;

- разработка и обеспечение проведения энергосберегающих и экологических мероприятий;

- способствование развитию творческой инициативы, рационализации, изобретательства, внедрению достижений отечественной и зарубежной науки и техники, использованию передового опыта, обеспечивающих эффективную работу учреждения, организации, предприятия;

- консультирование по вопросам проектирования конкурентоспособной продукции, разработки и реализации прогрессивных технологических процессов.

В заключении данной статьи можно с уверенностью отметить, что за инженерами-электромеханиками будущее как Российской Федерации, так и других стран в целом.

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

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

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье говорится о пользе занятий физической культурой на протяжении всех лет студенческой жизни, созданию у обучающихся устойчивой мотивации и потребности к здоровому образу жизни.

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 проявляет 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;

- **преобразовательной-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 [1,2].

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 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, 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) и *мобилизационные* (способность к рациональной организации бюджета времени) [3].

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 (инфраструктуры 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» [4] 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 современном 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, оп-

тимистичность – 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, ориентирующей 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Железняк Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учебное пособие для вузов / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 266 с.
2. Железняк Ю.Д. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура»: учебное пособие для вузов / Ю.Д. Железняк, В.М. Минбулатов. – М.: Академия, 2008. – 269 с.
3. Барчуков И.С. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика: учебное пособие для вузов / И.С. Барчуков, А.А. Нестеров. – М.: Академия, 2008. – 526 с.
4. Министерство образования Российской Федерации, ГНИИ ИТТ «Информика» (Интернет публикация).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

УДК 378.146

Н.Г. Григорьева

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет» г. Новокузнецк

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К КОНТРОЛЮ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматривается вопрос контроля знаний студентов по иностранному языку в неязыковом вузе, в частности, рейтинговая система оценки знаний.

Одной из ведущих тенденций модернизации высшего образования в России на фоне вхождения в европейское образовательное пространство и подписания Россией Болонской декларации является усиление внимания к проблеме совершенствования качества обучения. В рамках единого образовательного пространства России это связано прежде всего с необходимостью обеспечить единый эталон качества образования. В связи с выше упомянутой целью преподавателям российских вузов предстоит выполнить задачи, связанные с переработкой квалификационных требований к выпускникам вузов с учетом принятых зачетных единиц, а также пересмотреть положения о системе оценки знаний студентов [1].

Подписание Болонских договоренностей обусловило новый этап развития системы высшего профессионального образования в нашей стране, что повлекло за собой введение балльно-рейтинговой системы контроля.

Такая система контроля возможна только при модульном построении курса и обеспечивает плавный переход к кредитно-модульной системе, что является одной из задач модернизации ГОС ВПО. По мнению Е.В. Солововой, доктора педагогических наук, профессора кафедры теории преподавания иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, данная система контроля способствует решению следующих задач: повышению уровня учебной автономии студентов; достижению максимальной прозрачности содержания курса, системы контроля и оценивания результатов его освоения; усилению ответственности студентов и преподавателей за результаты учебного труда на протяжении всего курса обучения; повышению объективности и эффективности промежуточного и итогового контроля по курсу [3].

Балльно-рейтинговый контроль успеваемости означает, что итоговая оценка складывается из полученных баллов за выполнение контрольных заданий по каждому учебному модулю курса, а не только от полученной

оценки за ответ на зачете или экзамене. Данная система, как замечает Е.В. Соловова, предполагает:

1) систематичность контрольных срезов на протяжении всего курса в течение семестра или семестров, выделенных на изучение данной дисциплины по учебному плану;

2) обязательную отчетность каждого студента за освоение каждого учебного модуля в срок, предусмотренный учебным планом и графиком освоения учебной дисциплины по семестрам и месяцам;

3) регулярность работы каждого студента, формирование должного уровня учебной дисциплины, ответственности и системности в работе;

4) обеспечение быстрой обратной связи между студентами и преподавателем, учебной частью, что позволяет корректировать успешность учебно-познавательной деятельности каждого студента, способствовать повышению качества обучения;

5) ответственность преподавателя за мониторинг учебной деятельности каждого студента на протяжении курса [3].

Рассмотрим в качестве примера балльно-рейтинговый контроль в рамках курса «Английский язык», преподаваемого на одной из специальностей неязыкового факультета в течение четырех семестров: 1, 2, 3 семестры – это практические занятия, где формой контроля является зачет; 4 семестр – это практические занятия, завершающиеся экзаменом. Каждый семестр оценивается по шкале 100 баллов. Для получения зачета достаточно набрать 75 баллов. Для экзамена используется определенная шкала. Поскольку традиционная российская система оценивания оперирует в рамках оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», то для обеспечения сопоставимости с международной системой оценок возможно введение 100-балльной и буквенной системы. В данном случае принимается следующая шкала: А – «отлично» – 85-100 баллов; В – «хорошо» – 70-84 балла; С – «удовлетворительно» – 50-69 баллов; D – «неудовлетворительно» – менее 50 баллов. Оценивается каждый учебный модуль практических занятий (например, работа с учебником, дополнительное чтение, разговорные темы, грамматика и т.д.) и непосредственно экзамен, при этом количество модулей может варьироваться в зависимости от учебного плана. В итоге 60 баллов будет отводиться на практические занятия и 40 на экзамен.

Кроме того, может быть создана система штрафов и бонусов. В качестве штрафа возможно снизить итоговый балл, например, за отсрочки выполнения задания или дублирование/копирование заданий. Ощутимый бонус принесло бы самостоятельное использование студентами новых технологий в целях изучения и совершенствования знаний по английскому языку. В настоящее время интернет бесспорно является самым могущественным источником информации. Большинство студентов применяют последние достижения современных технологий для решения повседневных задач (в основном приятного времяпрепровождения, развлечений и общения с

друзьями и знакомыми) с помощью самых различных средств, информационных технологий, интернета. В связи с этим представляется логичным использовать желание и готовность студентов общаться онлайн для достижения образовательных целей: привлечения студентов к общению на английском языке; развития коммуникативной, языковой и межкультурной компетенции; мотивирования студентов в достижении более высоких результатов в рамках балльно-рейтинговой системы контроля. В частности можно предложить использование социальных сетей для внеклассных занятий, общения на английском языке, организации дискуссионных групп, обсуждения домашних заданий [2].

На кафедре иностранных языков Таганрогского технологического института Южного федерального университета используется рейтинговая организация контроля знаний студентов. Суть рейтинговой организации обучения заключается в системном стимулировании деятельности студентов, когда качество и количество выполненных работ оценивается условными баллами.

Использование рейтинга в обучении, как средства мониторинга качества усвоения учебного материала, представляет строго структурированную форму контроля, что открывает новые возможности эффективного управления учебным процессом и способствует гарантированному достижению поставленной дидактической цели и, соответственно, технологичности обучения.

В качестве фундамента рейтинг-оценки выступают баллы за модуль, которые являются основными составляющими рейтинга.

Кроме того, для поощрения активной работы студентов у каждого преподавателя имеется призовой фонд баллов за сложность контрольной акции, качество выполнения задания, срок сдачи очередной порции учебного материала и за дополнительную работу.

Рейтинг измеряется за определенный промежуток времени по оговоренным заранее и неизменяющимся правилам, который представлен тремя видами:

- текущий (сумма баллов, набранная с начала до текущего момента);
- итоговый (сумма баллов, набранная за весь семестр, включая обобщающий - выходной контроль);
- суммарный (рейтинг по дисциплине).

В рейтинговой системе контроля кроме положительных баллов существуют и отрицательные, так называемые дисциплинарные баллы, которые вычитаются из набранной суммы за пропуск занятия, невыполнения задания в срок и т. п. Кроме того, установлена нижняя граница рейтинга, которая считается последним приемлемым уровнем усвоения содержания модуля.

Система контроля знаний студентов, изучающих иностранный язык на базовом курсе в Таганрогском технологическом институте Южного федерального университета, представлена следующим образом:

1. Стартовое (входное) тестирование.
 2. Текущий контроль: преподавателем осуществляется контроль и оценка каждого вида деятельности на занятии, например: написание диктанта, проверка домашнего задания, работа на занятии, выполнение творческого задания.
 3. Промежуточный контроль: в конце изучения раздела преподаватель проводит проверку уровня обученности в форме письменного тестирования.
 4. После завершения курса обучения иностранному языку на втором курсе в четвертом семестре проводится устное собеседование и итоговый контроль в форме письменного тестирования. После этого преподаватель выставляет итоговую оценку.
- Отметка выставляется по результатам текущего, итогового контроля, устного экзамена по темам 1-15-го разделов учебного пособия «Headway Pre-Intermediate». Преподаватель может освободить студента от устного экзамена при условии 90-100% посещений практических занятий и отличном результате итогового теста.

Успешная организация контроля знаний студентов в техническом вузе обусловлена уровнем методологической культуры и профессионально-педагогической компетентностью преподавателя иностранного языка технического вуза, что обеспечивается при способности педагога к восприятию нового, к взаимодействию с другими системами; при стремлении к самосовершенствованию, самореализации, повышении эффективности педагогического процесса, при наличии у педагога неоднозначной, собственной, исключительной реакции на изменения образовательного пространства, заключающейся в способности педагога определять пути развития без осуществления давления, нажимов извне, реализации выдвигаемых инициатив с доведением их до положительных результатов, способности преподавателя к новациям, творчеству [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галустян О.В. Контроль знаний студентов по иностранному языку в техническом вузе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 49. – С. 258-260.
2. Маякина М.А. Новые подходы к системе контроля в высшем профессиональном образовании / М.А. Маякина // Иностранный язык в техническом вузе: проблемы и перспективы преподавания : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Иваново : ГОУ ВПО «ИГХТУ», 2009. – С. 105-107.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 272 с.

УДК 378.147:005.6

А.В. Феоктистов, И.Ю. Кольчурина, Т.А. Волкова

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

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ»

Обоснована актуальность применения интерактивных методов обучения, показаны достоинства кейс-метода.

Приведены рекомендации по использованию метода кейсов в рамках практической подготовки обучающихся по разработке документации системы менеджмента качества организации.

В настоящее время активизация и оптимизация образовательного процесса в учреждениях профессионального образования является одной из важнейших проблем, а разработка новых технологий процесса обучения является приоритетным.

Необходимость внедрения компетентностно-ориентированного подхода в практику образования требует от преподавателя индивидуализации процесса обучения и использования личностно-ориентированных методов. Категория «компетентность» нашла отражение в государственных образовательных стандартах, так как по своей сути она относится к показателям труда и напрямую связана с теми факторами, которые влияют на уровень индивидуальных результатов работы. Именно поэтому в процессе обучения необходимо не только преподнести материал в готовой для усвоения форме, а ориентировать студента на осуществление поиска и творческого осмысления знаний [1].

В последнее время интерес преподавателей направлен на освоение интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых формах познания. В современном понимании интерактивное обучение представляет собой технологию сотрудничества обучающихся и преподавателя, имеющую принципиальное отличие от традиционной методики образовательного процесса, заключающийся в тесном взаимодействии всех участников дискуссии, обмене мнениями и идеями по обсуждаемой проблеме, приобретающими необходимые навыки: практические, коммуникативные, социальные, аналитические, рефлексивные и другие.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных методов, среди которых можно выделить следующие: круглый стол, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, кейс-метод, мастер класс и т.д. В настоящее

время особый интерес вызывает кейс-метод как один из самых эффективных методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

В переводе с английского термин «кейс» означает случай или ситуация. Поэтому в основе метода кейса лежит разбор ситуации или конкретного случая. Рассматривая сущность этого метода, авторы конкретизируют, что он может быть назван технологией анализа конкретных ситуаций, являть собой сложное образование, характеризующееся проблемным, конфликтогенным, ролевым, событийным, деятельностным и временным аспектами, обеспечивать диалогическое взаимодействие, работу в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, активно-ролевую (игровую) и тренинговую организацию обучения [2 – 4].

Метод кейсов широко применим в преподавании любых учебных дисциплин при проведении аудиторных учебных занятий, а также в рамках самостоятельной работы обучающихся. Данный метод был успешно применен в процессе преподавания учебной дисциплины «Управление качеством», реализуемой в Сибирском государственном индустриальном университете с 2010 года в качестве авторского курса для студентов всех специальностей и направлений подготовки. С учетом накопленного практического опыта преподавания учебной дисциплины «Управление качеством», а также аспектов внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, определены учебные занятия, реализация которых предполагает применение интерактивных методов обучения. Так, значительно активизирует процесс обучения студентов университета во время рассмотрения требований к содержанию документации системы менеджмента качества организации кейс «Разработка Миссии, Видения, Политики и Целей в области качества организации» при изучении темы «Документирование системы менеджмента качества организации» на практическом занятии.

Дидактическими целями кейса являются:

- обучающие цели: обеспечить в ходе практического занятия усвоение основных понятий: «Миссия», «Видение», «Политика в области качества», «Цели в области качества», требований ГОСТ ISO 9001 к документации системы менеджмента качества организации; научиться проводить анализ соответствия Миссии, Видения, Политики и Целей в области качества организации требованиям ГОСТ ISO 9001; научиться разрабатывать Миссию, Видение, Политику в области качества, определять Цели высшего руководства организации в области качества в соответствии с требованиями ГОСТ ISO 9001;
- воспитывающие цели: научить каждого студента самостоятельно добывать знания; способствовать проявлению наибольшей активности в выполнении практических заданий; воспитывать навыки самообразования, экономного расходования времени;
- развивающие цели: развивать аналитическое мышление, память, способность к творческому мышлению, анализу и синтезу; формировать навыки самоконтроля, самостоятельной деятельности и работы в коллективе.

Этапы проведения практического занятия представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы проведения практического занятия

Этапы	Деятельность преподавателя	Деятельность студента
До занятия	1 Подбирает кейс (конкретные Миссии, Видения, Политики и Цели в области качества организаций). 2 Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки студентов. 3 Разрабатывает сценарий занятия.	1 Получает кейс, список использованной литературы, адреса сайтов организаций. 2 Индивидуально готовится к обсуждению и проведению анализа документации систем менеджмента качества организаций.
Во время занятия	1 Организует предварительное обсуждение кейса. 2 Делит группу на подгруппы. 3 Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивает студентов дополнительными сведениями.	1 Задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. 2 Разрабатывает варианты решений, принимает во внимание мнения других. 3 Принимает или участвует в принятии решений.
После занятия	1 Оценивает работу студентов. 2 Оценивает принятые решения и поставленные вопросы.	1 Составляются итоговые документы системы менеджмента качества организации.

Перед проведением практического занятия преподаватель подбирает кейсы: примеры реальных документов систем менеджмента качества организаций – Миссии, Видения, Политики и Цели в области качества. При подборе документов системы менеджмента качества для кейса преподавателем на первое место ставятся обучающие цели.

Для подготовки студентов к практическому занятию преподавателем определяются основные и вспомогательные материалы:

- нормативные документы, библиографические издания, электронные ресурсы;

- адреса сайтов организаций, на которых студентам перед выполнением практической работы следует ознакомиться с историей создания организации, видами деятельности, описанием выпускаемой продукции или производимых услуг, организационной структурой управления, характеристикой текущей деятельности в области качества, основными направлениями развития и другой информацией, приведенной на сайтах организаций;

Список рекомендуемой литературы, адреса сайтов организаций, а также примеры реальных документов систем менеджмента качества организаций (Миссии, Видения, Политики и Цели в области качества) выдаются студентам до проведения практической работы для индивидуальной подготовки к

проведению анализа документации систем менеджмента качества организаций и дальнейшему обсуждению.

Во время проведения практического занятия в аудитории кейс-метод реализуется по следующей схеме:

а) преподаватель делает вводное слово, организует предварительное обсуждение кейса (10 мин.);

б) преподаватель распределяет участников по малым группам (5 мин.).

Чтобы максимально активизировать работу с кейсом, вовлечь студентов в процесс анализа и принятия решений, каждая студенческая группа разбивается на подгруппы (3 – 5 человек), которые выбирают себе руководителя. На руководителе лежит ответственность за организацию работы подгруппы, распределение документов между ее участниками и принимаемые решения;

в) работа участников в составе малой группы (25 мин.).

Примеры кейсов для проведения практического занятия выводятся мультимедийным проектором на экран.

Каждая группа получает следующее задание:

1) провести анализ документации систем менеджмента качества организаций (Миссий, Видений, Политик и Целей в области качества организаций) на соответствие требованиям ГОСТ ISO 9001 и предложить рекомендации по улучшению представленных документов;

2) разработать/актуализировать документацию систем менеджмента качества организаций (Миссию, Видение, Политику и Цели в области качества организации) с учетом предложенных рекомендаций по улучшению и оформить разработанные документы на формулярах;

3) ответить на контрольные вопросы.

Во время работы студентов в малых группах преподаватель руководит обсуждением кейса в подгруппах и обеспечивает студентов дополнительными сведениями. Студенты могут задавать вопросы, углубляющие понимание кейса;

г) представление руководителем «решений» каждой малой группой (25 мин.).

Руководитель подгруппы делает примерно 5-минутный доклад об итогах работы его подгруппы, а именно: представляет результаты анализа документации системы менеджмента качества организации на соответствие требованиям ГОСТ ISO 9001, указывает на достоинства и недостатки рассмотренных документов, представляет разработанные и оформленные на бланках Миссии, Видения, Политики и Цели в области качества организаций;

д) проводится общая дискуссия в студенческой группе (15 мин.).

Во время проведения общей дискуссии студенты могут либо дополнять и задавать друг другу вопросы, либо противостоять один другому.

По ходу дискуссии в студенческой группе преподаватель поддерживает высокий уровень активности всех участников, не допускает чрезмерной активности одних за счет других, соблюдает регламент времени, останавливает затянувшиеся монологи, подключает к разговору всех присутствующих. Кро-

ме того, преподавателем проводится анализ высказанных идей, мнений, позиций, предложений, подводятся промежуточные итоги. Подведение промежуточных итогов может поручаться учащимся (предлагать им временную роль ведущего).

е) заключительное выступление преподавателя, его анализ документов (10 мин.).

Во время заключительного выступления преподавателем анализируется и оценивается проведенная дискуссия, подводятся итоги, делается обобщенный вывод в целом по всем рассмотренным документам системы менеджмента качества организации, выявляются их положительные и отрицательные стороны, принимается групповое решение совместно со всеми участниками, группа подводится к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение. В конце практического занятия преподаватель благодарит всех студентов за проведенную работу, выделяет тех, кто участвовал особо активно.

После проведения практического занятия преподавателем осуществляется оценивание работы каждой подгруппы студентов, принятые ими решения и поставленные вопросы. На основе полученных результатов студентами индивидуально оформляются документы системы менеджмента качества организации. Выполненные задания сдаются на проверку преподавателю в виде индивидуального отчета.

Таким образом, кейс-метод способствует развитию у студентов навыков работы в составе команды, умения воспринимать альтернативные позиции и находить самостоятельные решения. Использование кейс-метода вызывает потребность в деятельности преподавателя замены методов, обеспечивающих традиционную передачу знаний студентам, на методы, стимулирующие процесс управления их обучением, активного внедрения в учебный процесс принципов и методов интерактивного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ханин С. В. Использование кейс-метода как метода интерактивного обучения в преподавании курса «История органов внутренних дел» / С. В. Ханин // Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2013. – № 24. – С. 177 – 180.

2. Андюсев Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б. Е. Андюсев // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61 – 69.

3. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. д.с.н., профессора Сурмина Ю. П. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

4. Миханова О. П. Интерактивные методы обучения как средство формирования универсальных компетенций / О. П. Миханова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 58. – С. 427 – 432.

УДК 378:001

Е.Б. Каймашникова, А.Л. Морозова

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказания России (КИ ФСИН России), г. Новокузнецк

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОБЛЕМЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ

В статье описываются современные методы активизации познавательной деятельности студентов и курсантов ведомственных вузов, на примере организации процесса обучения в малых группах. Авторы предлагают методические рекомендации по данному направлению.

Важнейшим требованием к процессу обучения, отвечающего требованиям ФГОС третьего поколения, сегодня является активная деятельность его участников. Это, прежде всего, активность студентов, курсантов в учении, которая формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется сознательными и целеустремленными усилиями учащихся для успешного выполнения поставленных перед ними преподавателем задач.

Уточним, что активизация познавательной деятельности направлена не только на активность мышления, но и на повышение умственных усилий, на улучшение процесса усвоения знаний, умений и навыков, на формирование познавательной активности студентов и курсантов, т.е. нацелена на развитие учебной мотивации.

Сегодня возникает вопрос, почему одни студенты, курсанты всегда активны и с удовольствием выполняют любое задание педагога, а другие – скованны и равнодушны к учению? Можно ли так организовать процесс обучения, чтобы у всех курсантов или студентов была высокая познавательная активность и интерес к учебе?

Необходимо уточнить, что познавательная деятельность – это активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него. Человек, в том числе курсант или студент, не может существовать в мире и не познавать его. Поэтому сам про-

цесс образования должен быть ориентирован на развитие познавательной деятельности учащихся.

В данном ключе актуальной становится методика развития познавательной деятельности, опирающаяся на работу учащихся в малых группах. Известно, что организация образовательного процесса данным образом позволит развить ряд профессионально-важных умений:

- умение слушать друг друга;
- умение доверять друг другу;
- умение задавать друг другу вопросы;
- умение давать «обратную связь» (на высказывания или действия товарищей по группе);
- умение принимать и положительно относиться к различиям между членами группы;
- умение учить друг друга;
- умение разрешать споры;
- умение руководить групповой работой;
- умение приходить к согласию;
- умение работать в команде и пр.

С точки зрения организации работы, у педагога могут возникнуть ряд вопросов: организация групп, критерии оценивания, формы работ и др.

Мы предлагаем следующие параметры, по которым можно оценивать работу отдельных членов группы:

- все время работает над заданием, не отвлекается сам и не отвлекает других членов группы;
- выполняет справедливую (не меньшую, чем другие) часть работы;
- сотрудничает с другими членами группы;
- вежлив со всеми членами группы;
- помогает улучшать работу группы и т. д.

Добавим, что прежде, чем начать работу, необходимо подумать, как сформировать группу:

- По количеству человек.
- По качеству состава (ровные, смешанные).
- По работоспособности участников.
- По степени взаимодействия ее участников и т.д.

Так же преподавателю требуется задуматься о распределении организационных ролей в группах. Мы предлагаем следующие роли:

- организатор работы – руководит обсуждением, следит за тем, чтобы группа не отвлекалась от выполнения задания, вовлекает в работу всех членов группы;
- протоколист – записывает идеи и результаты работы;
- «хранитель времени» – следит за временем отведенным на выполнение задания, сообщает через определенные промежутки, сколько еще осталось;

- оратор (докладчик) – рассказывает о результатах работы группы;
- наблюдатель («хранитель правил») – следит за соблюдением правил работы в группе, может останавливать работу, если кто-то нарушает правила, делает анализ работы в группе;
- «хранитель материалов» – получает от педагога материалы для работы, выдает их по мере надобности, после окончания работы собирает материалы и возвращает преподавателю;
- контролер – проверяет, все ли члены группы освоили новые знания, поняли результаты обсуждения;
- связист («хранитель связей») – устанавливает связи с другими группами и преподавателем.

Особое внимание со стороны преподавателя требует работа по подготовке к работе студентов, курсантов в малых группах. Педагогу необходимо до занятия:

- Выбрать поле деятельности для работы малых групп (обсуждение проблемы, изучение разных материалов, создание творческого продукта). Убедитесь, что оно подходит для работы в группах, что можно обеспечить положительную взаимозависимость членов группы и их индивидуальную отчетность.
- Заранее подготовить материалы для работы групп. Если работа большая, будет хорошо, если группа получит задание на карточке. На карточке можно написать также критерии, по которым будут оцениваться результаты работы.
- Решить, какими группы будут по размеру и как разделить студентов, курсантов на группы. Подготовьте жребии или карточки с фамилиями членов каждой группы (если вы разделили их сами) или напишите списки групп на доске.
- Решить, какие роли будут в группах и какие функции будут у каждой роли. Подготовьте карточки с описаниями ролей.
- Определить, сколько времени потребуется на групповую работу.
- Решить, как работа каждой группы будет включена в общую работу группы, звена (например, каждая группа работает над одной из проблем общей темы).
- Подготовить помещение для работы микрогрупп (столы должны стоять так, чтобы все члены группы видели друг друга и могли без напряжения разговаривать).

Далее хотелось бы привести несколько примеров организации обучения в малых группах.

«Слушаем и обсуждаем»

Можно использовать на любой стадии изучения, повторения или закрепления материала.

Подготовка до занятия: Педагог заранее продумывает проблемные темы для обсуждения в малых группах, готовит соответствующие тексты,

ссылки в интернете и т.д. Необходимо подготовить и таблицы для индивидуального/группового заполнения.

Действия аудитории на занятии:

1. Педагог делит студентов на группы, которые получают задание - подготовить доклад (можно с презентацией) на тему А. Каждая группа получает заранее подготовленные педагогом таблицы для заполнения по всем темам докладов.

2. Каждая группа изучает свою тему и готовит доклад.

3. Заслушиваются темы. Когда 1 группа представляет свой доклад, другие слушают и заполняют таблицу.

Действия преподавателя:

1. Контроль работы малых групп (по возможности не вмешиваясь).

2. **В конце пары** организует самоконтроль: педагог просит сначала каждую группу проверить свою таблицу, затем все группы обмениваются ими и проверяют друг у друга работы, далее можно устно обсудить результаты или педагог собирает таблицы и проверяет сам.

3. Можно пропустить пункт 2 (оставив только самопроверку внутри группы) и провести письменный опрос по заслушанному материалу.

«Викторина»

Цель: обобщение / повторение изученного материала.

Подготовка до занятия: преподаватель готовит все или часть заданий (часть заданий могут готовить студенты, курсанты!), задания разнообразны по структуре (открытые вопросы, вопросы с выбором ответа, загадки, задачи, картинки, угадать термин по определению и пр.)

Действия аудитории на занятии:

Делим всех студентов, курсантов на группы путем жеребьевки и проводим викторину. Лучше назначить ответственного за подсчет баллов и того, кто следит за временем, которое дается на подготовку ответа.

«Слово»

Цель: Повторить изученный материал.

Можно работать как индивидуально, так и в группе.

Задание: Каждая группа получает карточки или карточки, где ВЕРТИКАЛЬНО (см. рисунок 1) написано слово по теме. Студенты, курсанты должны к каждой букве слова подобрать любое слово по изучаемой теме.

Далее группы меняются карточками, которые они должны пояснить.

Педагогический опыт показывает, что развитие познавательной деятельности может происходить успешно, если активно использовать работу в малых группах, что позволит развить не только профессионально-важные компетенции, но и учебную мотивацию.

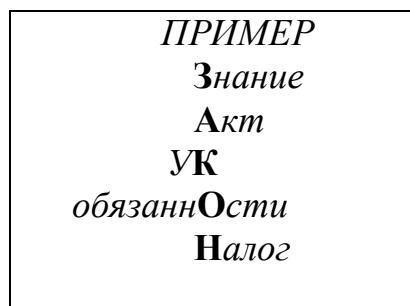


Рисунок 1 – Пример работы со словом

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозова А.Л., Использование метода проектов в учебной и вне-учебной деятельности учащихся // Муниципальная система образования : актуальное состояние и перспективы развития: материалы научно-практической конференции. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2013. – С11-119.

2. Рахманина М.Б. Типология методов обучения иностранным языкам. – М.: Московский лицей, 1998. – 281 с.

УДК 378:026.9

Л.П. Авдони́на

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

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

В статье рассматриваются вопросы о ментальных картах как технологии активизации мышления и повышения эффективности мышления и обучения.

Понятие «технология обучения» на сегодняшний день не является общепринятым. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Технология обучения – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство педагога состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами.

Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено социальным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

В педагогической технологии обязательно присутствие личностной компоненты педагога, особенностей контингента студентов, их общего настроения и психологического климата в группе. Результаты, достигнутые разными педагогами, использующими одну и ту же технологию, будут различными, однако близкими к некоему среднему индексу, характеризующему рассматриваемую технологию. То есть педагогическая технология опосредуется свойствами личности, но не определяется ими.

Технология отвечает на вопрос – как наилучшим образом достичь целей обучения, управления этим процессом и направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса обучения.

Необходимость использования инновационных технологий актуализируется в последнее время трагическим процессом «децелерации», означающим массовую задержку детей в физическом и психическом развитии (в противовес «акселерации»), результаты которой, несомненно, отражаются и на молодых людях, которые стали студентами вуза. Причины децелерации многочисленны: массовая алкоголизация и наркотизация населения; злоупотребления в использовании фармацевтических препаратов; некачественное питание беременных; последствия Чернобыльской катастрофы; телефония (решающее влияние на потомство женщины первого в ее жизни мужчины – часто по генофонду не лучшего); «афганский» и «чеченский» синдромы; социальная фрустрация.

Вторая тенденция – постоянно возрастающий разрыв между потенциальным уровнем усвоения учебного материала обучаемыми и используемыми педагогами педагогическими технологиями. По официальным данным ЮНЕСКО, российская молодежь за последние 40 лет по уровню интеллектуализации переместилась среди стран – членов ООН со 2-3 на 52- 55-е места.

Все это обязывает пересмотреть свое отношение к педагогическим технологиям как инструментарию учебного процесса и актуализировать их изучение. Многочисленными исследованиями доказано, что от выбранной

педагогической технологии и степени ее адекватности ситуации и контингенту учащихся во многом зависит качество обучения.

Технология «Ментальные карты» активизирует процесс обучения для всех категорий обучаемых. Это удобная, эффективная техника визуализации мышления в форме альтернативной записи.

Ее можно применять для создания и записи новых идей, анализа и систематизации информации, принятия решений и т.д. Этой способ организации мышления, который имеет много преимуществ перед обычными способами записи. В линейной записи обычно используются текст с заголовками, таблицы, схемы, списки. Но записанную таким образом информацию трудно запомнить, трудно воспроизвести. Визуально такая запись выглядит однообразно, элементы повторяются: слова, абзацы, списки и т.п. Трудно выделить главное. Обычно главные идеи информации мы запоминаем, используя ключевые слова. Но этих слов немного, и они теряются в массе обычных слов. Время при такой записи мы расходуем неэффективно. Сначала мы записываем много ненужного, а потом это ненужное снова читаем и перечитываем, пытаемся найти ключевые слова. В результате возникают рассеянность внимания, скука, плохая усвояемость информации, непродуктивные траты времени, ощущение своей тупости и т. д. Автор техники ментальных карт (70-е годы 20 в.) Тони Бьюзен (Tony Buzan) предложил перестать бороться с собой, а начать помогать своему мышлению. Для этого нужно лишь понять, что именно способствует запоминанию. Т.Бьюзен, известный писатель, лектор и консультант по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления, воплотил в жизнь идею создания диаграмм связей с помощью правого полушария, так называемые Mind maps. Подход очень простой, необычный, он позволяет ощутить радость от самого процесса создания таких диаграмм, называемых ментальными картами (интеллект-картами) (см. рисунок 1).

Бьюзен предложил действовать так:

- вместо линейной записи использовать **радиальную**. Это означает, что **главная тема**, на которой будет сосредоточено наше внимание, помещается в центре листа. То есть именно в фокусе внимания;

- нужно записывать не всё подряд, а только **ключевые слова**. В качестве ключевых слов нужно выбирать наиболее яркие, запоминаемые, характерные слова;

- ключевые слова нужно помещать на ветвях, расходящихся от центральной темы. Связи (ветки) должны быть ассоциативными, а не иерархическими. Ассоциации способствуют запоминанию, их можно подкреплять символическими рисунками (см. пример – рисунок 2)

Постепенно развивается свой личный стиль майндмэппинга. Но на первом этапе, для того, чтобы почувствовать дух этой техники, которая в корне отличается от привычной нам традиционной системы записи, необходимо придерживаться следующих правил:

- нужно помещать слова именно на ветках, а не в кругах, прямоугольниках;

- ветки должны быть гибкими. Рисование ментальной карты в виде традиционной схемы противоречит идее майндмэппинга. Традиционная схема затрудняет движение взгляда по связям и создает одинаковые, монотонные объекты;

- нужно писать на каждой линии только одно ключевое слово, т.к. каждое слово содержит много возможных ассоциаций, сочетаний слов, что уменьшает свободу мышления;

- все сложные понятия сводить к простым;

- писать печатными буквами, ясно и четко;

- все повторяемые элементы обозначать одним символом;

- изменять размер букв и толщину линий в зависимости от степени важности ключевого слова;

- использовать разные цвета для основных ветвей. Это способствует целостному и структурированному восприятию;

- использовать рисунки и символы (для центральной темы рисунок обязателен). Ментальная карта может целиком состоять из рисунков;

- правильно организовывать пространство: не оставлять пустого места, не создавать ветви слишком плотно. Для большой темы ментальной карты использовать большие форматы;

- разросшиеся ветви можно заключать в контуры, чтобы они не смешивались с соседними ветвями;

- располагать лист горизонтально. Такую карту удобнее читать (см. рисунок 3).

При ознакомлении с текстом, прослушивании лекций, составлении конспектов и подготовке к экзаменам, как правило, работает левое полушарие мозга, отвечающее за логическое мышление. Однако правое полушарие, отвечающее за образное мышление и интуицию, при помощи ментальных карт может помочь в усвоении нового материала. Карты сочетают в себе элементы как логического, так и образного мышления, при их изучении работают оба полушария. Опыт применения ментальных карт показывает гораздо лучшее усвоение материала, лучшую воспроизводимость полученных знаний, развитие образного мышления, цепкую память [1].

Ментальные карты обеспечивают ясность поставленных проблем и идей, позволяют упорядоченно отобразить свои мысли, разобрать материал в системе, удобно анализировать и сопоставлять визуальные объекты. Некоторые ментальные карты похожи на картины. Идеи, которые возникают при создании ментальных карт, поражают своей оригинальностью.

Когда создание карты закончено, следует визуально оценить её. В случае, если какая-то ветвь покажется некрасивой, это означает, что этот вопрос требует доработки, мало ясности в понимании этой части вопроса.

Главное правило: "НИКАКИХ ПРАВИЛ". Максимально свободно выражайте свои идеи. Будьте творческими, яркими, выразительными. Чем меньше вы будете себя ограничивать, тем лучше получится карта.

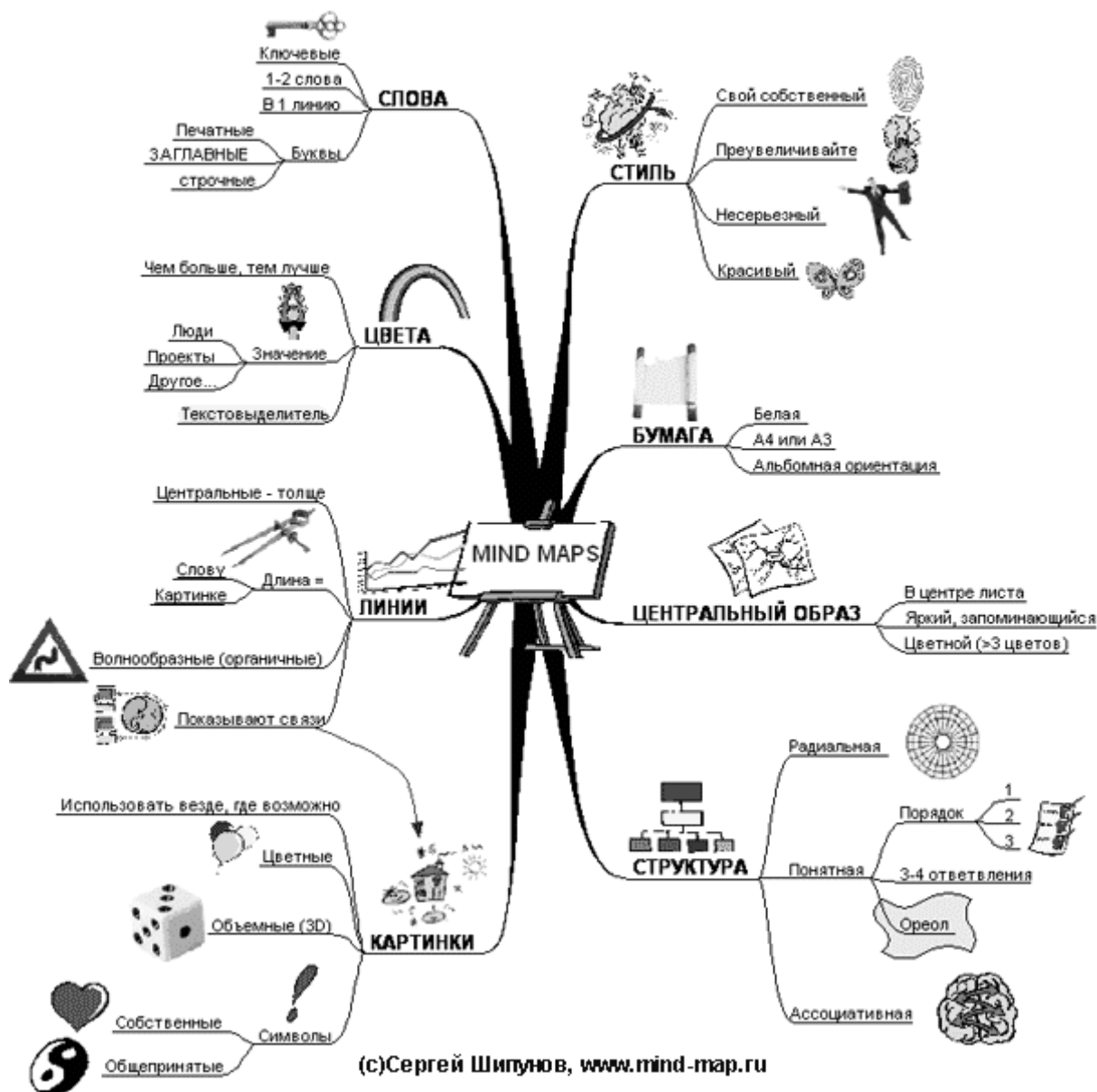


Рисунок 3 – Алгоритм составления ментальной карты

Применение идеи Тони Бьюзена помогает восстановить живые мысли, развивает память и креативность, обращается к нашему подсознанию, в котором находятся ответы на все вопросы. В результате человек быстро находит верное решение любого вопроса или проблемы.

Сферы использования этих карт весьма разнообразны:

- обучение: создание конспектов лекций, прочтения книг и учебников, написание рефератов и курсовых работ;
- запоминание: подготовка к экзаменам, запоминание списков;
- презентации: проведение деловых встреч и переговоров;
- планирование: времени, бюджета, разработка новых идей для бизнеса или любого мероприятия, составление планов на неделю, месяц;
- мозговой штурм: генерация идей, коллективное решение задач;
- принятие решений: даёт чёткое видение предмета [2].

Эта технология стала использоваться в работе с детьми, в бизнесе и при обучении студентов. Она является идеальным средством для создания творческих идей, может создать революционный прорыв в жизни человека, быстро привести его к желаемой цели.

Чем индивидуальнее ментальная карта, тем лучше: «...читать тексты и рассуждать о них имеет смысл тогда, когда ты не догматической ученостью себя наполняешь, а восстанавливаешь именно живую сторону мысли, из-за которой они создавались. Лишь в этом случае, когда мы встречаемся с текстом через две тысячи лет после его создания, он оказывается для нас не элементом книжной учености, а скорее, конструкцией, проникнув в которую, мы можем оживить те мысленные состояния, которые находятся за текстом и возникли в людях посредством этого текста». Мераб Мамардашвили (см. рисунок 4).

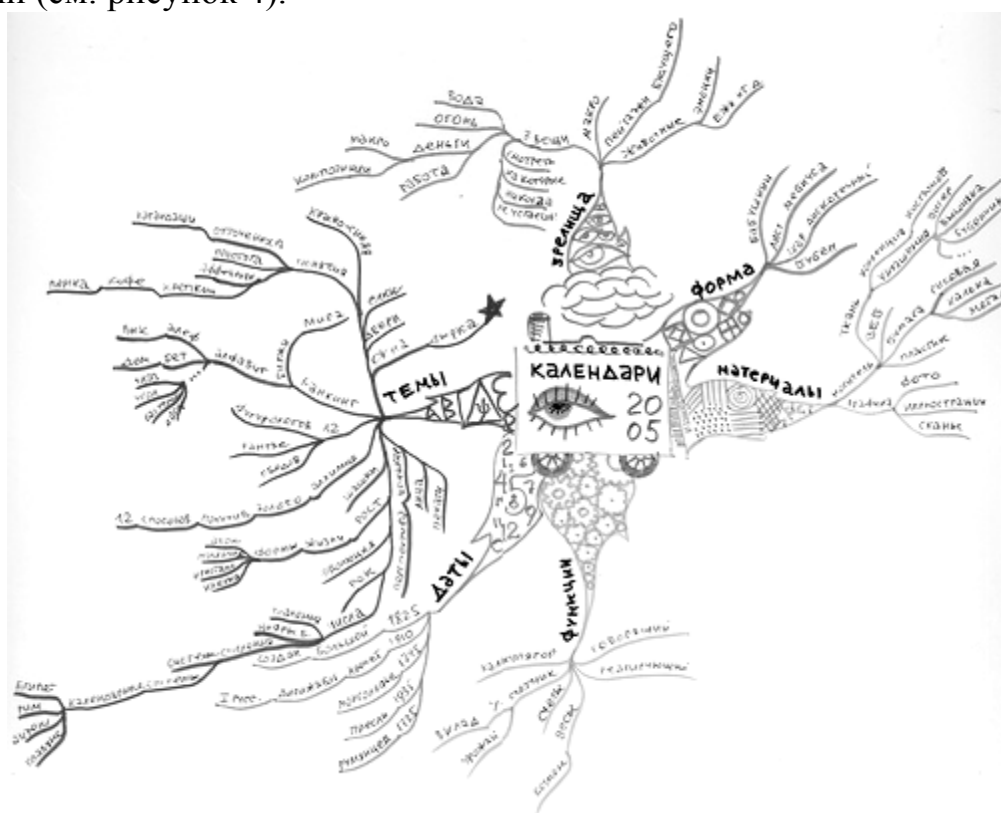


Рисунок 4 – Ментальная карта по разработке дизайна календарей

Идея Тони Бьюзена как раз и заключается в создании такой «несущей конструкции», призванной помочь восстановить живые мысли, находящиеся за скучным текстом, или создать их, если использовать майндмэппинг в качестве инструмента для создания новых идей. Ведь память и креативность – в сущности, две стороны одного процесса: память воссоздаёт прошлое, а креативность создаёт будущее.

Исследователи проблемы отмечают, что особое изящество идее придают параллели между организацией мышления посредством ментальных карт и устройством человеческого мозга: во-первых, сам нейрон выглядит как мини-майндмэп (ядро с ответвлениями), во-вторых, мысли на физическом уровне отображаются как «деревья» биохимических импульсов.

Стенли Милграм в своей книге «Эксперимент в социальной психологии» определяет ментальную карту как образ города, который живёт в сознании человека: улицы, кварталы, площади, имеющие для него важность, связывающие их устойчивые маршруты передвижения и ассоциативные цепочки, эмоциональная нагруженность каждого из элементов городской среды.

Майндмэппинг – это в каком-то смысле искусство, поэтому требуется практика, чтобы научиться рисовать красивые майндмэпы. Но это искусство естественно для нашего мышления и доступно каждому.

Диаграмма связей (англ. *Mind map*) реализуется в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. В основе этой техники лежит принцип «радиантного мышления», относящийся к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект (радиант – точка небесной сферы, из которой как бы исходят видимые пути тел с одинаково направленными скоростями). Это показывает бесконечное разнообразие возможных ассоциаций и, следовательно, неисчерпаемость возможностей мозга. Диаграммы связей используются для создания, визуализации, структуризации и классификации идей, а также как средство для обучения, организации, решения задач, принятия решений, при написании статей.

Графические методы записи знаний и систем моделирования на протяжении веков использовались в методиках обучения, мозгового штурма, запоминания, визуального мышления для решения проблем, возникающих в процессе деятельности педагогов, инженеров, психологов и представителей многих других специальностей.

Одни из самых ранних примеров таких графических записей были разработаны философом 3 века н.э. Порфирием из Тироса, он графически изобразил концепцию категорий философии Аристотеля. Философ Раймунд Луллий (1235 – 1315) также использовал подобную методику.

Семантические сети были разработаны в конце 50-х годов 20 века для попытки описания процесса обучения человека, в дальнейшем эта тео-

рия получила своё развитие благодаря работам Аллана Коллинза и Росса Куиллиана в начале 60-х.

Многолетнее использование автором статьи майндмэпов в практике преподавания гуманитарных предметов (русского языка, социологии, психологии) подтверждает эффективность данной технологии и ее способность вызвать новый интерес к, казалось бы, уже давно известному материалу, активизировать познавательные процессы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бехтерев, С. Майнд-менеджмент. Решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт. – М.:«Альпина Паблишер», 2011. – 312 с.

2. Сиббет, Девид. Визуализируй это! Как использовать графику, стикеры и интеллект-карты для командной работы = Visual Meetings/ How Graphics, Sticky Notes & Idea Mapping Can Transform Group Productivity. - М.: Альпина Паблишер, 2013. – 280 с.

УДК 378.147:008

Л.В. Быкасова

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

ПЕШЕХОДНАЯ ЭКСКУРСИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ – КАК МЕТОД ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

В данной статье автор предлагает рассматривать в качестве одного из методов оптимизации учебного процесса в рамках дисциплины «Культурология» - пешеходные экскурсии, в ходе которых основное внимание студентов обращено на историко-культурные достопримечательности г. Новокузнецка.

В настоящее время существует богатый арсенал активных форм и методов обучения, которые могут успешно применяться преподавателями вузов города Новокузнецка в изучении историко-культурного наследия родного края в рамках дисциплины «Культурология». Помимо традиционного чтения лекций, проведения практических занятий и выполнения аудиторных контрольных работ, важнейшим элементом процесса обучения является организация самостоятельной работы учащихся. Среди форм и

методов внеаудиторной работы студентов, к сожалению, не получила применение в вузах города Новокузнецка организация посещения музеев и изучение объектов культурного наследия во время пешеходных экскурсий.

Почти четыре века стоит на берегах реки Томи город Новокузнецк. В 2018 году новокузнецчане будут отмечать 400-летие со дня основания Кузнецкого острога (ныне Новокузнецка). Многие изменилось со времен становления города. В настоящее время Новокузнецк – промышленный город с современными жилыми, культурно-просветительскими и административными зданиями. Город, с одной стороны, готовится к 400-летию юбилею своего основания, а, с другой стороны, обладает богатым историко-культурным наследием и традициями духовной культуры, изучению которых на занятиях по дисциплине «Культурология» в местных вузах и филиалах очень мало уделяется или вовсе не уделяется внимания.

В век глобализации, мощнейшего развития информационных технологий, студенты новокузнецких высших учебных заведений находятся в неведении относительно историко-культурной специфики города. Необходимо тщательно изучить и осознать необходимые перемены нового образовательного стандарта, и прежде всего в подходах к развитию форм и методов познавательной самостоятельности студентов, способствующих проявлению их творческой деятельности, интереса к истории родного края. Если ничего не сделаем сейчас для развития культуры среди молодежи, то мы можем так и остаться с гламурными журналами, которые когда-то «открыли» нам окно в Европу. Поэтому организация внеаудиторных посещений студентами музеев, арт-галерей, памятников истории и культуры, расположенных в городе Новокузнецке, благоприятна для достижения таких образовательно-воспитательных целей, как освоение учащимися социокультурных ценностей, поддержание позитивного эмоционального настроения, формирование культуры личности и воспитание гражданина-патриота.

Для осуществления выше обозначенных целей я решила организовать для студентов 1 курса СибГИУ увлекательные пешеходные экскурсии по городу Новокузнецку, чтобы учащиеся смогли окунуться в прошлое, увидеть и изучить множество уникальных архитектурных объектов и памятных мест эпохи индустриализации. Студентам был предложен перечень наименований пешеходных экскурсий, среди которых были следующие темы:

1. «В поисках города-сада» – изучение истории строительства социалистического города: КМК, общественные и жилищные застройки 30-х годов XX века, судьбы людей-кузнецкстроевцев.
2. «Театральная площадь – встреча с прекрасным» – рассматривается история Театральной площади и ее окрестностей.
3. «Улица Кирова – история города в архитектуре» - повествование о самой протяженной улице города Новокузнецка: от конструктивизма и неоклассцизма к современной застройке.

4. «Площадь побед – от Кузнецкстроя до наших дней» предоставляется возможность студентам увидеть крупнейший памятник индустриальной эпохи XX века в городе Новокузнецке – сложившийся ансамбль зданий, сооружений и мемориального комплекса.

5. «Новокузнецк-православный» – история строительства, разрушения и возрождение одного из крупнейших культовых сооружений Западной Сибири – Спасо-Преображенского собора.

6. «Памятные места Кузнецка» – история возникновения города, посещение памятника истории и архитектуры федерального значения «Кузнецкой крепости» и литературно-мемориального музея Ф.М. Достоевского.

Все шесть тем вызвали большой познавательный интерес у студентов. Но особенно активно они знакомились с историей строительства социалистического города Новокузнецка, достопримечательностями театральной площади и её окрестностей, а также с возникновением одной из главных артерий города – улицей Кирова.

Экскурсию по театральной площади целесообразно начинать с рассказа о первом генеральном плане строительства Новокузнецка, согласно которому архитекторы стремились создать в городе такую площадь, которая имела бы красивую замкнутую композицию. Основой предложенного проекта театральной площади стал драматический театр. Новокузнецкий драматический театр был официально открыт 6 ноября 1933 г. спектаклем «Интервенция» по пьесе Льва Славина. Самым первым в Сибири театр обратился к трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов» и пьесе А.П. Чехова «Иванов». В году Великой Отечественной войны Новокузнецкий драматический театр уступил свою сценическую площадку театрам из Москвы, центра России, Украины, и коллектив перенес свою творческую деятельность в город Ленинск-Кузнецк, не растеряв при этом ни зрителя, ни художественного задора. В 1963 г., спустя 30 лет после основания, театр получил новое здание, построенное по специальному проекту в классическом стиле. В 2007 г. в соответствии с федеральной программой была проведена реконструкция театрального здания с целью сохранения его исторической ценности. В ходе беседы со студентами определяется роль театра в жизни современной молодежи, ставятся вопросы: «Как часто Вы посещаете театр?», «Что Вам известно об истории его создания?» и т.п..

Затем экскурсовод обращает внимание учащихся на здание дворца культуры и техники кузнецких металлургов (ДКиТ КМК), которое украшает театральную площадь справа. Дворец был построенный в 1936 г. с целью ликвидации безграмотности горожан. Для его строительства были приглашены лучшие архитекторы из Калининграда (К.Я. Лихтер, Е.Я. Уманский). С 1974 г. здание ДКиТ КМК является памятником архитектуры и градостроительства федерального значения.

Слева от драматического театра находится одиннадцатизэтажное здание – первая «высотка», крышу которой должен был венчать огромный шпиль. К сожалению, в 50-е гг. XX века появилось постановление об архитектурных излишествах в строительстве, и от красивого шпиля на здании пришлось отказаться, тем не менее, за ним закрепилось название «дома-гиганта». Это самое крупное из построенных в 1936-1938 гг. на улице Кирова жилых зданий, которое в настоящее время является памятником истории и архитектуры местного значения.

Представляя одну из главных улиц города – улицу Кирова, экскурсовод рассказывает интересную историю её строительства. Широкая и просторная улица Кирова, названная в честь советского государственного деятеля С.М. Кирова, тянется от пр. Курако до Левого берега. Это удивительная и уникальная улица. Её застройка началась еще в начале 30-х гг. XX в. Поначалу у нее не было даже названия, шла она под номер «3-3». После маловыразительных малоэтажек немецкого архитектора Эрнста Майя на улице Кирова впервые начали строить дома нового типа – с высокими потолками, балконами, ванными комнатами. Эта улица является своеобразным мостиком из прошлого в будущее, объединяющим архитектуру разных периодов истории – сталинскую, хрущевскую, брежневскую и современную. Поэтому для каждого поколения горожан эта улица у каждого своя. Для одних ул. Кирова – 5-ти этажки в стиле сталинского ампира от пр. Курако до пр. Metallургов с величественным зданием Универмага. Для других – отрезок между проспектом Metallургов и кольцом «Универбыта», с театром и главным корпусом СибГИУ. А дальше городская администрация, фонтаны, банки и рестораны.

В ходе экскурсий студенты не были ограничены объективированными историческими сведениями, они могли составить личностное отношение к фактам прошлого, а их рассуждения и впечатления были отражены в отзывах-рецензиях. Приведенные ниже примеры демонстрируют, насколько пешеходные экскурсии оказались очень интересными и познавательными для молодежи.

Сенченко Ольга, ст. гр. МТХ-12: «...Экскурсия по улице Кирова оставила у меня незабываемые впечатления. Эта улица представляет собой своеобразный мостик из прошлого в будущее...Посещение экскурсий по Родному городу является лучшим способом познания его истории...Кроме того, это интереснейшее занятие воспитывает дух патриотизма в каждом студенте».

Звонов Евгений, ст. гр. МНТ-12: «...Я узнал много нового о домах нашего города. Теперь я отношусь к ним не как к куче кирпича и бетона, а как к историческим достопримечательностям...я теперь могу различать какие здания, к какому временному периоду принадлежат».

Андреев Кирилл, ст. гр. МНТ-12: «...Хотя я коренной новокузнецкий и по улице Кирова проходил и проезжал не раз, но для себя я узнал достаточно много новой и, на мой взгляд, полезной информации».

Школа Максим, ст. гр. МНТ-12: «...Нужно больше ходить по таким мероприятиям, чтобы лучше знать город, в котором ты живешь, а знать его историю – это же интересно, не так ли!?»

Морозова Дарья, ст. гр. ЭЭ-121: «...Погода выдалась ужасная, но экскурсия была увлекательной...мы столько живем в нашем городе, а даже не знаем его историю. Хорошо, что выдается такая возможность узнать о своем городе».

Ступак Дмитрий, ст. гр. ЭРМ-12: «...Мне очень понравилась экскурсия. Я особенно трепетно отношусь к рассказам о старом центре города, да и к истории города в целом».

Купреева Светлана, ст. гр. ЭД-12: «Экскурсия оставила большое впечатление...узнав историю Новокузнецка, я стала больше любить этот город, у которого большая и интересная история».

Сидорова Наталья, ст. гр. ЭЭ-121: «...Экскурсия была весьма занимательна...нужно отметить, что необходимо знать культуру и ценности города Новокузнецка. Экскурсия мне очень понравилась, хотя и ходили мы в пасмурную погоду и после четвертой пары, надеюсь, что экскурсия не последняя в этом семестре».

Степанюк Анастасия, ст. гр. ЭЭ-121: «Если ты родился в одном городе и прожил там всю жизнь, то тебе должно быть стыдно, что ты не знаешь историю родного города...благодаря экскурсии, я узнала много нового о своем городе».

Резанова Евгения, ст. гр. ЭРМ-12: «Сегодня я побывала на экскурсии, посвященной театральной площади. Каково было моё удивление тому, сколько всего нового я узнала! Проходя каждый день мимо сада Металлургов, я даже не подозревала, что когда-то он был совершенно иным».

Иванова Дарья, ст. гр. ЭРМ-12: «Для меня экскурсия оказалась очень полезной и поучительной, потому что я часто ходила мимо Театральной площади, но не знала всей истории о ней. Я открыла для себя много нового и интересного».

Елисеева Анастасия, ст. гр. ЭД-12: «Экскурсия на тему «В поисках города-сада» стала для меня источником новых знаний о нашем городе, я как будто перелистала странички прошлого, и в настоящем увидела итоги большого труда строителей Города-Сада».

Отинова Дарья, ст. гр. ЭД-12: «Неторопливо шагая по городу, слушая нашего экскурсовода, мысленно сам возвращаешься на целое столетие назад, в прошлое, видишь и слышишь образы и голоса людей, которые жили и работали здесь, которые своими делами и поступками творили историю».

Винникова Евгения, ст. гр. ЭЭ-121: «В целом экскурсия оказалась очень интересной и познавательной, даже плохая погода не повлияла на

наше настроение. Я очень благодарна за эту экскурсию, ведь из нее я узнала столько всего интересного... знать историю своего города очень важно, так же как и историю своей семьи, ведь Новокузнецк – наш дом!».

Необходимость использования пешеходных экскурсий в качестве одного из методов оптимизации учебного процесса в рамках дисциплины «Культурология» не вызывает сомнений. Данный способ освоения учебной дисциплины поможет обратить внимание студентов на архитектурные достопримечательности города Новокузнецка, пробудить познавательный интерес к историко-культурным традициям предыдущих поколений, а также воспитать чувство национальной гордости.

Автор статьи и студенты СибГИУ, совершившие пешеходные экскурсии, выражают глубокую признательность за проведение путешествий по городу Новокузнецку Татьяне Юрьевне Безденежных, председателю комитета «Кузнецк-400», Совета по поддержке и развитию малого и среднего предпринимательства при Главе города Новокузнецка.

УДК 378.147:797

Н.Н. Васильев, А.С. Васильев, А.Н. Шенцов, С.В. Кузеванов

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

НФИ ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СИБГИУ ПЛАВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Рассматриваются вопросы обучения студентов вуза на уроках физической культуры. Предлагается некоторые авторские инновационные технологии обучения студентов, основанные на дифференцированном подходе и введении в образовательный процесс новых педагогических технологий, а также использование авторских запатентованных разработок и информационного обеспечения учебно-тренировочного процесса.

Физическая культура в вузе в настоящее время вынуждает преподавателей использовать инновационные педагогические технологии, новые методики обучения и тренировки, приводящие к достижению студентами высоких спортивных результатов за время обучения в вузе, а также созда-

вать информационное обеспечение учебно-тренировочного процесса. Это требует от тренера-преподавателя пересмотреть подготовку студентов (в нашем случае студентов отделения плавания), занимающихся на уроках физической культуры в вузе, оптимизировать подходы к повышению эффективности спортивной тренировки, совершенствованию техники плавания.

Одно из требований учебного плана – это овладение студентами специальными знаниями, жизненно важными двигательными навыками и прикладными умениями в области плавания.

Перед преподавателями физического воспитания высших учебных заведений поставлены задачи развития студенческого спорта, активное приобщение студенческой молодежи к здоровому образу жизни, помимо этого, тренер-преподаватель должен содействовать не только овладению спортивным мастерством, но и повышению спортивных результатов студентов, чему способствует психологическая подготовка – работа тренера с командой и др.

В своей работе авторы попытались внедрить дифференцированный подход в организацию занятий плаванием со студентами технического ВУЗа, использовать инновационные педагогические технологии и создать информационное обеспечение учебно-тренировочного процесса.

Организационные и учебные работы проводились на базе ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет» с 2011-2013 гг. В исследовании принимали участие студенты в возрасте 17-20 лет. Занятия плаванием проводились в бассейне «СибГИУ», два раза в неделю.

Анализ уровня плавательной подготовленности проводился с помощью контрольных нормативов для студентов ВУЗов.

Для организации формирующего эксперимента мы определили уровень плавательной подготовленности студентов трех групп 1-го курса экономического, горного и строительного институтов, занимающихся на отделении плавания. Уровень плавательной подготовленности определялся на дистанции 50 м любым из способов плавания. Согласно таблице контрольных нормативов уровень плавательной подготовленности измеряли в баллах.

Контрольная группа студентов (экономический институт) занималась по традиционной программе, а две экспериментальные группы студентов были дифференцированы по уровню плавательной подготовленности на три подгруппы:

- студенты группы спортивного совершенствования (умеющие хорошо плавать и имеющие спортивные разряды);
- студенты с хорошим и удовлетворительным уровнем плавательной подготовленности;
- студенты не умеющие плавать и студенты с низким уровнем плавательной подготовленности.

Первая подгруппа студентов совершенствовала технику спортивных способов плавания, а также выполняла упражнения для развития физических качеств, необходимых для повышения результата, помимо этого в своем учебном процессе использовали разработанный автором тренажер для развития силовых способностей, а также оригинальный способ обучения плаванию [1].

Во второй подгруппе учебное занятие дополнено комплексом физических упражнений, выполняемых в водной среде бассейна под музыку, что способствует оптимальному повышению двигательной активности за счет использования аэробных упражнений. Эта группа совершенствовала технику спортивных способов плавания, а также выполняла упражнения для развития физических качеств, необходимых для повышения результата, помимо этого в своем учебном процессе использовали разработанный автором тренажер для развития силовых способностей, а также оригинальный способ обучения плаванию [1].

Третья подгруппа студентов в основном начинала обучение с помощью изобретенного автором устройства [2] для неумеющих плавать, а потом учебное занятие было так же дополнено комплексом физических упражнений, выполняемых в водной среде бассейна под музыку, тем самым использование аэробных упражнений приводит к оптимальному повышению двигательной активности.

Следующим этапом тренировки эта подгруппа осваивала технику спортивных способов плавания: вольный стиль, кроль на спине, брасс.

В конце учебного года мы снова определили уровень плавательной подготовленности студентов. Сравнивая показатели в экспериментальной группе в начале учебного года и в конце, мы видим, что уменьшился процент студентов не умеющих плавать, и значительно увеличился процент студентов улучшивших свой результат. В качестве наиболее информативных критериев нужно учитывать уровень физической и технической подготовленности, а также состояние здоровья, индивидуальные особенности физического развития, показатели физической и спортивной подготовленности.

Современные тенденции развития физической культуры и спорта обуславливают необходимость поиска интеграции знаний, отражающих содержательную сущность физической культуры в изменяющихся условиях ее функционирования, которая позволила бы развивать всестороннюю культуру личности будущего педагога, в первую очередь – физическую, и была бы направлена на успешность его профессионального педагогического становления.

Перед современными преподавателями ВУЗов ставятся новые воспитательные, образовательные, оздоровительные задачи, направленные на поиски рациональных методов всесторонней физической подготовки студентов.

Снижение уровня государственного финансирования физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности населения нашей страны привело к тому, что в вузы поступают студенты, имеющие разный уровень спортивной квалификации, физической и технической подготовленности, состояния здоровья.

Все это вызывает необходимость повысить требования к учету индивидуальных особенностей студентов в процессе учебных занятий в частности, по базовым видам спорта.

Помимо этого, авторами созданы методические пособия в электронном виде зарегистрированные в Роспатенте «Инновационная направленность в обучении плаванию» [3] и «Техника спортивного плавания» [4].

Информационное обеспечение учебно-тренировочного процесса позволяет обучаемому в любое время оперативно получить необходимую справочную информацию в компактной форме, закрепить знания и навыки их практического применения, а также визуализировать изучаемую технику движения, и отработать двигательные навыки.

Таким образом, внедрение инновационных технологий и дифференцированного подхода в учебно-тренировочный процесс позволяет в наибольшей степени учитывать индивидуальные особенности занимающихся и в итоге повысить результат обучения, а активное использование созданного информационного обеспечения учебно-тренировочного процесса дает возможность создать и использовать богатый справочный и иллюстративный материал (текст, графика, анимация), интерактивные компьютерные программы активизируют все виды деятельности человека, мыслительную, речевую, физическую, что ускоряет процесс усвоения материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Патент РФ № 2427407 «Способ обучения плаванию», Филинберг И.Н., Васильев Н.Н. опублик. 27.08.2011.
2. Патент Российской Федерации № 100422 «Устройство для обучения плаванию» Васильев Н.Н., Васильев А.С., Кузеванов С.В. опублик. 20.12.2010
3. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2013620513 «Инновационная направленность в обучении плаванию. Учебно-методическое пособие», Дорофеева Н.В., Зубанов В.П., Васильев Н.Н., Филинберг И.Н., Кузеванов С.В., опублик. 15.04.2013 г.
4. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2013621373 «Техника спортивного плавания. Учебное пособие», Дорофеева Н.В., Зубанов В.П., Филинберг И.Н., Острякова С.В., Кузеванов С.В., опублик. 17.04.2013 г.

УДК 378.147:608

В.В. Васильева, С.Н. Васильев

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

МБОУ ДОД ЦД(ю)ТТ «Флагман», г. Новокузнецк

РИСОВАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ

В данной статье рассматривается вопрос создания программы развития творческих способностей студентов на основе развития художественно-конструкторских способностей с помощью инновационной технологии. В процессе обучения реализуются следующие задачи: развивать познавательный интерес к творческой деятельности; тренировать моторику рук; развивать творческое мышление, воображение, фантазию студентов.

Актуальность исследования проблемы творческого развития студентов и специалистов обусловлена качественными изменениями потребности общества в подготовке творчески мыслящих людей, обладающих нестандартным взглядом на проблемы, владеющих навыками исследовательской работы.

Исходя из того, что изобразительно - конструкторская деятельность отвечает интересам студентов всех специальностей, их возможностям и способностям, мы разработали практическое пособие «Рисовальный конструктор: уроки творчества как инструмент развития личностных и регулятивных УУД». (Свидетельство № 2013621074, 2013год), позволяющее быстрее и эффективнее совершенствоваться учащимся в навыках и умениях, в умственном и эстетическом развитии. Пособие выполнено в мультимедийной форме с использованием анимации.

Рисовальный конструктор – это новый, разработанный и запатентованный нами конструктор [2], состоящий из минимального количества элементов (три), и связывающего шнурка, с помощью которых можно создавать множество вариантов эстетически выразительных композиций.

Особенностью данного устройства является то, что его можно использовать для индивидуальной, групповой и совместной деятельности с преподавателем. Учитывая то, что моделирование изображения формируемое в головном мозге обладает соответственно индивидуальности ри-

сующего и является процессом творческим, считаем, что для появления изображение на носителе информации прежде составляют образ в голове, потом рисуют его карандашом или красками, а затем выполняют композицию в объеме. Конструирование предполагает наличие развитого воображения и требует большой практической подготовки. Занятия в игровой форме, построенные на основе художественно-конструкторской деятельности, создают уникальную возможность для самореализации личности.

Ученые считают, что развиваются способности на основе врожденных задатков, которые проявляются в процессе обучения, обогащаясь приемами, необходимыми для выполнения деятельности: они встраиваются в психические механизмы, изменяя их структуру. Способности человека к различным видам деятельности индивидуальны. Уровень их развития и скорость освоения отличаются у отдельных людей. Эта закономерность проявляется и в познавательных процессах.

Исходные предпосылки для развития являются врожденными, но можно оптимизировать некоторые из них с помощью специальных методов и условий обучения. Для мышления оказывается важным и воображение. Любое действие по проектированию заключено в воображении будущего поведения. Однако отправной точкой любого проектирования оказывается не развертывающийся процесс действия, но заверченный в воображении акт. Прежде чем планировать этапы будущей деятельности, студент должен представить себе то завершенное положение дел, к которому они приведут. Образно говоря, прежде чем приняться за чертежи, он должен иметь в голове замысел проекта. Поэтому в воображении человек переносит себя в будущее, т. е. туда, где действие уже будет завершено. И лишь затем он реконструирует в воображении отдельные этапы совершающегося в будущем акта.

Большую роль в развитии мышления изобразительной деятельности отмечает В.С. Кузин: «Зрительно воспринимая в процессе рисования с натуры форму, пропорции, перспективных сокращения, цвет предметов, учащийся анализирует, сравнивает, обобщает воспринимаемые свойства предметов. Изобразительная деятельность, таким образом, стимулирует развитие мышления. Процесс мышления активизируется, когда перед человеком возникает необходимость ответить на тот или иной вопрос, решить конкретную задачу, найти тот или иной способ действия и т.д. Все это имеет место в изобразительной деятельности, характеризующейся направленностью на познание и отображение объектов и явлений действительности».

Изобразительная деятельность имеет значение для интеллектуального развития и в силу того, что эта деятельность, является орудийной, позволяет познать опыт предметных действий человеческой деятельности. А.Н. Леонтьев[3], отмечал: Орудие представляет собой продукт материальной культуры, который в наиболее наглядной, вещественной форме несет в себе типические черты человеческих творений. Это не только пред-

мет, имеющий определенную форму и обладающий определенными физическими свойствами. Орудие есть вместе с тем общественный предмет – предмет, в котором воплощены и закреплены исторически выработанные трудовые операции... ».

Несмотря на то, что рисование и аппликация – сопутствующие виды художественной деятельности, мы с помощью универсального устройства (рисовальный конструктор) разработали новые способы обучения изобразительному творчеству [4] и развития творческих способностей [5], позволяющие не только изображать забавные фигурки из мультфильмов, но и создавать собственные мультфильмы.

Моделирование персонажей осуществляют с помощью шаблонов. Конструирование выкройки производят путем перемещения шаблонов по поверхности бумаги. Вырезают смоделированную и сконструированную форму, переносят на заготовленный заранее материал нужного цвета и приклеивают. Придают персонажу законченный вид путем нанесения отдельных элементов и деталей.

Способ развивающего обучения изобразительному искусству имеет целью научить человека видеть внутренним взором объект моделирования, при этом развивается мелкая моторика рук, исчезает страх, он освобождается от некоторых психологических барьеров, мешающих самостоятельно творить и в более короткие сроки приобретает навыки работы конструирования и моделирования объектов. В этом помогает рисовальный конструктор в виде набора шаблонов, соединенных шнурком. Дидактическое пособие содержит шаблоны разного размера, позволяющие обводить их по контуру, шаблоны имеют форму изогнутой груши, выполнены из плотного материала, могут быть из картона или пластика, в последнем случае они прозрачные, имеют треугольную прорезь, все шаблоны объединены гибким элементом, например шнурком.

Поскольку способ позволяет легко наносить фигуры на материальный носитель, перемещать их, фиксировать движение, можно по созданному сюжету придумать продолжение. Можно создать мультфильм, загнав в компьютер зарисованные в движении фигуры с помощью известных программ. Например, загружаем наши картинки в 3D Max, чтобы получить набор нумерованных файлов в формате TGA, а потом получить эти файлы на Betacam – видеокассету телевизионного стандарта. А дальше надо отправить все на VHS. Затем с помощью VHS/DVD рекордера произвести оцифровку и запись на DVD.

Придание фигурам персонажей изменений в пространстве улучшает качество изображаемых фигур, придает им объем, натуральность, что приводит к более качественному выполнению рисованных произведений, улучшает соответственно качество обучения художественной деятельности, повышает творческую составляющую обучения.

Простота в изготовлении и использовании конструктора позволяет связать труд воспроизводящий, с трудом творческим в едином процессе.

В ходе решения системы художественно-конструкторских задач у студентов возрастает познавательный интерес, потребность в творческой, а именно в изобразительно-конструкторской деятельности, могут быть сформированы следующие способности: видеть проблему; анализировать сделанное – почему получилось, почему не получилось; видеть трудности, ошибки; моделировать (представлять способ действия в виде модели-схемы, выделяя все существенное, главное); вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задач). Все это способствует более эффективной работе специалистов в сознательной трудовой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Свидетельство № 2013621074, 2013г.
2. Патент РФ: №2378712 «Рисовальный конструктор».
3. Леонтьев А.Н. «Проблемы развития психики», М. 1981 г.
4. Патент РФ №2378711 «Способ обучения изобразительной деятельности».
5. Патент РФ №2378709 «Способ развития творческих способностей учащихся».

УДК 378.147:794

Н.В. Дорофеева, И.Н. Филинберг, Т.Н. Сорокина, В.В. Зайцев

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ-ШАХМАТИСТОВ СибГИУ

В данной статье рассматривается инновационные разработки по обучению и тренировки спортсменов-шахматистов, авторские разработки, тренажеры, программы для ЭВМ, объединенные в учебно-тренировочный комплекс.

Физическая культура в ВУЗе требует использования инновационных педагогических технологий и новых методик обучения и тренировки.

Это обязывает тренера-преподавателя по-новому взглянуть на подготовку студентов, занимающихся на занятиях физической культуры в вузе, оптимизировать подходы к повышению эффективности спортивной тренировки, совершенствованию техники и тактики игры в шахматы и оптимизации соревновательной деятельности к улучшению информационного обеспечения учебно-тренировочного процесса.

В настоящее время актуальны разработки инновационных методик подготовки студентов, обеспечивающей улучшение студентами спортивных результатов за годы обучения в вузе.

Целью данной работы было применение в организации занятий по физической культуре на отделении шахмат со студентами технического ВУЗа инновационную методику обучения игре в шахматы и информационные технологии обучения в образовательно-тренировочном процессе.

В СибГИУ при работе со студентами спортсменами отделения шахмат тренер-педагог делает акцент на их индивидуальную подготовку. Индивидуальная подготовка шахматистов-разрядников предусматривает занятия с каждым из них в отдельности и зависит от многих факторов: стиля игры шахматиста, его дебютного репертуара, сильных и слабых сторон в игре и в соревнованиях и др., его психофизиологических особенностей в целом.

Для оценки психофизиологических особенностей спортсменов- шахматистов и их выявления авторами было проведено тестирование на базе лаборатории функциональных исследований КузГПА в период 2012-2013 гг. шахматистов СибГИУ.

В результате выявлено, что для спортсменов, занимающихся шахматами, важны такие психофизиологические характеристики, как сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов, память, внимание, способность концентрировать внимание, управлять своим вниманием. На основе полученных данных авторами был разработан обучающий комплекс, включающий в себя изобретения и полезные модели, а также программы для ЭВМ, объединенные в инновационный учебно-тренировочный комплекс обучения студентов-шахматистов.

Этот комплекс включает в себя:

- 1) Устройство оценки психофизиологического состояния спортсмена [1].

Применение устройства оценки психофизиологического состояния спортсмена позволяет до и после тренировки проводить тестирование спортсмена и при получении определенных данных судить о готовности спортсмена.

Основной целью подготовки спортсмена является достижение спортивной формы, которая характеризуется высокой работоспособностью, совершенством выполнения технико-тактических действий и, а также определенным уровнем психической подготовки к условиям состязаний.

Во время тренировок спортсмен совершенствует те психические и психофизиологические функции, которые связаны с характером его спортивной деятельности.

Подготовка спортсмена включает как физическую, так и психофизиологическую составляющую.

Применение данного устройства оценки позволяет оценивать психофизиологическое состояние спортсменов, готовность к соревнованиям и прогнозировать их успешность.

2) Тренажер для развития мышления [2].

Тренажер относится к области обучающих игр, которые могут использоваться в образовании, в частности, к играм на столе, развивающим нестандартное мышление, логику и образное мышление, и может быть использовано в учебном процессе для тестирования. Способ обучения заключается в подборе соответствующей информации, представляющей вопросную и ответную части.

3) Тренажер ассоциативного мышления [3].

Научный взгляд на мыслительную деятельность человека показал ее социальную обусловленность и представил мышление как неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связей и отношений между объектами окружающей действительности [4, стр. 156]. Мышление – высшая ступень человеческого познания, процесс отражения в мозге окружающего реального мира, основанный на двух принципиально различных психофизиологических механизмах: образования и непрерывного пополнения запаса понятий, представлений и вывода новых суждений и умозаключений. С точки зрения адаптации, преимущества, которые даёт человеку мышление, заключается в том, что с его помощью он может «не сходя с места» и, таким образом, находясь в безопасном положении, «проиграть в уме» различные варианты возможных (и не возможных) событий [4, стр. 157]. В этом может помочь разработанный одним из авторов тренажер ассоциативного мышления. Тренажер относится к области образования и предназначено для развития ассоциативного мышления у детей школьного возраста и старше.

Техническим эффектом изобретения является повышение эффективности развития ассоциативного, наглядно-образного и творческого мышления человека.

Тренажер ассоциативного мышления состоит из диска, установленного с возможностью вращения относительно своей оси в кассету, снабженную на ее лицевой поверхности прорезями, суммарная площадь которых составляет $1/5-1/3$ от площади лицевой поверхности кассеты, при этом прорези расположены на различных расстояниях от центра диска.

4) Тренажер оперативного мышления [5].

Для спортсменов, занимающихся шахматами, особенно важным является способность быстро принимать решения, и поэтому необходима тренировка оперативного мышления.

Применение устройства оценки и тренировки оперативного мышления спортсмена позволяет проводить тестирование и при получении определенных данных судить о готовности спортсмена к соревновательной деятельности, а также позволяет тренировать оперативное мышление.

5) Подобрана батарея тестов для проверки логического мышления.

Тестирование с помощью данной программы позволяет оценить логическое мышление обследуемого.

6) Устройство комплексной оценки психофизиологического состояния спортсмена [6], которое предназначено для комплексной оценки психофизиологического состояния спортсмена.

Содержит тестирование по трем направлениям: психологическое, психофизиологическое и функциональные пробы. В результате выдает паспорт на каждого тестируемого.

По результатам полученных данных тренер-преподаватель вносит корректировку тренировочный процесс спортсмена.

7) Способ подготовки шахматистов по контролю внимания [7]. В разных учебных группах в зависимости от стажа игры делили студентов на новичков и более опытных. После проведения курса обучения периодически проводили тестирование 1 раз в семестр. Теоретические и практические занятия, упражнения на концентрацию внимания, упражнения на развитие внимательности давали свои результаты. Тестирование на устройстве показывало в цифрах повышение уровня внимательности. На соревнованиях такие студенты показывают лучшие результаты.

Результатом применения способа подготовки шахматистов является повышение эффективности обучения за счет обучения управлению вниманием, повышения внимательности и в результате применения тестирования на устройстве для тестирования, за более короткий срок повышается уровень мастерства шахматистов.

Способ подготовки шахматистов, включающий проведение теоретических занятий, изучение методов самонастройки на игру, проведение самонастройки в зависимости от типа нервной системы, делают упражнения на управление вниманием, выполняя ежедневные упражнения, развивающие концентрацию внимания, а затем проводят тестирование внимания путем проверки отклика с помощью устройства, содержащего манипуляторы типа джойстик для правой и левой рук, содержащих кнопки управления, процессор, содержащий блок памяти и программное средство подсчета времени отклика на нажатие кнопок, а также индикаторную лампочку, по загоранию которой начинают тест, для выполнения которого предъявляют серии из 30 световых стимулов со случайным распределением разных фигур на мониторе, при появлении которых нажимают кнопки на джойстике, и в

зависимости от результата тестирования, появляющемся на мониторе, судят о готовности к соревнованиям, делают вывод о готовности.

Все разработки были объединены в базу данных «Оценка психофизиологического состояния спортсменов-шахматистов и тренажеры для их тренировки» [8], может использоваться в тренировочном процессе тренерами-преподавателями шахмат.

Не менее важной в тренировке спортсменов является и тактическая подготовка. Только при участии процесса мышления может проходить тактическая подготовка спортсмена. Особое место в процессе подготовки спортсменов в игровых видах спорта отводится формированию тактической подготовленности, изучению тактики игры, формированию тактической грамотности.

На современном этапе развития психологии мышление рассматривают как психический процесс отражения объективной действительности, направленный на разрешение противоречий связей и отношений между познаваемыми феноменами, т. е. этот процесс осуществляется посредством выбора наиболее оптимального пути решения той или иной задачи (Р. С. Абельская, 1957; Б. А. Баляев, 1968; А. В. Брушлинский, 1970; Е. П. Ильин, 2000; В. П. Зинченко, 2003).

Мышление входит в структуру практических соревновательных и тренировочных действий и осуществляется в неразрывной связи с ним. Оно необходимо как для планирования действия, так и для его выполнения (О. К. Тихомиров, 1967; А. Н. Леонтьев, 1975; F. Schubert, 1981; В. В. Давыдов, 2004).

Авторами был разработан способ тренировки игроков спортивных игр (патент РФ № 2366480), основанный на переборе вариантов развития игровых ситуаций.

Есть несколько ситуаций, может быть критических. Надо принять правильное решение. Любую ситуацию можно разбить на элементы, изобразить графически или в виде фотографий. Эту информацию пронумеровать, разложить на последовательные ряды – цепочки событий. Вариантов продолжений может быть несколько. Преподаватель может предлагать студентам в виде игры за короткое время выбирать последовательность из картинок. Каждый студент выбирает свой вариант, а правильно он выбрал решение и как быстро, то есть скорость мышления оценивает преподаватель, выставя баллы.

Тактическое мышление, осуществляемое в игровой деятельности, традиционно представляется имеющим признаки, которые сходны с мышлением оперативным. Б. Ф. Ломов (1966) под оперативным мышлением понимает такой процесс решения практических задач, в результате которого формируется модель предполагаемой совокупности деятельности (план операции), обеспечивающей достижение поставленной цели. Оно включа-

ет выявление проблемной ситуации и схемы ее преобразований – как мыслительных, так и практических.

Квалифицированному шахматисту в процессе ведения шахматной партии необходимо использовать несколько типов мышления. Такая типология может выглядеть следующим образом [9]:

- пространственный тип мышления, или просто – пространственное мышление;
- тактический тип мышления (тактическое мышление);
- стратегический тип мышления (стратегическое мышление);
- неординарный тип мышления (неординарное мышление).

Обычно в шахматах все типы мышления используются совместно. Например, вначале рассматривают положение фигур на доске (пространственный тип мышления), их взаимодействие (тактический и стратегический типы) и конкретные угрозы в данной позиции (тактический тип), а затем делают ее предварительную оценку и составляют план дальнейшей игры (стратегический тип). Далее производится расчет возможных в партии вариантов (тактический тип); если он согласуется с ранее составленным планом игры, то делается намеченный ход или серия ходов. Неординарный тип мышления используют при анализе нестандартных позиций и при поиске необычных ходов, в том числе жертв и промежуточных ходов, а также при поиске нового плана игры в целом.

Таким образом, любому типу мышления шахматиста можно поставить в соответствие ту или иную шахматную задачу, что делает возможным развитие конкретного типа мышления. На кафедре физвоспитания на отделении шахмат преподавателями разрабатывается ряд оригинальных методик, методических пособий и рекомендаций с подобранными и специально разработанными задачами для развития шахматного мышления у студентов, а результаты психофизиологического обследования, которое проводилась на базе лаборатории функциональных исследований КузГПА в период 2012-2013 гг. и шахматным клубом СибГИУ, привели нас к созданию инновационного учебно-тренировочного комплекса для обучения студентов-шахматистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Устройство оценки психофизиологического состояния спортсмена патент РФ № 136700, зарегистрировано в Государственном реестре изобретений РФ 20.01.2014 Дорофеева Н.В.
2. Игра и способ проведения игры патент РФ № 94160, зарегистрировано в Государственном реестре изобретений РФ 20.05.2010 Васильева В.В.

3. Тренажер ассоциативного мышления патент РФ № 102136, зарегистрировано в Государственном реестре изобретений РФ 10.02.2011 г. Васильева В.В., Васильев Н.Н., Васильев С.Н.

4. Дружилов С.А. Основы практической психологии и педагогики для инженеров электриков [Текст] / С.А. Дружилов. – Сиб. гос. индустр. ун-т, Новокузнецк, 2007. – 195 с.

5. Устройство оценки и тренировки оперативного мышления спортсмена патент РФ № 135900, зарегистрировано в Государственном реестре изобретений РФ 27.12.2013 Васильева В.В., Васильев Н.Н., Дорофеева Н.В.

6. Устройство комплексной оценки психофизиологического состояния спортсмена Заявка на полезную модель № 2014105400 от 13.02.2014 г

7. Способ обучения шахматистов Заявка на изобретение № 2013135557 от 22.10.13 г. Дорофеева Н.В.

8. Оценка психофизиологического состояния спортсменов-шахматистов и тренажеры для их тренировки Заявка на официальную регистрацию базы данных для ЭВМ от 06.02.2014 г. Дорофеева Н.В.

9. Зайцев В.В. Развитие неординарного мышления студентов с помощью шахматных задач: методические рекомендации / СибГИУ, В.В. Зайцев, П.А. Корнеев, В.А. Корнеев. – Новокузнецк, 2010.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОТОТИПИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕРМИНА

В статье рассматривается значение научно-технического термина в рамках прототипического подхода; прототипичность объектов и ситуаций, хранящихся в памяти у переводчиков научно-технической литературы.

Прототипические свойства объекта – это такие свойства, которые он разделяет с прототипическими объектами своей категории. Например, «степень соответствия некоторого существа категории «птица» – это функция от тех свойств, которые это существо разделяет с такими прототипическими птицами, как воробей, малиновка и т.п.» [3, с. 357].

Е.Г. Беляевская отмечает, что «проблемы категоризации всегда признавались одним из важнейших аспектов изучения языка. Результаты когнитивных разработок в этой области суммированы в работе Дж. Лакоффа [7, 1987], который считает категоризацию основой лингвистической теории и подчеркивает, что именно когнитивный подход позволяет найти адекватное решение этих «вечных» для лингвистики вопросов. Основным положением предлагаемой Дж. Лакоффом концепции категоризации является представление о том, что разделение на категории существует а priori в предметном мире. Категоризация является результатом мыслительной деятельности человека и, таким образом, изучая категории, которые реально существуют только в языке, мы получаем уникальную возможность проникнуть в суть закономерностей человеческого мышления» [1 с. 91-92].

Ч. Филлмор [6, 1985] предложил пересмотреть понятие категориальных границ с точки зрения понятия прототипа, Э. Рош и ее коллеги [8, 1977] показали на материале цветообозначений и конкретной лексики, что границы категории определяются категориальным прототипом, в качестве которого обычно выступают понятия «базового уровня», такие, как «собака», «стул», а не их гиперонимы – «животное», «мебель» или гипонимы – «кресло-качалка», «ищейка» [1, 1994].

Прототипическое представление значения обычно считается центральным для когнитивного направления. Речь идет о знаменитой теории

прототипов Э. Рош, перенесенной в область семантики: полисемия языковой единицы представляет собой радиальную структуру, в которой есть устойчивый и значимый для носителя центр и менее существенная периферия, но все значения одной и той же языковой единицы оказываются сводимы в единую сеть, которая и есть инструмент, демонстрирующий связанность отдельных подзначений. В сети каждое подзначение соединено с одним или несколькими другими, причем обычно стрелка указывает и направление связи – от более значимого, т.е. более центрального – к более периферийному.

Как подчеркивает З.А. Харитончик, «наиболее полное соответствие объекта прототипу, вытекающее из наличия у объекта всех прототипических характеристик, говорит о принадлежности объекта к центральным членам категории. Если же свойства прототипа присущи объекту лишь частично, то он относится к периферии категории. Так, малиновки и воробы, как выяснилось в ходе экспериментов Э. Рош, оцениваются как лучшие примеры птиц, нежели орлы, пеликаны, куры и т.д. Центральные члены категории распознаются быстрее, раньше запоминаются, чаще используются и выступают как представители всей категории» [5, с. 109].

Б.В. Касевич приходит к выводу, что «прототип выступает как «лучший» – с когнитивной точки зрения – представитель данной классификационной категории, с которым у человека, носителя определенной культурной традиции, ассоциируется сама категория как таковая. Так, красный цвет – это, прежде всего, цвет крови, последний и является прототипом красного цвета, или «прототипически красным». Ласточка или, возможно, воробей, ворона... для определенной культурной традиции могут рассматриваться как «прототипические птицы» в отличие от страуса, пингвина или киви» [2, с. 89].

Б.В. Касевич подчеркивает, что «для того, чтобы ориентироваться в среде обитания, жизненно необходимо как-то группировать объекты и явления, ибо невозможна какая бы то ни было разумная (и эффективная) стратегия поведения, если она строится заново для каждого индивидуального объекта, явления. Память, даже примитивная, хранит образы, схемы, фреймы, прототипы, сценарии и т.п., относящиеся прежде всего к классам объектов и ситуаций, и опыт, руководящий деятельностью, тем самым предполагает классификацию, категоризацию действительности» [2, с. 145].

Описание значения научно-технического термина в рамках прототипического подхода строится следующим образом. Научно-технический термин сопоставляется с его прототипом, описание которого представляет собой, так называемый, пучок (кластер) семантических признаков. Кроме прототипа выделяется периферия, представляющая различные отклонения от центрального понятия и объясняющая различные употребления данного термина.

Проведенные автором статьи исследования свидетельствуют о том,

что память переводчика научно-технической литературы хранит образы, схемы, фреймы, прототипы, относящиеся к классам объектов и ситуаций, и опыт, накопленный в результате производственной деятельности, т.е. в памяти осуществляется категоризация действительности, причем прослеживается различная типичность отдельных представителей данных категорий, хранящихся в памяти.

По Р.Л. Солсо, гипотеза формирования прототипов утверждает, что восприятие паттерна (комплексное объединение сенсорных стимулов наблюдателем как принадлежащее некоторому классу объектов) происходит в результате сравнения стимулов с абстракциями, хранящимися в памяти и служащими в качестве идеализированных форм, с которыми сравниваются стимульные паттерны.

В теории прототипов предложены две модели: модель центральной тенденции, утверждающая, что прототип представляет собой среднее из набора образцов; и модель частоты признаков, которая говорит, что прототип представляет собой некую форму или результат суммирования наиболее часто встречающихся признаков [4, 1996, с. 104-105, 555].

Для автора статьи эти положения представляют интерес, так как они подтверждают следующее понимание процесса хранения и переработки информации в памяти переводчика научно-технической литературы: память на значения терминов не является простым процессом запечатления и воспроизведения готовых значений, запоминание и припоминание нужных значений терминов является сложным процессом выбора из числа имеющихся значений.

Проведенные автором статьи исследования, как было уже указано выше, свидетельствуют о том, что в памяти переводчиков научно-технической литературы осуществляется категоризация действительности. Объекты и ситуации, представленные в реакциях переводчиков научно-технической литературы на термины-стимулы, служат прототипами различных категорий и обладают наиболее полным или частичным соответствием прототипам.

Это соответствие прототипам, зависящее от производственного опыта переводчиков, проиллюстрировано на примерах реакций переводчиков на технические концепты некоторых терминов-стимулов (см. таблицу 1).

Переводчики научно-технической литературы условно разделены на 2 группы: переводчики-студенты и переводчики-профессионалы.

Пояснение к вышеприведенному примеру: в реакциях переводчиков-студентов на термин-стимул *beam* отразилось знание того, что расчет балки обычно производят на прочность, жесткость и устойчивость по законам сопротивления материалов, т.е. в реакциях отразились теоретические знания изучаемой в университете дисциплины «Сопротивление материалов». А в реакциях переводчиков-профессионалов отразилось их знание того, что в зависимости от числа опор и характера опорных закреплений

Таблица 1 – Прототипичность объектов и ситуаций, хранящихся в памяти у переводчиков научно-технической литературы.

Категория	Объект, представлен в реакциях на термин-стимул		Ситуация, представлена в реакциях на термин-стимул	
	Обладает наиболее полным соответствием прототипу	Свойства прототипа присущи лишь частично	Обладает наиболее полным соответствием прототипу	Свойства прототипа присущи лишь частично
1	2	3	4	5
Представлены в реакциях на технический концепт термина-стимула beam у переводчиков-студентов:				
Балка	<i>опора, сопротивление материалов, теоретическая механика, столбы, прочность, перекладина, поддержка, прямая палка, длинная тяжелая конструкция, турник, шест, бревно, балка-опора, балка, закрепленная с двух концов, брус</i>	<i>стойка, железо, ось, физика, что-то осевое, поручень, основа, балкон, квартира, корпус, плиты, шпалы</i>	<i>жилищное строительство, прокатное производство, опираться, поддерживать, строить, подпирать, машиностроение, металлургия, приборостроение</i>	—
Представлены в реакциях на технический концепт термина-стимула beam у переводчиков-профессионалов:				
Балка	<i>основа, балка и кран, длинная прочная металлическая опора, красная, раскаленная до бела полоса металла, конструкция, рельсобалочный стан, прокатный стан, однопролетные, многопролетные консольные балки</i>	<i>стойка</i>	<i>прокатка, прокатное производство, строительство</i>	—

Продолжение таблицы 1

Категория	Объект, представлен в реакциях на термин-стимул		Ситуация, представлена в реакциях на термин-стимул	
	Обладает наиболее полным соответствием прототипу	Свойства прототипа присущи лишь частично	Обладает наиболее полным соответствием прототипу	Свойства прототипа присущи лишь частично
1	2	3	4	5
Представлены в реакциях на технический концепт термина-стимула blank у переводчиков-студентов:				
Заготовка	<i>сырье, продукция, болванка, кусок железа, черновая деталь</i>	<i>завод, блюминг, металлическая арматура, обрубок, форма, чушка, пресс, изделие</i>	<i>обрабатывать, прокатка, подвергаться обработке, ковка, штамповка</i>	_____
Представлены в реакциях на технический концепт термина-стимула blank у переводчиков-профессионалов:				
Заготовка	<i>кусок железа или дерева, что-то «сырое», недоработанное, полупродукт</i>	<i>станок</i>	<i>обрабатывать</i>	_____

Пояснение к вышеприведенному примеру: в реакциях переводчиков-студентов и переводчиков-профессионалов на технический концепт термина-стимула blank обнаруживается хорошее знание того, что заготовка – предмет производства, из которого дальнейшей обработкой получают готовое изделие. Хорошие технические знания у переводчиков-студентов объясняются тем, что им часто приходится наблюдать, как обрабатываются заготовки в процессе производственной практики.

Таким образом, полное или частичное соответствие прототипам объектов и ситуаций, хранящихся в памяти у переводчиков научно-технической литературы, зависит от их производственного опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляевская, Е. Г. Когнитивные основания изучения семантики слова / Е.Г. Беляевская // Структуры представления знаний в языке. – М. : Наука, 1994. – С. 87-110.

2. Касевич, В. Б. Буддизм. Картина мира. Язык / В. Б. Касевич. – СПб. : Центр «Петербургское востоковедение», 1996. – 288 с.
3. Лакофф, Дж. Лингвистические гештальты / Дж. Лакофф / пер. с англ. Н. Н. Перцовой // Новое в зарубежной лингвистике : Вып. 10 – Лингвистическая семантика / под ред. В. А. Звегинцева. – М. : Прогресс, 1981. – С. 350-368.
4. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М. : Три-вола, 1996. – 606 с.
5. Харитончик, З. А. Способы концептуальной организации знаний в лексике языка / З. А. Харитончик // Язык и структуры представления знаний / под ред. Л. Г. Лузиной, Г. Д. Стрельцовой. – М. : Б. И., 1992. – С. 98-123.
6. Fillmore, Ch. J. Frames and the semantics of understanding // Quaderni di Semantica. – Parma, 1985. – Vol.6, № 2. – P. 222-254.
7. Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things : (What categories reveal about the mind). – Chicago, 1987. – 614 p.
8. Rosh, E. Prototype classification and logical classification : the two systems // Studies in Cross – Cultural Psychology. – L., 1977. – P. 73-86.

УДК 378147.035.6:94

Д.И. Оршанский

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

ПАТРИОТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВУЗОВСКИХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ ПО ИСТОРИИ РОССИИ

Раскрыто содержание понятия «патриотизм». Проанализирован ряд учебных изданий по учебной дисциплине «История России» с позиции осуществления патриотического воспитания современных студентов технических вузов.

В настоящее время обсуждается проблема содержательного наполнения учебной исторической литературы для студентов технических вузов. От качества и достоверности информации, излагаемой в таких изданиях, зависит отношение молодого поколения к истории нашей страны, их ценностные установки и мировоззрение, уровень развития патриотизма. Их достойное обеспечение возможно лишь в том случае, когда в учебниках и учебных пособиях будут в полной мере реализованы не только обучающая функция, но и развивающая, и воспитательная. В данной статье рассматривается патриот-

тическая составляющая учебных изданий по истории России для студентов технических вузов.

Анализируя существующие вузовские учебники и учебные пособия по истории на предмет их соответствия задачам патриотического воспитания российской молодежи, необходимо в первую очередь уточнить само понятие патриотизма, затем дать оценку патриотической направленности учебных изданий, сформулировать рекомендации по оптимизации патриотического воспитания средствами учебной литературы.

В словаре С.И. Ожегова патриотизм определяется достаточно кратко: «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [1, с. 437]. Однако использовать такую слишком общую и широкую трактовку данного понятия не совсем удобно для практических целей. Поэтому необходимо внести в него некоторые дополнительные уточнения. Очевидно, что патриотизм должен быть включен в духовно-нравственную сферу личности. Следовательно, патриотизм – это качественная характеристика личного и общественного сознания, включающая в себя переживаемые как на образно-эмоциональном, так и на логически-рациональном уровнях ощущения единства своей судьбы с судьбой страны и народа, приверженность традиционным формам духовности, государственности и культуры, готовность к самопожертвованию во имя Родины, наконец, гордость за достижения и историческую судьбу своей страны и своего народа [2, с. 310]. Присутствие всех указанных характеристик обеспечивает полноту патриотического мировоззрения.

Для анализа выбраны учебник и учебные пособия по истории России с VIII по XXI вв. для технических вузов, используемые в настоящее время, которые имеют рекомендации соответствующего УМО либо Министерства образования и науки [3, 4, 5]. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что в этих учебных изданиях представлено недостаточное количество примеров патриотической тематики, отсутствует систематизированный анализ исторических событий российской истории с позиции развития патриотизма. Будучи ограничены рамками формата статьи, для иллюстрации сказанного приведем некоторые примеры из рассматриваемой учебной литературы.

В теме, посвященной возникновению и первым столетиям существования Древнерусского государства (Киевской Руси), восточные славяне не характеризуются как непосредственные предки русского народа, не акцентируется внимание на положительных чертах представителей восточнославянских племен. В связи с этим у студентов в результате такого представления материала создается нечеткое впечатление о себе как о потомках славян, о наиболее значимых чертах рода, передаваемых из поколения в поколение. Так, например, вызывает недоумение отсутствие упоминаний о трудолюбии как об исконной черте славян, а затем – русского народа, тогда как очевидно, что для колонизации и освоения колоссальных лесистых пространств Рус-

ской равнины требовалось огромное количество труда на протяжении многих столетий.

Что касается такого значимого события, как крещение Руси, то во всех упомянутых учебных изданиях по истории принятие православия князем Владимиром Святославичем оценивается как безусловно положительное для всего дальнейшего хода отечественной истории. При этом, однако, повторяется только стандартный набор доводов о положительном воздействии христианства на народную нравственность, политическую систему и культурное развитие. При дальнейшей оценке роли Православной церкви в истории России главный упор делается на поддержке церковными деятелями идеи политического единства русских земель. Таким образом, значение Церкви сводится к исключительно прагматическому влиянию на политику. Высшие духовные устремления русских людей не рассматриваются как действенный фактор исторического развития. Практически не учитывается также роль воздействия православных идеалов на успехи включения в состав великорусского этноса угро-финских и тюркских элементов на надэтнической основе и поддержания русским народом своей этнокультурной идентичности.

В анализируемой учебной литературе достаточно спорным видится выбор национальных героев русской истории. Так, в теме посвященной Смутному времени в России начала XVII в., в учебном пособии Б.В. Личмана не содержится упоминание имени патриарха Гермогена. Кроме того, в качестве главного мотива освободительной борьбы русского народа против польско-литовских интервентов представлено прагматическое желание «твердой власти», тогда как о более возвышенной причине - защите веры и родной земли не упоминается.

В учебных изданиях М.Н. Зуева и А.А. Чернобаева, И.Е. Горелова дается весьма своеобразная интерпретация и других ключевых моментов отечественной истории. Так, при рассмотрении событий внешней политики Российской империи в царствование Екатерины II участие России в разделах Польши оценивается как акт агрессии против суверенного государства. Более того, утверждается, что именно поход русской армии под командованием А.В. Суворова привел к фактической ликвидации данного государства. При этом практически не берется в расчет, что Речь Посполитая изначально сформировалась за счет насильственного присоединения западно- и южно-русских земель. Тем самым, вхождение Белоруссии и Украины в состав России по итогам этого раздела представляется процессом восстановления национально-государственного единства трех ветвей русского народа – великорусской, малорусской и белорусской.

При оценке степени патриотизма в рассматриваемой учебной литературе в темах, посвященных XIX столетию, необходимо учитывать, что одной из важнейших проблем внутреннего развития России в этом столетии был вопрос о реформах, контрреформах и революционном движении.

В учебном пособии Б.В. Личмана при описании проектов и попыток реформ в начале царствования Александра II без критики принимается тезис о либеральных реформах как наиболее оптимальном пути развития России. При этом критической проверки на основе фактов того, насколько в действительности применим и реален в русских условиях либеральный проект для России, не производится. Следовательно, у студентов формируется стереотип о либеральном пути развития как единственном варианте развития России. В тоже время одновременно формируются не совсем обоснованные представления о русских консерваторах. Глубокая идейная убежденность консерваторов, основанная на их искренней вере и традиционализме, а отнюдь не на неприязни к любым реформаторским начинаниям, практически не рассматривается. Таким образом, у студентов закладывается пренебрежительное отношение к национальной духовной и политической традициям.

Своеобразным можно назвать подход к описанию различных революционных организаций и движений, начиная с декабристов, при оценке степени патриотизма учебников и учебных пособий по истории. В анализируемых изданиях тайные общества в России в 1816–1825 гг. представлены как совершенно закономерный и естественный результат общественной и идейной эволюции России. Антиправительственные идеи будущих декабристов оцениваются в целом в положительной тональности как прогрессивные и направленные против деспотизма и произвола власти. При этом не принимаются во внимание некоторые принципиально важные моменты. Так, ни в одном из изданий практически не говорится о воздействии масонства на формирование идеологии и организации тайных обществ. Авторы упускают из вида такой этический момент, как нарушение воинской присяги участниками тайных обществ и восстания на Сенатской площади – как офицеры, они должны были хранить верность престолу. Следовательно, с самого начала действия декабристов носили заведомо аморальный характер. Не пишется также о том, что в момент выхода на Сенатскую площадь имел место целенаправленный обман офицерами солдат относительно того, с какой целью они должны выйти на площадь и оказать противодействие Николаю I – фактически происходила спекуляция на монархических и легитимистских чувствах солдатской массы.

Точно так же не сообщается о планах декабристов в случае удаchi их выступления (таких, как, например, расстрел царской фамилии). Отсутствует объективная оценка «Русской правды» П. Пестеля, в которой предполагалось установить жестокую диктатуру. Приговоры по делу декабристов расцениваются как акт жестокости и произвола со стороны Николая I. Традиционная форма российской государственности оценивается заведомо негативно по сравнению с политической идеологией, санкционирующей нарушение присяги и применение насилия во имя пресловутых «идеалов прогресса».

Идентичная схема используется для изложения исторического материала, оценивания фактов и личностей при описании народнического движения в 60–80-е гг. XIX в. Несмотря на то, что открытого восхваления народнического террора в учебных изданиях нет, материал трактуется таким образом, что в качестве начальной точки революционных акций в этот период подразумевается незавершенность реформаторских преобразований Александра II. Не рассматривается альтернативная точка зрения, согласно которой всякое западническое настроение в верхах общества находило свое крайнее завершение в общественной среде, иными словами, что сами либеральные реформы провоцировали революционный кризис. Не увязываются друг с другом такие факты, как почти полное отсутствие революционного движения при строго консервативных императорах Николае I и Александре III и, наоборот, его активизация при императорах либерального настроя.

Четко выраженная патриотическая позиция отсутствует при описании в учебнике и учебных пособиях революционных потрясений начала XX в. Преимущественно революционные события 1905 и 1917 гг. рассматриваются только как следствие развития внутреннего социального кризиса в России. При этом игнорируется документально подтвержденный факт финансовой поддержки революционеров международной финансовой олигархией. Крушение Российской империи, произошедшее в начале XX в., описывается в нейтральных красках, как если бы речь шла о чужой стране. Преобладание подобного отстраненного взгляда не позволяет оценить всю глубину и последствия этого трагического события.

Нельзя не затронуть такое значимое событие XX в. для нашей страны, как Великая отечественная война. При описании событий этой войны авторами неоднократно подчеркивается, что проведение репрессий против определенных народов инициировалось руководством тоталитарного государства и носило массовый, необоснованный характер [5, с. 428]. По их мнению, подобная практика не имела законных оснований. В действительности ситуация была несколько иной: была осуществлена депортация тех народов, представители которых в массовом порядке сотрудничали с гитлеровцами. Преднамеренное умалчивание причин данного явления поддерживает ложный стереотип о бессмысленном произволе в стране.

Ещё одним примером является рассмотрение событий «холодной войны» в 1946–1991 гг. изолированно от патриотического контекста. Фактически умалчивается поначалу односторонний курс на конфронтацию с СССР, взятый правящими кругами в США и Англии. Не упоминается ничего о планах разработки превентивной атомной войны против СССР и о планах по разъединению советского государства. Кроме того, в антипатриотическом ракурсе представлено участие Советского Союза в подавлении антикоммунистических выступлений в Венгрии и Чехословакии в 1956 и 1968 гг. Не приводятся факты участия американских спецслужб в

подготовке этих выступлений, не учитывается возможность реализации СССР собственных интересов при поддержании своей сферы влияния.

Что касается развала СССР, то изложение этого события сознательно ограничено констатацией хронологических дат, перечислением последовательности действий. Их характеристика выглядит отстраненной, безликой, не способствует восприятию информации как значимой для судьбы собственной страны.

Отдельного упоминания заслуживает освещение в учебных изданиях событий новейшей российской истории, которые практически никак не комментируются, вскользь упоминается их значение и влияние на экономику и политику страны.

Перечень примеров может быть продолжен, однако вполне очевиден общий вывод: проанализированная вузовская литература по истории для технических вузов в незначительной степени направлена на реализацию задач патриотического воспитания молодежи. В качестве основной причины сложившейся ситуации можно назвать отсутствие четко сформулированной патриотической концепции, которая могла быть последовательно реализована авторами.

Для решения обозначенной проблемы представляется необходимым создание учебных изданий по истории, в которых авторы не будут ограничиваться описанием исторических событий только с позиции их информативности, но и представят адекватную интерпретацию их значения и последствий для развития нашей страны, сделают акцент на положительных исторических примерах, способствовавших укреплению российского государства, рассмотрят исторические факты во взаимосвязи с патриотизмом, что в совокупности позволит развивать у молодёжи гордость и ответственность за судьбу своей Родины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва : Русский язык, 1981. – 816 с.
2. Школьный учебник истории и государственная политика : монография / В. Е. Багдасарян, Э. Н. Абдуллаев и др. – Москва : Научный эксперт, 2009. – 376 с.
3. История России : учеб. для студентов технических вузов / А. А. Чернобаев, И.Е. Горелов и др. – Москва : Высшая школа, 2001. – 479 с.
4. Зуев, М. Н. История России : учеб. пособие для студентов технических вузов / М. Н. Зуев. – Москва : Юрайт, 2011. – 655 с.
5. Личман, Б. В. История России для технических вузов : учеб. пособие / Б. В. Личман. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 576 с.

ИСТОРИЯ НАУКИ КАК ИСТОЧНИК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧЕНОГО

Опыт работы с аспирантами и соискателями по дисциплине кандидатского минимума «История и философия науки» показывает низкий уровень методологической культуры и отсутствие навыка методологической деятельности у определенной части молодых специалистов. Взяв за основу осмысления проблем методологии науки подход М.А.Розова, автор полагает, что история науки является одним из источников методологической культуры ученого, а целенаправленное осмысление историко-научного материала ведет к методологизации исследовательской деятельности.

Необходимость историко-научного осмысления проблем диссертационного исследования в реферативной работе вызывает определенные затруднения у немалой части аспирантской аудитории, готовящейся к экзамену кандидатского минимума по дисциплине «История и философия науки». Многолетний анализ рефератов показывает, что аспиранты и соискатели обнаруживают слабое знание истории науки вообще и истории своей отрасли научного знания, в частности; не видят разницы между историей предмета и историей исследований предмета; не могут охарактеризовать методологический контекст обсуждения актуальных проблем современной науки и др. Представляется, что доминантой затруднений начинающих ученых является, остающийся за пределами их понимания, глубинный смысл суждения И. Лакатоса о том, что «история науки является пробным камнем методологии науки».

Попытаемся показать, что методологическая деятельность является атрибутом профессиональной деятельности исследователя, а целенаправленное освоение историко-научного материала - одним из источников методологической культуры. Как отмечал американский философ XX века Т.И.Хилл: – «Чем больше познание овладевает своими объектами, тем более разносторонний и сложный характер оно приобретает, а, следовательно, тем более настоятельным становится требование, чтобы время от вре-

мени познание устремлялось на самое себя с целью уяснить, откуда оно является, куда ведет».

Сконцентрируем внимание на основополагающем вопросе - что понимается под методологической деятельностью и методологической культурой? Отвечая, необходимо войти в пространство дискуссий по проблеме предмета, сущности и функций методологии науки, то вспыхивающих, то затухающих, начиная с семидесятых годов XX века. Исследования Петрова Ю.А., Никифорова А.Л., Ядова В.А., Степина В.С., Щедровицкого Г.П., Розова М.А., Розина В.М., Кузнецовой Н.И. и других показывают, как по-разному осознается и определяется статус и предмет методологии науки. Наиболее значимой и конструктивной в этой полемике, представляется позиция М.А.Розова, который еще в 1974 году предложил определять методологию науки не через ее функции и задачи, не через противопоставление методологии науки другим дисциплинам, а **через особенности ее нормативного обеспечения**. Опираясь на идеи Т.Куна, он стал рассматривать науку как совокупность жестко занормированной, предметной исследовательской деятельности и деятельности свободной от жесткой занормированности – методологической деятельности. В своем противопоставлении этих видов деятельности Розов М.А. исходил из того, что в науке нередки и закономерны ситуации, когда возникает необходимость покинуть внутрипредметное пространство и выходить во «внешний мир», совершая методологическую деятельность. Там, где не действуют прежние образцы деятельности, где бессмысленно воспроизводить нормативно закрепленные правила решения задач - необходимо искать нестандартные пути. Появление нестандартных решений может совершаться стихийно, но может быть продуктом **целенаправленной** деятельности. Методологическая деятельность – это деятельность, направленная на формирование новых нормативов научного исследования. Всякий раз, когда «...ученый предпринимает специальные усилия, чтобы поставить **новую задачу** или ищет **новый метод решения**, когда дает **новую формулировку** предмета данной науки или **новое правило** для некоторой исследовательской процедуры, когда создает **новые образцы** исследования или строит **новые исследовательские программы** – то он, по мнению М.А. Розова, – занимается методологической деятельностью» [1, с. 5]. Объектом внимания ученого становятся уже не минерал, металл, сплав или отношения клиента с банком, а он сам, его исследовательская деятельность, его наука в целом. Цель ученого в этой ситуации – не получение знаний об отчужденном от него объекте исследования, а видоизменение своей собственной деятельности, своей науки.

Базисом методологической деятельности является научная рефлексия – сложный и многоаспектный комплекс явлений, к которому относятся **любые** формы осознания учеными особенностей, условий, трудностей и задач своей деятельности. С подачи Розова М.А. научную рефлексию подразделяют на два типа, в зависимости от позиции, которую занимает уче-

ный относительно нормативов своей науки. Если он реализует эти нормативы в неизменном виде, то это – фиксирующая, парадигмальная рефлексия, а если изменяет их – то рефлексия проектирующая, внепарадигмальная. Именно этот тип проектирующей рефлексии является важным для формирования способности к производству нового знания и его практической реализации, но, к сожалению, пока еще остается «на теневой стороне» вузовского образования.

Следует подчеркнуть, что необходимым условием осуществления методологической деятельности является «расширение поля своего зрения», стремление и возможность выйти за пределы своей науки, тех средств и представлений, того образа мышления и действия, которые стали привычными как алгоритмы, сформированные содержанием учебного материала всех преподаваемых в вузе дисциплин. При этом человек, осуществляющий методологическую деятельность, может обращаться к опыту других наук, сфер человеческой деятельности, ко всей человеческой культуре в той мере, в какой она ему доступна.

Когда-то В.Ф.Одоевский – один из основателей и наиболее активных членов московского философского кружка Любомудров, в своем философском романе «Русские ночи» (1844) назвал «бедственным» поворот в истории науки, случившийся по вине Фрэнсиса Бэкона. Суть этого поворота, по мнению В.Ф. Одоевского, в чрезмерной дифференциации наук: химики не знают математики и не интересуются ею, математики полностью игнорируют вопросы науки о жизни, и представители всех трех наук не придают никакого значения существованию музыки! Именно потому, считал он, естествознание не только утрачивает внутреннее единство, но и оказывается отделенным пропастью от всей остальной культуры.

Безусловно, нынешний этап развития науки, который называют постнеклассическим, изменил многие приоритеты и ценности научного познания. Последующая, после Ф.Бэкона, история науки и образования показала, что дифференциация и специализация наук не привели к отсутствию в обществе людей, способных осуществлять методологическую деятельность, тех, кто из кирпичиков, позаимствованных в самых разных науках, выстраивает собственную модель мироздания, помогающую им в решении каких-то специфических задач.

Примеров выхода во внепредметное пространство и успешной методологической деятельности в истории науки можно привести множество. Так М.А.Розов обращает внимание на «странную» статью Д.И.Менделеева, который в 1889 году на VIII съезде русских естествоиспытателей и врачей вдруг делает доклад, казалось, далекий от проблем химии: «Приемы естествознания в изучении цен» [2, с. 10-13]. В этом «странном» докладе он говорит о том, что «на первый взгляд кажется, что цены товаров по своей великой изменчивости, со спросом и предложением, со временем и местом, вовсе не удовлетворяют требованиям, предъяв-

ляемым к предметам, изучаемым естественною философиею. Но я решаюсь говорить о ценах на съезде естествоиспытателей именно по той причине, что в них можно подметить такую же стройность изменения, какую мы видим, например, в удельных весах веществ» [2, с.10].

К подобным «странным» публикациям можно отнести статью «О морозных узорах на окнах», которую написал известный отечественный ученый А.А.Любищев в 1965 году. А.А.Любищева – (ему посвящена повесть Д.А. Гранина «Эта странная жизнь») одни считают биологом, другие – историком науки, третьи – энтомологом, впервые пытавшимся соединить математику и биологию, четвертые – философом, перу которого принадлежит исследование «Линии Платона и Демокрита в истории культуры». Что нового мог сказать Любищев А.А. о таком всем известном явлении как морозные узоры на стекле? Его видели многие миллионы раз, но в один прекрасный день, отмечает Д.А. Гранин, появляется человек, который смотрит на эти узоры так, как никто не смотрел. Не сходство снежинок обнаруживает он, а закономерность сходства. Делает всего лишь один шаг дальше, начинает оттуда, где все удовлетворенно останавливаются.

Ю.А.Шнейдер, один из отечественных ученых, пишет, что в этой статье А.А.Любищев выдвигает сразу две новые отрасли науки – теорию сходства и теорию симметричных форм, не заполняющих пространство. Морозные узоры вдруг дополняют общую картину мира, который создает Любищев. Он открывает новый, более глубокий уровень понимания, ибо для настоящего ученого – источником открытия могут быть вещи самые ничтожные [4, с.442].

Примеров выхода за пределы своей науки во «внепарадигмальное пространство» в истории науки не мало: Софья Ковалевская занималась волчком – детской игрушкой и по новому решила задачи вращения твердого тела; Кеплер стал вычислять по просьбе виноторговца объем бочек и его работа «Новая стереометрия винных бочек» содержала начала бесконечно малых; Кантор размышлял над Святой Троицей и создал свою знаменитую работу по теории множеств.... В этой связи нельзя не отметить и загадочный экспонат выставки, посвященной «отцу русских рельсов» – Ю.В.Грдине, в научно – техническом музее им. И.Бардина г. Новокузнецка - целая коробка бумажных снежинок, вырезанных собственными руками профессора Грдины....

Все эти примеры лишь подтверждают мысль о том, что в ходе познания, как обыденного, так и научного, всегда есть два вектора движения мысли. Первый – это путь буквального понимания уже полученных знаний, путь решения конкретных задач в рамках уже имеющихся теорий или накопленного практического опыта. Второй – превращение уже имеющихся знаний в образец для построения новых методов, новых теорий или научных дисциплин. Это путь методологического мышления, позволяющий

ставить вопрос о методологической культуре и ее источниках в сфере подготовки специалистов.

Несмотря на общеупотребительность понятия «методологическая культура», его содержание, объем и место в системе других понятий остается размытым и неопределенным, приводя к тому, что под методологической культурой начинают понимать очень многое и, в конце концов, перестают его использовать. Это понятие то отождествляется с философской культурой в ее марксистско-ленинском варианте; то с интеллектуальной культурой, под влиянием идей П.В.Копнина и его работы «Логика и методология науки»; то с профессиональной культурой или культурой исследовательской деятельности и т.д. Так С.А.Лебедев в терминологическом словаре по философии науки пишет, что «Философско-методологическая культура ученого – уровень развития методологического сознания исследователя, включающего в себя: 1) степень зрелости рефлексивного сознания; умение фиксировать внимание и осуществлять контроль за используемыми средствами научной деятельности, в том числе методами получения и обоснования научных результатов; 2) эрудицию в области философии науки и, в частности, знание основных концепций в этой области; 3) знание истории науки; 4) критический ум; 5) способность к продуктивной коммуникации в общении с коллегами и философами в интересах утверждения научной истины» [3, с. 209-210].

Нельзя не заметить, что перечисленные в данном определении характеристики действительно имеют отношение к процессу научной исследовательской деятельности, но не дают исчерпывающего ответа на вопрос о специфике методологической культуры и ее элементах. Поэтому предпочтительным остается концепт методологической культуры, предложенный М.А.Розовым, когда он говорит о том, что методологическая культура складывается **из владения** ученым образцами и навыками методологической деятельности, **знания** им средств методологической деятельности, разрабатываемых в методологии науки, и **умения** ими пользоваться. Источниками методологической культуры могут быть:

- собственная методологическая рефлексия, т.е. осмысление и систематизация опыта своей собственной методологической деятельности и методологической деятельности своих коллег;
- изучение философской и методологической литературы, фиксирующей основные результаты исследований в области общей и частной методологии науки;
- знакомство с историей науки и изучение историко-научной литературы, раскрывающей образцы прежней методологической деятельности.

Не принижая важности первых двух источников методологической культуры, остановимся на истории науки, которую будем рассматривать как набор образцов и типологических схем методологической деятельности, известных специалисту. Можно сказать, что история науки – это сво-

его рода «музей образцов методологической деятельности», музей виртуальный, существующий как актуальная, но не реализованная задача. Интересно в этом контексте этимология понятия «музей» – от латинского «museum» – грот, пещера, в которой укрываются музы. А если укрываются, то, значит, они не даны натуральному зрению, их нельзя увидеть естественным образом, просто открыв глаза, то есть необходимо специальное усилие, чтобы приоткрыть это сокрытое. В музей нужно войти, **чтобы открыть его изнутри для себя**. «Исследование путей, которыми наши предки приобрели наше умственное достояние, может показать нам и то, чем мы владеем, и то, чего можем ожидать.... – писал еще в 1840 году в «Философии индуктивных наук» Уильям Уэвелл. – История индуктивной науки доставит нам философский обзор существующего знания и даст нам указание о том, как всего плодотворнее могут быть направлены наши будущие усилия для расширения и дополнения этого запаса» [Цит. по 5, с. 63].

Где можно почерпнуть знания историко-научного характера? Аспиранты и соискатели справедливо отмечают, что они содержатся в ранее освоенных дисциплинах: гражданской истории, в философии познания и истории философии, в истории культуры, во вводных главах учебников по специальности. Однако во всех этих исследованиях собственно **когнитивная** сторона остается периферийной. В истории науки, рассматриваемой как история научной мысли, эта когнитивность становится доминирующей, что позволяет считать историю науки самостоятельной дисциплиной, которая теснейшим образом взаимодействует с методологией науки. В этой связи не может не радовать появление в магистерских учебных планах предметов, имеющих историко-научную направленность, таких как «История и философия науки и техники», «История и методология науки» и др.

Вместе с тем, магистерские и аспирантские рефераты по истории науки в большинстве своем сильно напоминают телевизионную передачу «Что? Где? Когда?», чуть расширяя эту вопросительность. Зачастую историко-научные усилия авторов рефератов сводятся к выстраиванию хронологических рядов, которые хотя и являются стержнем истории науки, уходя своими корнями в античную геурематографию – каталоги важнейших открытий и изобретений, но не исчерпывают, а только приоткрывают методологический потенциал истории науки. Как говорил французский математик, физик и философ Ж.А.Пуанкаре: «В науке каждое поколение смеется над предшествующим. Наука строится из фактов, как дом из кирпичей. Но скопление фактов – это не больше наука, чем куча кирпичей – дом».

Действительно, первые, начиная с античности, историко-научные исследования были ориентированы на решение задач хронологической систематизации успехов в какой-либо области науки. Однако уже во времена Ф.Бэкона, в связи с его фундаментальной программой «великого восстановления наук», появляются принципы изучения историко-научного

наследия. Эти программные ориентиры историко-научного исследования не утратили своего значения и сегодня.

Ф.Бэкон считал историю науки частью гражданской истории, полагая, что невозможно создать подлинную гражданскую историю, не включив в нее, как неотъемлемую часть, причем лучшую и достойную, историю науки: «Действительно, если бы история мира оказалась лишенной этой области, то она была бы весьма похожа на статую ослепленного Полифема, так как отсутствовало бы именно то, что как нельзя более выражает гений и талант личности» [6, с.158]. Ф.Бэкон отмечал, что до сих пор история науки как самостоятельная дисциплина не была создана, ибо те сведения, которые даются при изложении отдельных наук – математики, физики и др. относительно истории этих наук, представляют собой «сухое перечисление различных школ, учений, имен или же поверхностное изложение хода развития этих наук» и потому не могут претендовать на подлинное звание истории науки. Какой же должна быть всеобщая история наук?

По мнению Ф.Бэкона, первый уровень изучения истории науки – это уровень фактов: «Какие науки и искусства, в какие эпохи, в каких странах мира преимущественно развивались. Здесь нужно сказать о состоянии науки в древности, о ее развитии, распространении по разным частям света – ведь знания путешествуют так же, как и сами народы». Далее, считал Ф.Бэкон, следует сказать о тех или иных ошибках, периодах забвения и возрождения. При этом фактическая сторона должна быть понята шире, чем история отдельных наук, ибо нужно излагать не только состояние самих наук, но и не упускать из виду и человеческую, социальную сторону жизни, а так же организационные формы научной деятельности. «Важно так же назвать отдельные школы, наиболее известные споры, возникавшие среди ученых, рассказать какую клевету приходилось терпеть ученым и какими почестями и славой они были увенчаны» – утверждал Ф.Бэкон. Должны быть названы наиболее значительные книги, статьи, школы, традиции, университеты, общества, колледжи и ордена, наконец все, что имеет отношение к состоянию и развитию науки [6, с.159].

Однако историк науки не должен ограничиваться фактической стороной дела. Его задача, с позиций Ф.Бэкона – установление причинной связи исследуемых фактов, рассмотрение поводов возникновения тех или иных споров, тех или иных открытий и теорий, источников происхождения знаний. Средством изучения науки и ее истории должно быть тщательное изучение **первоисточников**, а не обращение к сведениям из вторых, либо третьих рук. Фактический материал для истории науки следует искать не только у историков и комментаторов, но «привлечь к изучению важнейшие книги, написанные за время существования науки». В результате изучения самих источников, наблюдения не только за их содержанием, но и над стилем и методом изложения, появляется **возможность**, реконструировать не

только отдельные «сухие сведения», как делалось до сих пор, но и сам дух науки того времени, которое мы изучаем.

Следует отметить, что хотя многое было сделано историками науки XIX–XX в.в., сформулированные английским ученым требования и в настоящее время еще трудно реализуемы. Выразительно и ярко пишет об этой ситуации Никола Витковски в «Сентиментальной истории науки», сравнивая историю науки с тропической сельвой, куда «редко ступает нога человека. Лишь кое-где проходят через нее наезженные безопасные авто-страды, и туристы не спешат их покидать. Маршрут ограничен всего несколькими смотровыми площадками, всегда одними и теми же, откуда можно увидеть скульптурные лики героев познания, похожие на американских президентов в национальном мемориале на горе Рашмор, вырубленные в гранитных утесах». Отмечая привлекательность перспективы такого путешествия – «оно экономит бездну времени и сил желающим в двух словах понять, о чем толкует наука, однако порождает слишком упрощенные и даже мифологические представления», автор подчеркивает, что «на долю тех, кого не удовлетворяют цветные картинки и почтовые открытки, **остаются полевые исследования**» [7, с. 9]. Именно здесь, по мнению Н.Витковски, «обнаруживаются новые связи, неожиданными голосами откликается эхо: выясняется, что кто-то – почти наш современник – придерживается образа мыслей, бытовавшего в XVII веке или даже в эпоху Возрождения; идеи, с которыми, казалось бы, навсегда покончило Просвещение, вновь обретают жизненную силу, а на некий текст почтенного возраста проливается неуловимый свет поразительных озарений» [7, с.17].

Трудности решения проблем историко-научных реконструкций приводят к формированию крайностей в исследованиях истории научной мысли в форме презентизма и антикваризма, экстернализма и интернализма, психологизма и антипсихологизма и т.д., которые часто присутствуют как в работах специалистов, так и в аспирантских рефератах. Однако цель, построенной по Ф. Бэкону истории науки, продолжает сохранять свою актуальность: углубить теоретические знания современных ученых и понимание ими собственного предмета изучения; найти наилучший способ организации науки, при котором научная деятельность могла бы давать самые богатые плоды. В книге «Великое восстановление наук», вышедшей в 1623 году и переиздававшейся ежегодно до 1674 года на разных языках, Ф.Бэкон резюмирует важность историко-научной деятельности. История науки позволяет:

- оттенить движения и изменения, недостатки и достоинства в истории мысли в такой же мере, как и в гражданской истории;
- значительно увеличить мудрость и мастерство ученых в самой научной деятельности и организации ее;
- выявить общественное значение науки, которая не может развиваться сама по себе, или на средства меценатов. Она не частное, а государственное дело со всеми вытекающими последствиями [6, с.160].

Таков один из источников формирования методологической культуры исследователя, но как показывает опыт образовательной деятельности, ее формирование еще не стало необходимым приоритетом подготовки специалистов. Между тем, реальную потребность в методологическом обеспечении, испытывают не только ученые, но и практические работники, специалисты-профессионалы всех типов и сегодня все чаще говорят об уровне методологической культуры общества.

Ю.Батурин – директор Института истории естествознания и техники, член-корреспондент РАН, Герой Российской Федерации, летчик-космонавт России, в беседе с заместителем редактора «Независимой газеты» А.Вагановым (22.02.2012), говоря о положении дел с историей науки и техники у нас в стране, заметил: «Историю искусств надо изучать, историю архитектуры надо изучать, историю религии скоро повсеместно даже в школах будут изучать. А историю науки и техники – никому не надо знать?! Как написать историю нашей страны в XX веке без того, как создавалась атомная бомба, как создавалась космонавтика, как происходила индустриализация? А сейчас порой может сложиться такое ощущение, что мы жили себе жили, и... вдруг спутник полетел! Откуда? Почему? Как? Никого это не интересует вроде бы. А ведь изменились международные отношения, изменился статус страны. А какие механизмы к этому привели – не хотят рассматривать. И это очень странно. Тем более что провозглашен курс на модернизацию страны».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розов М.А., Розова С.С. К вопросу о природе методологической деятельности. / Методологические проблемы науки. Новосибирск.: Новосибир. гос. ун-т. 1974. Вып. 2. - С.25-35.
2. Розов М.А. Методологическое мышление и задачи университетского образования. /Философия науки. Материалы для выполнения учебных заданий по курсу «История и философия науки»: В 3 ч. Новосибирск.: Новосиб. гос. ун-т. 2004. Ч.3. – С.3-21.
3. Лебедев С.А. Философия науки: Терминологический словарь. – М.: Академический Проект, 2011. – 365 с.
4. Гранин Д.А. Эта странная жизнь. М.: Советский писатель.1976. – С. 367-479.
5. Помпеев Ю.А. Очерки по истории европейской научной мысли. СПб.: Абрис. – С.62-63.
6. Бэкон Ф. Великое восстановление наук. Соч. в 2-х т. М.: Мысль. 1977 т.1. – С.55-525.
7. Витковски Н. Сентиментальная история науки. М.: КоЛибри. 2007. – С.9-17.

С.А. Начева, Н.В. Смирнова

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

О ВЛИЯНИИ КОНТЕКСТА НА УСВОЕНИЕ ТЕРМИНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматривается системная работа над терминологической составляющей иноязычного научного текста.

Одной из характерных особенностей современной системы образования является стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий. Возрастает потребность в специалистах, практически владеющих иностранным языком, знание которого позволяет знакомиться с новейшими тенденциями в развитии науки и техники, устанавливать профессиональные контакты, повышать уровень профессиональной компетенции. Современному специалисту, если он хочет преуспеть в своей области, жизненно важно знание иностранного языка.

В сегодняшнем образовательном пространстве владение терминологической составляющей какой-либо специальной лексической системы трудно переоценить. В своей профессиональной деятельности специалист сталкивается с проблемой обилия иноязычной информации, представленной посредством различных источников (книги, журналы, интернет и т. д.)

Но, естественно, проблему получения и передачи научной, профессионально-значимой информации значительно усложняется, если коммуниканты в процессе общения пользуются разными национальными языками. Следовательно, возникает проблема транспозиции терминологических единиц из одной системы специальной лексики в другую [1].

Поэтому программа по английскому языку для неязыковых вузов требует от студентов знаний английской терминологии по специальности и умения переводить на родной язык научную литературу, насыщенную терминологической лексикой.

Под научным термином обычно понимается слово, устойчивое терминологическое сочетание (или сокращение), которое выражает в известной степени квалифицирует в данной системе терминологии определенное научное понятие, отражая в своем буквальном значении характеристические признаки терминируемого класса предметов и взаимосвязи этого класса с другими с достаточной для взаимного общения точностью [3, 32].

Или, проще, по другому определению, термин – это слово или словосочетание, являющееся наименованием научного или технического понятия и определяющее его [2, 120]. Термин, как правило, однозначен, или имеет тенденцию в однозначности, стилистически нейтрален, системен. Полная определенность значения и устойчивость употреблении являются обязательными требованиями к нему. Собственно термины – это условный язык науки, что отражается в самой сущности термина. Присутствие этой группы слов в научных текстах чрезвычайно важно и симптоматично: оно сигнализирует о принадлежности текста к замкнутой, ограниченной сфере общения.

Терминология, как совокупность терминов различных областей науки и техники, функционирующих в сфере профессионального общения, составляет основную, наиболее значимую и информативную часть лексической системы языка науки.

Функционируя в научном контексте, термины вступают в сложные семантико-синтаксические отношения с другими словами, проявляют ограниченные сочетательные возможности, по-иному нежели слова общего языка, «вживаются» в ткань текста, а все это представляет немалые трудности для обучающихся.

Основной единицей информации в процессе обучения по-прежнему является текст. С нашей точки зрения, работу над терминологической составляющей иноязычного научного текста целесообразно разделить на предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

Предтекстовое изучение специальной лексики

Учащиеся знакомятся с терминами данной темы. Дается написание, транскрипция, толкование терминов на английском языке. Необходимо тщательное изучение профессионально ориентированной лексики на этом этапе, что обусловлено сложностью и новизной изучаемых терминов. Порой студенты затрудняются дать их правильное толкование. Целесообразно обращать внимание учащихся на следующие факторы.

1. Интернациональность терминологической лексики.

Give the Russian equivalents for the following words without using a dictionary: economy, per cent, broker, export, import, credit.

2. Способы словообразования.

Translate the following words paying attention to the suffixes: manufacturer, manufacturing; joint, jointure, jointly, competitor, competitive, competitiveness.

3. Наличие в научных текстах определений, выраженных именем существительным.

Translate the following “word chains”: brand name, business failure, monopoly control, market structure, mass production techniques, market economy.

4. Полисемия.

Translate the following sentences paying attention to the meaning of the word “share”:

We still have the largest market share, but the competition is growing fast.
She’s got all her money in stocks and shares.

5. Синонимия терминов

Find the odd one in each groups of the business words.

Firm, enterprise, company, market.

Income, benefit, staff, profit.

Workforce, employer, personnel, staff.

6. Антонимия.

Group the antonyms into pairs.

To export, economic goods, to buy, costly, to import, to sell, free goods, cheap.

7. Омонимия.

Define the meaning of the underlined word.

I have no interest in marketing.

They lent me the money at 6% interest.

8. Лексическая сочетаемость.

Choose one word from the list below for each group to form strong word partnerships.

Price, business

To run_____	A competitive_____
_____opportunities	A high_____
A successful_____	A bargain_____

Текстовый этап

Работа со специальным текстом по данной схеме. В текстах выделены шрифтом термины и фразеологические единицы, которые отрабатывались в предтекстовых упражнениях. Осуществляется аналитическое, изучающее чтение с проработкой лексических и грамматических особенностей текста.

Послетекстовый этап

Упражнения послетекстового этапа могут быть направлены на решение следующих задач.

1. Закрепление терминологических единиц в речи.

Закрепление лексики упражнениями на обратный перевод.

Give the English equivalents for: внутренний и внешний рынок, оптовая торговля, заем, экспортный кредит, акционеры.

Закрепление лексики в терминологических играх.

What words are hidden in the anagrams?

RETRAB	PORTSEX	RENCURCY	PORIMTS
Barter	Exports	Currency	Imports

Закрепление лексики в вопросно-ответных упражнениях.

- Define capital.
- What are reserves?
- Define deficit.

2. Обсуждение текста, дискуссия, в ходе которых задаются вопросы, требующие знания терминов и понимания текста.

На этом этапе реализуется анализ и моделирование профессиональной деятельности (квазипрофессиональная деятельность); анализ действия экономических законов; рекламирование продукта и т. д.

3. Контроль лексических навыков.

Fill in the blanks with the proper words.

Companies pay _____ for loading goods at the dock.

Money paid by the bank to the company to finance exporting is called _____.

Знание терминов родного языка помогает учащимся составить определенную систему отображения внешнего мира. Пользуясь терминами ежедневно, обучаемые расширяют и закрепляют круг значений терминов в конкретных ситуациях. Существенную помощь в этом им оказывает транслитерация иностранных слов и терминов.

Иная картина при овладении терминами на иностранном языке. Студенты 1 курса, как правило, путают значение слова со значением термина, не могут «схватить» объема значений одного и того же термина в разных науках (см. значения слова *bed*¹).

В словаре-минимум для средней школы, например, слово «current» переводится только как «течение, речной поток».

Для уяснения значения термина «current» - ток, его приходится объяснять заново, но уже в сочетании со словом *electric*: *electric current*. На вопрос: «What is an electric current?» некоторые студенты не догадываются, а когда преподаватель продолжает «An electric current is a flow of electrons (along a conductor). All metals conduct an electric current well». Студенты уясняют значение слов *flow* и *current*. Правильному пониманию значений слов способствует конкретный ситуативный контекст. Аналогичным способом раскрываются значения многих технических терминов. Отказ от перевода и привлечение студентов к активному творческому мышлению на иностранном языке во многом способствует развитию аналитико-синтетического подхода студента к осознанию значений «незнакомых слов». Так, например, продолжая беседу, преподаватель спрашивает «What is the unit of measurement for current? Is it a gram, a kilogram or a ton? Студенты отвечают : «Ампер». Преподаватель повторяет Yes, it is the ampere. The ampere is the unit of measurement for an electric current». И еще раз предлагается студенту ответить на вопрос: «What is the unit of measurement for an electric current?» После ответа студента преподаватель продолжает : «What instrument do we use to measure an electric current?» Студенты отвечают: «Амперметр». «Yes, it is an ampermeter»²), - подтверждает преподаватель. Для расширения знаний студентами других терминов, образующихся аналогично, преподаватель задает вопросы типа: «What instrument do we use to measure temperature?». Ответ: «Thermometer». «What instrument is used to measure speed?». Ответ: «Speedometer» и так далее.

Такие вопросы ситуативно оправданы.

При введении понятия «электрическая цепь, контур» – «circuit» - преподаватель отталкивался от латинского слова «circus» – круглый,

¹ *bed* – постель, кровать, ложе. Для географа *bed* – русло реки; для строителя – основание для фундамента; для химика – слой вещества; для инженера – станина и так далее.

² Следует обратить внимание студентов на выпадении слога «per» в слове *ampermeter* и употребление слова *ammeter* наравне с *ampermeter*.

замкнутый, а затем спрашивает: «What is an electric circuit?» Используя схему электрической цепи и давая пояснения: «This is an electric circuit. An electric circuit consists of different elements: the source of electric current (it may be a battery or a generator) – E, resistances R_1 and R_2 , electric measuring instruments – an ampermeter A, a voltmeter V, inductance L, capacitance C, switch K», преподаватель добивается точного понимания студентами термина «circuit».

Для проверки понимания преподаватель задает вопросы: «What do you see in this picture? What elements does this circuit consist of?» Преподаватель продолжает расширять объем значений термина circuit, сочетая его с другими словами, характеризующими определенное состояние цепи: закрытая (замкнутая) – «a closed circuit» и открытая (разомкнутая) – «an open circuit».

Как видно из примеров, значение термина все расширяется. Затем к термину «open circuit» можно дать синоним «broken circuit», значение которого уточнено контекстом к схеме.

Указывая на выключатель «K», преподаватель говорит: «This is a circuit breaker «K». It opens or closes (breaks) the circuit».

Объясняя беспереводно термины, преподаватель одновременно поясняет технический смысл схемы. Так, указывая на короткозамкнутую цепь, изображенную на доске, преподаватель говорит: «Now you see a short circuit. A short circuit is such a circuit when the resistance is practically absent or is very small. Such circuits are used in electric welding» (электросварка). Здесь же объясняется значение «a short circuit» – короткое замыкание и так далее.

Таким образом, понять все значения терминов связная беседа на английском языке позволяет студентам, не прибегая к переводу.

Заслуживает внимания способ объяснения терминов через описание известных студентам формул из математики, физики, курса электротехни-

$$R = \frac{V}{I}$$

ки и других. Например, □ объясняли так: «Resistance R in a circuit equals voltage V divided by current I» or «According to the Ohm's Law resistance R in circuit is directly proportional to voltage V and inversely proportional to current I» и т. д. [4].

На наш взгляд подобные способы работы над текстом по специальности весьма эффективны, так как позволяют студентам не только осмысливать и перерабатывать информацию, видеть отношения (сходство/различие) между концептами, но и создавать опору для дальнейшего монологического высказывания, повышает наглядность обучения, активизирует процесс овладения знаниями, обеспечивают индивидуализация обучения, организуют самостоятельную работу учащихся, дают возможность разнообразить организационные формы обучения и оптимизировать ус-

воение лексических единиц, грамматических правил, сделать более интересными занятия, направленные на формирование языковой компетенции.

ВЫВОДЫ

1. Широкое использование контекста для введения и закрепления терминов имеет явное преимущество перед введением и закреплением изолированных терминов.
2. Прибегать к контексту возможно и нужно на всех ступенях обучения иностранному языку в техническом вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иностранные языки: примерные и авторские программы для системы высшего образования/Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации.- М., 1998.
2. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» (в вузах неязыковых специальностей) (2000).
3. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. 10-11 классы.- М., 2000.
4. Gromov V.E. Applied physics and metals science [Text]/V.E. Gromov, L.V. Mauer – Novokuznetsk, 1997.

УДК 378.147

С.И. Старцева

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет» г. Новокузнецк

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье приводится описание разных аспектов творческой деятельности педагога. Предлагаются несколько определений понятию педагогической импровизации, приводится анализ двух ее видов, указывается ее роль в процессе творческого саморазвития педагога.

В воспитательной и обучающей деятельности вузовского преподавателя творчество занимает весомое место.

Главным побудителем творческой деятельности, согласно психологической теории К. Роджерса, является стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности. Это направляющее начало проявляется во всех формах органической и человеческой жизни как стремление к развитию, расширению, совершенствованию, зрелости, тенденция к выражению и проявлению всех способностей организма и «Я».

Творчество – одно из наиболее сложных понятий профессиональной деятельности педагога, поскольку предполагает непредсказуемость, самобытность, а значит и принципиальную значимость субъективного, личностного начала в ней.

Творческая деятельность определялась одними исследователями как создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С.Л. Рубинштейн). Другими – как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта (Л.С. Выготский). Третьими – как источник и механизм движения, атрибута материи (Я.А. Пономарев).

Творчество рассматривают как деятельность, как процесс, как отношение человека к миру, как особое состояние сознания. Обобщив различные точки зрения, можно дать этому понятию следующее определение: творчество это деятельность психологически ценная, духовно развивающая творящего субъекта, который имеет творческие способности, нешаблонное мышление, ряд мотивационно-смысловых и эмоционально-волевых личностных качеств, результатом которой является открытие новых оригинальных ценностей.

Любое профессиональное творчество представляет собой органический синтез планирования и озарения, логически последовательных действий и интуитивно найденных путей их реализации [4].

Профессиональная деятельность преподавателя представляет собой сложный многоплановый процесс, воплощающий в себе своеобразное единство науки и искусства, логического и эмоционального, рационального и чувственного. Творческое самочувствие преподавателя, степень заинтересованности студентов содержанием и ходом занятия, индивидуальные особенности студентов неизбежно приводят к оригинальному и всякий раз своеобразному, единственно неповторимому воплощению педагогического замысла лекции, практического занятия, к необходимости корректировать, в большей или меньшей степени, менять первоначальный план в соответствии с реальными конкретными условиями. Эффективным средством решения данной проблемы является педагогическая импровизация [2, с14].

Что же такое педагогическая импровизация?

Педагогическую импровизацию можно охарактеризовать как фрагмент педагогической деятельности, в которой вузовский преподаватель в процессе решения предварительно непланируемой педагогической задачи

экспромтом осуществляет творческую трансформацию педагогических знаний, умений и способностей [1, с.79].

Под педагогической импровизацией также понимается способность преподавателя быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решение сразу, без долгого развернутого логического рассуждения, на основе накопленных знаний, опыта и интуиции.

Иначе говоря, педагогическая импровизация – это интегративное профессиональное качество преподавателя, позволяющее ему оперативно реагировать на спонтанно возникающие в ходе учебно-воспитательного процесса ситуации самого различного характера и масштаба, а также умение использовать их для реализации поставленных целей обучения [2, с. 13].

Импровизационный момент, сиюминутное творчество, рождающееся непосредственно во время общения со студентами - это один вид импровизации. Такая импровизация придает общению живой непосредственный характер. Педагог работает в обстановке публичности, ему нужно в чем-то убедить аудиторию, заразить и увлечь тех, с кем проводится работа. Педагогу необходимо умение действовать выразительно, убедительно, уметь выразить в речи, в мимике и жесте, во всем своем облике отношения и оценки, если нужно, перевоплощаться, легко «входить в образ», быть внешне привлекательным, обладать «визуальностью».

Имеется и другой вид импровизации. Он связан с несовпадением запланированного и реального. Кто из педагогов не встречался с ситуацией, когда приходится на ходу изменять намеченный план действий в зависимости от ситуации, содержания полученных ответов, допущенных ошибок, эмоционального настроения аудитории и т.д.? Вот тогда и выручает импровизация, быстрое решение, экспромт.

Импровизация не возникает из ничего. Удачная импровизация возможна только на хорошо подготовленной почве. Ведь недаром полшутя говорят, что лучшая импровизация – это заранее подготовленная импровизация. Опыт анализа типичных ситуаций, предвидения, основанного на знании законов и тенденций, на обоснованной гипотезе, – основа удачной импровизации. «Творчество, – подчеркивал В. А. Сухомлинский. – ни в коем случае не означает, что педагогический процесс – что-то непостижимое, подвластное только наитию и не поддающееся предвидению. Как раз наоборот. Именно тонкое предвидение, изучение зависимостей многих факторов и закономерностей педагогического процесса позволяют подлинному мастеру мгновенно изменить план».

Педагогическая импровизация, ее природа и виды пока еще очень слабо исследованы. Один из немногих исследователей педагогической импровизации В. А. Кан-Калик выделяет несколько вариантов ее возникновения в зависимости от источника.

Один из вариантов педагогической импровизации связан с тем, что в процессе творческого изложения материала, живого общения педагогу при-

ходят в голову неожиданные решения, аналогии, сравнения, образы. Он усматривает такие зависимости в материале, такие особенности ситуации, которые ранее оставались для него скрытыми, не были им учтены. На этой основе он иногда на ходу совершает перекомпоновку материала, совершенствует структуру изложения и манеру общения. Источник этого вида импровизации связан с личностью педагога, его эрудицией, свободной ориентацией в изучаемых проблемах, гибкостью мышления, находчивостью.

Другой вариант импровизации связан с самокритикой, идущей параллельно с самой деятельностью. Педагог как бы смотрит на себя, на ход и результаты деятельности со стороны, переживает эффект успеха или неуспеха, на ходу ищет возможности исправить недостатки, ликвидировать прорывы [3].

Еще один важный аспект педагогической импровизации отмечен В. И. Андреевым. С его точки зрения педагогическая импровизация имплицитно создает условия для творческого саморазвития вузовского преподавателя.

В условиях педагогической импровизации идет процесс самоактуализации и мобилизации творческих сил и способностей преподавателя, происходит некоторое приращение его профессиональных умений и способностей – то, что называется творческим саморазвитием преподавателя.

В современных условиях, когда значительное число вузовских преподавателей включилось в экспериментально-исследовательскую деятельность, активно участвуют в инновационных процессах, от них требуется достаточно высокий творческий потенциал, а это предъявляет особые требования и к культуре творческого саморазвития преподавателя.

Исследования В. И. Андреева показывают, что культура творческого саморазвития вузовского преподавателя – это весьма сложное, многоуровневое и системное образование.

Творческое саморазвитие преподавателя – это интегративная характеристика его процессов «самости» среди которых системообразующими компонентами выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности преподавателя в его профессионально-творческом становлении [1, с.79].

В свете изложенного можно сделать следующий вывод: педагог не только имеет право на импровизацию, он должен постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии «импровизационной готовности». Способами такой подготовки могут быть выполнение упражнений, рассчитанных на постепенно уменьшаемое, доводимое до секунд время и, разумеется, тренировка в практических ситуациях, требующих импровизации.

В заключение хочется процитировать слова Л. Н. Толстого, который писал о педагогическом творчестве следующее: «Учитель должен быть свободным творцом, а не рабом чужой указки. Воспитание является искусством, а не ремеслом – в этом корень учительского дела» [1, с.84].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы: инновационно–прогностический курс [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: центр инновационных технологий, 2008. – 499с.
2. Дулина Н. В. Социальное образование и педагогическая импровизация преподавателя высшей школы [Текст] / Н. В. Дулина // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2005. № 4. С. 13-15.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. -2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005
4. Подгорных Е. М. Методологические аспекты профессиональной творческой деятельности педагога: инновационный подход [Текст] / Е. А. Подгорных // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 12.- С. 140-148.

УДК 378.124:81'246.2

Е.Г. Оршанская

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

РАЗВИТИЕ БИЛИНГВАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Раскрыто содержание понятия «коммуникативно-речевые билингвальные умения». Охарактеризован комплекс билингвальных умений, значимых для профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка. Описана разработанная система коммуникативно-ориентированных заданий, направленная на развитие указанных умений.

Коммуникативно-речевые билингвальные умения являются особыми, специальными умениями, необходимыми преподавателю иностранного языка для осуществления профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия на занятии в рамках двух языковых систем и ре-

чевых культур, развитие которых должно целенаправленно осуществляться как для сферы общения на родном языке, так и на иностранном.

Для определения комплекса умений проанализировано содержание подготовки преподавателя иностранного языка в отечественной образовательной системе. Полученные результаты показали, что четко не определён перечень коммуникативно-речевых билингвальных умений, отсутствует их определение, не разработана методика их формирования. Данные констатирующего эксперимента позволили установить, что преподаватели, обладающие возможностью развивать профессионально значимые умения в процессе накопления опыта педагогической речевой деятельности, не могут самостоятельно овладевать требуемыми умениями без специальной теоретической и практической подготовки.

В связи с необходимостью решения выявленной проблемы под коммуникативно-речевыми билингвальными умениями предлагается понимать способность обучаемых осуществлять межъязыковое и межкультурное переключение в соответствии с требованиями аутентичности, речевой вариативности, коммуникативной эмоциональности, конгруэнтности вербального и невербального поведения, коммуникативной целесообразности, речевой адаптации, билингвальной гибкости [1, с. 80]. Основу данных умений составляет владение механизмом переключения при переходе с одного языка на другой, смене восприятия и поведения в рамках двух культур, необходимости проявления себя в зависимости от обстоятельств представителем родной или иноязычной культур. Коммуникативно-речевые билингвальные умения обеспечивают возможность создания аутентичной, вариативной, воздействующей, личностно ориентированной речи, рациональное сочетание речевых и невербальных средств, подготовку профессионально ориентированных высказываний с учетом коммуникативной целесообразности и возможностями речевой адаптации. Дадим краткую характеристику данным умениям.

Умение приблизить свою речь к аутентичной позволяет создавать речь на русском и английском языках для использования в учебных целях, которая является максимально приближенной к естественным условиям употребления родного и иностранного языков и имеет полноценную информационную и эмоциональную насыщенность. Преподаватель, по возможности, на всех этапах занятия должен использовать аутентичную речь. Ее употребление позволяет отразить реальное функционирование языка в речи, разнообразить высказывания по жанру и тематике, стимулировать общение на занятии, приблизить обучаемых к существующим условиям употребления языков и познакомить их со средствами выражения иноязычной речевой культуры.

Умение использовать речевую вариативность может быть реализовано в речи преподавателя с помощью разнообразных повторов и дублирований. Наиболее рациональным с точки зрения расширения и обогащения

словарного запаса студентов является перифрастический повтор, позволяющий повторять речевые высказывания несколько раз с использованием синонимичных выражений, изменением формы побуждения. Речевая вариативность дает возможность сделать речь преподавателя более эмоциональной, воздейственной, личностно ориентированной.

Умение демонстрировать коммуникативную эмоциональность обеспечивает передачу положительных и отрицательных эмоций при выражении эмоционального отношения, эмоционального оценивания, акцентировании внимания обучаемых на определенных аспектах их деятельности.

Умение обеспечить конгруэнтность речевого и невербального поведения позволяет преподавателю соответствовать нормам родной и иноязычной культур, использовать универсальные и национально специфические речевые и невербальные средства с учетом ситуации и языка общения, гармонично дополнять речь необходимыми жестами.

Умение использовать коммуникативную целесообразность необходимо для создания речи, в которой языковые единицы отобраны из языка и успешно применены для выражения определенных мыслей и чувств, т.е. в соответствии с нормами употребления языка, и целесообразно, т.е. в соответствии с тем содержанием, которое нужно было выразить и с теми условиями, в которых произносилась речь.

Умение адаптировать свою речь позволяет преподавателю использовать в своей речи в учебном процессе именно те иноязычные формы, которые становятся знакомыми и доступными обучаемым на каждом следующем этапе обучения, не более сложные и не более простые. Преподаватель должен уметь приспособить свою речь к конкретным условиям учебной иноязычно-речевой деятельности. Адаптивное владение иностранным языком помогает преподавателю обеспечить построение учебного процесса на коммуникативно-речевой основе с целью практического овладения студентами иностранным языком с учетом трудностей изучения языкового материала, уровня обучения и их языковой подготовки, этапа работы над материалом. Адаптивное владение иностранным языком позволяет преподавателю вести урок на иностранном языке, устанавливать контакты средствами иностранного языка; перестраивать свою речь в зависимости от конкретных условий обучения (упрощать или усложнять ее, переходить с одной формы речи на другую); словесно побуждать обучаемых к мотивированной речевой деятельности, управлять ею, ставить перед ними определенные коммуникативные задачи; создавать у учащихся потребность использования иноязычных языковых средств в устной и письменной формах; определять характер ошибок в речи обучаемых, выявлять их причины, намечать пути их предупреждения и способы исправления.

Умение осуществлять билингвальную гибкость позволяет преподавателю быстро переходить с одного языка на другой, находить иноязычный эквивалент, совмещать языковые системы двух языков. Наличие билин-

гивальной гибкости свидетельствует о сформированности механизма переключения, позволяет преподавателю адекватно и быстро реагировать на различные ситуации занятия и эффективно осуществлять двуязычное профессионально ориентированное общение.

Овладение перечисленными профессионально ориентированными умениями связано с формированием и развитием следующих взаимосвязанных умений:

- стимулировать речемыслительную деятельность обучаемых на занятиях (например, побуждать студентов иллюстрировать изучаемый материал – грамматические модели, слова и выражения – собственными примерами); высказывать собственное мнение, давать свою оценку по содержанию прочитанного или прослушанного с учетом их жизненного опыта;

- реагировать на типичные ситуации вербального и невербального общения с обучаемыми на занятии (например, давать общую оценку деятельности обучаемых при чтении, говорении, аудировании, письме; обосновывать выставляемую оценку с точки зрения глубины изложения содержания, четкости, логичности и интонационного оформления высказывания, использования лексических и грамматических моделей; вносить коррективы в речевые действия студентов);

- контролировать деятельность обучаемых на занятии (например, проверять понимание студентами учебного материала, заданий учебника, инструкций преподавателя, правильность выполнения заданий);

- создавать условия для организации познавательной речевой деятельности обучаемых на занятии (например, напоминать им, как и в какой последовательности следует выполнять домашнее задание и т.п.) [2, с. 59].

Перечисленные коммуникативно-речевые билингвальные умения преподавателя иностранного языка оказывают прямое воздействие на эффективность учебного процесса и качество овладения языком. Для их развития разработана система коммуникативно-ориентированных заданий, которая представляет собой один из возможных способов формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений. Предлагаемые задания подразделяются на общие, которые могут быть использованы для формирования целого комплекса умений, и специальные, направленные на развитие определенных умений. Примеры специальных заданий приведены в таблице 1.

Задания, представленные в таблице 1, направлены на последовательное развитие определённых коммуникативно-речевых билингвальных умений, необходимых преподавателю иностранного языка для организации межъязыкового и межкультурного взаимодействия в рамках учебного процесса. Система указанных заданий может быть дополнена и общими заданиями, обеспечивающими взаимосвязанное развитие целого комплекса билингвальных умений. В качестве коммуникативно-ориентированных общих заданий предлагаются следующие:

Таблица 1 – Специальные задания для развития коммуникативно-речевых билингвальных умений

Коммуникативно-речевые билингвальные умения	Коммуникативно-ориентированные специальные задания
Приблизить свою речь к аутентичной	▶ подбор грамматических моделей, свойственных родному и иностранному языкам для создания аутентичных высказываний; ▶ создание формулировок аутентичных учебных высказываний и заданий.
Использовать речевую вариативность	▶ перефразирование высказываний преподавателя на русском/английском языке с использованием синонимичных выражений; ▶ изменение синтаксических конструкций на русском и английском языках для побуждения обучаемых к выполнению учебных действий, требуемых преподавателем.
Демонстрировать коммуникативную эмоциональность	▶ тренировка в выражении эмоций на разных языковых уровнях; ▶ определение тактик эмоциональности в речевом поведении русских и англичан; ▶ тренировка в выражении коммуникативной эмоциональности в соответствии с национальными традициями общения.
Обеспечивать конгруэнтность речевого и невербального поведения	▶ распознавание значения невербальных средств; ▶ замена речевых средств невербальными; ▶ подбор невербальных средств для сопровождения высказываний на русском и английском языках.
Осуществлять коммуникативную целесообразность	▶ корректировка высказываний в соответствии с нормами употребления языков; ▶ анализ соответствия содержания речи условиям, в которых она произносилась.
Адаптировать свою речь	▶ тренировка в изменении формы речевых высказываний; ▶ создание формулировок заданий, адекватных уровню подготовки студентов.
Осуществлять билингвальную гибкость	▶ подбор профессионально значимой лексики определенной тематической направленности; ▶ поочерёдный перевод слов, словосочетаний и предложений с русского языка на английский и наоборот, представленных в рамках единой тематики; ▶ составление профессионально ориентированных высказываний на основе лексико-тематического принципа с использованием двух языков.

– обсуждение мотивационного самонастроения и его воспроизведение;
– анализ примеров, демонстрирующих оптимальную степень владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями;

- подбор речевых средств родного языка, их соотнесение с аналогичными по содержанию словами и фразами английского языка, необходимыми для реализации коммуникативного намерения преподавателя;
- определение соотношения использования русского и английского языков в речи преподавателя иностранного языка;
- нахождение в высказываниях преподавателей примеров, демонстрирующих допустимую, достаточную и оптимальную степени владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями;
- редактирование высказываний преподавателей для их приближения к оптимальной степени владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями и повышения их результативности;
- создание профессионально ориентированных высказываний, демонстрирующих проявление коммуникативно-речевых билингвальных умений;
- анализ степени овладения билингвальными умениями;
- определение способов дальнейшего развития умений;
- анализ значимости полученных знаний и формируемых умений.

Представленная система коммуникативно-ориентированных специальных и общих заданий направлена на развитие как отдельных, определённых коммуникативно-речевых билингвальных умений, так и на совершенствование целого комплекса умений.

Таким образом, владение билингвальными умениями позволит преподавателю сделать свою речь, вербальное поведение информационно и эмоционально насыщенными, расширить перечень используемых жанров, тематику, приблизить их к существующим условиям употребления языка, активизировать средства выражения родной и иноязычной культур. Повышение уровня владения комплексом перечисленных умений обеспечит возможность адекватного оценивания коммуникативно-речевых ситуаций, соотнесения интенций с оптимальным выбором вербальных и невербальных средств, реализации коммуникативного намерения, определения результативности коммуникативного взаимодействия с помощью обратной связи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Оршанская, Е. Г. Изучение уровня владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями студентов факультета иностранных языков / Е. Г. Оршанская // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 80–89.
2. Ромашина, С. Я. Обучение студентов речевому общению при формировании профессиональных умений учителя (на материале английского языка, II курс, языковой вуз) : дисс. ...канд. пед.наук / С. Я. Ромашина. – М., 1979. – 204 с.

Е.Г. Оршанская

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

ЗАМЕЧАНИЕ В УЧЕБНОЙ РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Описаны особенности замечания как педагогически значимого речевого жанра. Раскрыто содержание понятия «замечание». Охарактеризованы виды замечаний и их роль в учебно-коммуникативном взаимодействии преподавателя и студентов.

Эффективность учебной речи находится в прямой зависимости от уровня владения преподавателем речевыми жанрами коррекционно-организующей направленности, которые обеспечивают поддержание со студентами речевых и социальных взаимоотношений, их регулирование. Рациональное применение данных жанров позволяет реализовать коммуникативный потенциал и повысить результативность обучения.

Одной из основных задач, решаемых преподавателем в процессе подготовки и реализации учебной речи, является организация педагогического взаимодействия и осуществление положительного воздействия на обучаемых. Для этого ему необходимо использовать педагогически значимые речевые жанры, которые позволяют оказывать эффективное влияние на студентов. Одним из таких жанров является замечание, которое должно быть сформулировано преподавателем в корректной и вежливой форме с учетом особенностей реализации коммуникативных моделей надлежащего общения в русской и английской речевых культурах.

Замечания представляют собой речевые педагогические жанры коррекционно-организующей направленности, например:

а) Что же Вы молчите? Плохо выполнили контрольную работу – отвечайте за результаты!

б) Максим, будьте внимательнее! Проверьте, все ли окончания глаголов написаны правильно.

в) I've already told you several times that you should pay more attention to the pronunciations of sounds.

Замечание выполняет две функции в педагогическом общении:

- регуляционно-коммуникативную (организаторскую);
- воспитательно-коммуникативную (развивающую).

Регуляционно-коммуникативная функция обеспечивает выбор стра-

тегии и способов взаимодействия между преподавателем и обучаемыми, а также конкретную тактику организации их деятельности в рамках учебно-речевой ситуации.

Воспитательно-коммуникативная функция ориентирована на развитие личностных качеств обучаемого, его эмоциональной сферы.

Использование замечания позволяет преподавателю корректировать и направлять учебную деятельность студентов, поддерживать их работу на занятии, оказывать воздействие на них для повышения результативности процесса обучения. Умение дипломатично и объективно сделать замечание имеет особое значение для деятельности преподавателя. Стиль его общения, уровень доверия и уважения со стороны обучаемых зависят от его речевого поведения, от умения не обидеть, а поддержать в трудной ситуации. Преподаватель должен осознавать, что критика эффективна лишь в разумных пределах, поэтому её следует использовать дозированно. Необходимо продумывать, что именно будет произнесено, выделять ключевые моменты, на которые следует обратить внимание. Замечание должно помогать конструктивно преодолевать возникшие проблемы.

Таким образом, замечание – речевой жанр, позволяющий преподавателю корректировать поведение и работу обучаемых в процессе учебной деятельности (определение Е.Н. Суханкиной) [4, с. 95].

Замечание представляет собой волеизъявление преподавателя, с помощью которого он призывает студента выполнить, изменить или прекратить конкретное действие [5, с. 12].

Замечания в речи педагога являются средством воздействия на обучающегося, которое может быть различным по степени и характеру влияния. Оно должно быть этичным по содержанию и выбранным средствам его выражения. Преподавателю ни в коем случае нельзя проявлять хамство, жестокость, злопамятность при обращении с замечанием. Замечание должно стать стимулом к улучшению результатов учебы. Оно является разновидностью внешнего оценивания, которое в уважительной форме показывает значение деятельности студента для преподавателя. Обучаемый должен чувствовать, что преподаватель делает замечание только потому, что хочет ему помочь, оказать содействие, предостеречь от возможных ошибок, указать на недочеты в работе, обратить внимание на затруднения и проблемные места.

Как правило, с замечанием преподаватель обращается к студенту при всей группе. К наиболее часто встречающимся в педагогической деятельности ситуациям и действиям студентов, вызывающим у преподавателя желание сделать замечание, относятся поведение обучаемых, их уровень готовности к занятию, результаты успеваемости.

По характеру воздействия на студента и конечному результату выделяют замечания:

– позитивные [4, с. 97 – 98] и

– негативные [3, с. 120 – 122].

Краткая характеристика позитивных замечаний, примеры для иллюстрации приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Позитивные замечания

Позитивные замечания	Примеры позитивных замечаний
1 Замечания, поднимающие у студентов настроение, уверенность в своих силах	Сейчас нужно сосредоточиться, сконцентрироваться, чтобы всё получилось.
2 Замечания-предупреждения	Вам предстоит выполнить сложные задания, будьте внимательнее.
3 Замечания-пожелания	У меня сегодня хорошее настроение, потому что Вы отвечали отлично. Мне будет приятно, если и на следующем занятии Вы справитесь с домашним заданием не хуже.
4 Замечания-шутки	Я вам не мешаю разговаривать?
5 Замечание-выражение уверенности преподавателя в том, что совершённые отдельным обучаемым, целой группой студентов действия приведут к хорошему результату, или, наоборот, в будущем не повторятся	Я надеюсь, что вы больше не допустите такое количество ошибок в контрольной работе по невнимательности.
6 Замечание-обвинение	Я считала Вас прилежным студентом. Почему же Вы не смогли вспомнить и применить такое простое правило?
7 Замечание-поправка	Обратите внимание на окончание существительного. Это множественное число.

Анализ данных, представленных в таблице 1, показывает, что для реализации позитивных замечаний могут быть использованы различные речевые средства, направленные на повышение эффективности процесса обучения.

Что касается негативных замечаний, то этически допустимым и корректным может быть только замечание, выражающее разочарование, недоверие, например: «Вы меня подвели. Я такой безответственности не ожидала». Замечания этого вида могут использоваться только в том случае, когда преподаватель уверен, что его мнение небезразлично для студентов, они прислушиваются к его советам и рекомендациям. В такой ситуации они могут сделать определённые выводы для себя, осознав отдельные недочёты в своём поведении, учебной деятельности и предпринять опреде-

лённые шаги по их устранению.

Хотелось бы обратить особое внимание на недопустимость использования замечаний-угроз, которые ориентированы на оказание воздействия только с помощью оскорбления, осуждения, имеют агрессивный характер. Они не помогут скорректировать поведение обучаемых, не способствуют установлению контакта с ними и могут вызвать у них реакцию, противоположную той, которая ожидалась.

Замечание само по себе направлено на коррекцию определённых действий обучаемого, но его воздействие может быть усилено:

- с помощью входящих в него подчёркнутых обращений (Андрей, не разговаривайте, слушайте ответ одногруппника!);

- подчеркиванием значимости позиции адресата путём добавления личных местоимений (А Вы, Максим, почему ничего не пишете?);

- растягиванием слов, которые могут передавать отрицательный смысл, скрытый в подтексте высказывания (Ка-кая ра-бо-та! Мо-ло-дец!).

Для уменьшения степени негативной информации, выраженной в замечании, преподаватель может сформулировать замечание, связанное с конкретным действием студента, в виде соответствующей ситуации пословицы, поговорки, всем известного изречения, отрывка из книги или стихотворения, например: «Лень раньше нас родилась», «Без труда не вытянешь и рыбку из пруда», «Под лежащий камень и вода не течёт», «Век живи – век учись», «Учиться никогда не поздно». Замечания, высказываемые в подобной форме, воспринимаются обучаемыми как менее обидные, подчёркивают, что не только этот студент оказывался в такой ситуации, дают подсказку о том, что нужно ему сделать, чтобы в будущем преподаватель не делал ему замечаний.

Для выражения замечаний чаще всего используются побудительные и вопросительные предложения, реже повествовательные. В них часто употребляются такие слова, как «почему», «когда», различные формы глагола «быть», «если», «или», риторические вопросы. Рассмотрим подробнее употребление замечаний, сформулированных в виде вопросительных высказываний. Их целью является выражение коммуникативного намерения, привлечение внимания, вовлечение адресата в совместную деятельность, например: «Что Вы молчите?». Наибольшее распространение получили замечания-вопросы, направленные на корректирование интеллектуальной деятельности обучаемых, например: «Вы уверены, что в этом предложении следует использовать простое прошедшее время?»; «Все согласны с Антоном?». Подобные замечания-вопросы, по мнению В.Б. Черник, направлены на поиск совместного решения изучаемой проблемы, выполнения задания [6, с. 103 – 104]. Преподавателя интересует быстрота реакции обучаемых, развитие их умения найти ошибку, подобрать аргументы «за» и «против» предложенных вариантов.

Для сопровождения замечания могут быть использованы пантоми-

мические средства, такие как взгляды, выражающие неодобрение, осуждение, недоумение, выжидание, насмешливая улыбка, нахмуренные брови, покачивание головой из стороны в сторону, размахивание указательным пальцем сверху вниз, жест отмахивания. Большое значение имеет интонация и паузы. Высказывание преподавателя, уместно дополненное невербальными средствами, подчеркивает его положительное или отрицательное отношение к действиям обучаемых, позволяет выделить ключевые слова замечания, отражающие его содержательную сторону, усиливает воздействие на обучаемых [2, с. 185].

Частность употребления и средства выражения замечания в русской и английской речевых культурах различны. В России замечание – очень распространенное явление и характерно не только для речевого поведения преподавателя, учителя, который обращается с замечанием к обучаемому, но и для большинства людей, которые могут делать замечания как своим знакомым, так и посторонним людям, в случае неподобающего или мешающего им поведения. На занятии замечания являются постоянной составляющей. Их количество в течение одного занятия в среднем варьируется от 5 до 30.

В Великобритании не принято критиковать обучаемого и делать ему замечания при всех. В случае необходимости преподаватель, учитель выходит в коридор вместе с нарушившим нормы поведения и беседует с ним без посторонних, сохраняя таким образом его достоинство [1, с. 155]. Если же он вынужден обратиться к обучаемому с замечанием при всей группе, классе и призвать его изменить свое поведение, то его высказывания будут выглядеть в форме просьбы, а не требования: «Could you please stop talking?» (Могли бы вы перестать разговаривать, пожалуйста?), «Please make sure you're on time in future» (Пожалуйста, убедитесь в том, что в будущем вы будете вовремя приходить на занятие). Иногда, чтобы призвать обучаемого к порядку, преподаватель, учитель для привлечения его внимания может использовать фразу «Excuse me!», которая означает недовольство преподавателя и произносится с ударением на каждом слове. Это означает, что действие обучаемого является негативным и его следует прекратить. Распространённой и наиболее предпочтительной реакцией преподавателя на неподобающее поведение обучаемого является использование невербальных средств общения таких, как недовольный взгляд, недовольное выражение лица, поворот в сторону нарушителя порядка. Допускается также игнорирование опоздания, разговоров студентов.

При формулировании замечания преподавателю иностранного языка следует помнить и принимать во внимание сложившиеся традиции речевого общения, регламентирующее речевое поведение в ситуации коррекции. От этого будет зависеть и выбор языка для высказывания замечания. Формулирование замечаний на родном языке обучаемых сокращает время, необходимое для того, чтобы они отреагировали на волеизъявление преподавателя, поскольку они быстрее понимают, что от них требуется. Наличие

замечаний, сформулированных на изучаемом языке, предоставляет студентам возможность проверить свои знания по овладеваемому языку, является стимулом к его изучению. Несмотря на то, что момент ожидания реакции обучающегося несколько увеличивается, обращение преподавателя на иностранном языке обладает большей степенью воздействия, чем на родном, т.к. позволяет студентам понимать не только материалы учебника, но и живую, спонтанную речь преподавателя, корректировать свои действия с учётом воспринятой информации, реагировать на неё соответствующим образом.

Учитывая изложенное, очевидно, что в процессе реализации педагогической деятельности преподаватель не только передаёт знания, но и осуществляет коррекцию поведения и учебных действий студентов. От выбора способа выражения замечания зависит реакция обучаемого, его стремление и наличие интереса к изучению учебной дисциплины, характер взаимодействия с преподавателем. Целесообразное применение замечания в различных коммуникативно-речевых ситуациях занятия по иностранному языку будет способствовать повышению результативности учебной речи, качества обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ларина, Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах : монография / Т. В. Ларина. – Москва : РУДН, 2003. – 315 с.
2. Оршанская, Е.Г. Учитель иностранного языка как организатор межкультурного и межязыкового взаимодействия : учеб. пособие : в 2 ч. Ч. 2 / Е.Г. Оршанская/ Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк : Изд. центр СибГИУ, 2012. – 221 с.
3. Суханкина, Е. Н. Особенности использования требований и замечаний в речи родителей при общении с ребенком : коллективная монография / Е. Н. Суханкина // Культура речи сегодня: теория и практика. – Москва : МИОО, 2009. – С. 113 – 131.
4. Суханкина, Е. Н. Требования и замечания как речевые жанры педагогического взаимодействия-воздействия : дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Суханкина / Моск. пед. гос. ун-т. – Москва : МПГУ, 2007. – 283 с.
5. Черник, В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : автореф. дис. канд. филол. наук / В. Б. Черник / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2002. – 25 с.
6. Черник, В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ... канд. филол. наук / В. Б. Черник / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2002. – 196 с.

УДК (092):128.8

А.В. Марунов

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

БИОГРАФИЧЕСКИЙ ЖАНР КАК ОСНОВА СИНТЕЗА ОБРАЗНОГО И ЛОГИЧЕСКОГО (СВОЕОБРАЗИЕ ФИЛОСОФИЧНОСТИ РАННЕГО ГЕРЦЕНА)

В статье рассмотрены особенности жанра биографического очерка «Гофман» А. И. Герцена. Показано, что для Герцена в 1830-е годы характерна особая жанровая установка, где основным инструментом исследования действительности становится взаимодействие и сопоставление различных субъектов сознания и речи.

В журнале «Телескоп» за 1836 год была опубликована первая предназначенная для печати статья А. И. Герцена «Гофман». Вопрос о жанровой специфике этого первого прозаического опыта Герцена остается открытым. Последовательный анализ повествовательной организации произведения позволит рассмотреть его сложную жанровую природу и определить характер и способ связи образного и логического в поэтике писателя, создающий ту специфическую художественность прозы Герцена, которая, начиная с Белинского, определяется как господство мыслительного интеллектуального начала и обозначается довольно широким по смыслу понятием философичности.

Взросший интерес к биографическим жанрам в 1830-е годы связан с рождением в эстетике романтизма понятий историзма и современности: биографические жанры рассматривают эпоху через призму человеческой души.

Литературное развитие 1830-х годов в России характеризуется все возрастающим интересом к биографическим жанрам. Это связано с рождением в эстетике романтизма понятий историзма и современности, биографические жанры рассматривают эпоху через призму человеческой души. Романтическая историография и художественная литература, изучая характерные для эпохи типы личности, трансформируют традиционные формы биографии, пересоздавая их для воплощения идеи свободного развития человека в единстве природного и социального.

Потребность в биографическом способе освоения исторической дей-

ствительности находила свою реализацию на разных литературных уровнях и в разных жанровых формах. Популярность повестей и новелл о художниках, музыкантах и других знаменитых людях объяснялась отчасти этой потребностью. В журналах тех лет часто появлялись статьи биографического характера. Так, например, «Телескоп» в разделе «Современные летописи» помещает следующие биографии: «Петрарка», «Князь Талейран», «Портрет герцога Веллингтона», «Захария Вернер» и т. д. На страницах «Московского телеграфа» в разделе «Летопись современной истории» публикуется ряд жизнеописаний великих людей: «Жизнь Жан-Поля Рихтера», «Симон Боливар», «Биография Кузена», «Людвиг Филипп, герцог Орлеанский», «Поль-Луи Курье», «Бетховен», «Карл Великий и Наполеон», «Жизнь Наполеона Бонапарта, императора французов» и т. д.

Читателя 1830-х годов все более привлекают различные жизнеописания, рожденные стремлением ощутить связь между событиями исторического масштаба и жизненным путем обыкновенного среднего человека. Документальные биографические материалы, представляющие, казалось бы, чисто информационный интерес, находят себе место на страницах периодических изданий, более того, их порой начинают относить к большой литературе.

Этой же потребностью эпохи в рассмотрении взаимодействия личности и общества рождено и первое появившееся в печати произведение А. И. Герцена «Гофман», носящее биографический характер.

Первый оригинальный прозаический опыт Герцена как писателя-романтика. Тема эта была достаточно популярна в русских журналах, и молодой Герцен, конечно же, руководствовался не только собственным субъективным вкусом, но и пытался через биографию Гофмана воссоздать наиболее серьезные этапы воздействия немецкого романтизма на русскую культуру[3, с.148].

Осмысление творческого пути «Гофмана» в русской литературе и журналистике 1830-х годов осуществлялось в тесной связи с наиболее злободневными проблемами национальной культуры и было своеобразной формой решения актуальнейших вопросов формирующейся эстетики русской прозы. Как справедливо замечает современный исследователь, «гофмановское творчество составляло один из элементов культурной жизни России 20-х и 30-х годов прошлого века» [3, с.148].

Обращение к подобной теме было обусловлено причинами не только культурологического и собственно литературного характера (интерес к творчеству Гофмана, необходимость популяризации его наследия, освоение эстетики романтизма, особой прозаической образности романтиков, носящей ярко выраженную философскую окраску), но и специфически жанровыми.

Ближайшие по времени биографические публикации о Гофмане, предшествовавшие очерку Герцена, состояли из одного фактического ма-

териала, не подвергнувшегося художественному переосмыслению и обобщению. Иначе говоря, эти жизнеописания представляли собой последовательно хронологическое изложение внешних событий и не содержали никакой концепции судьбы писателя и современной ему исторической действительности.

Жанровое новаторство в биографическом очерке Герцена проявилась в том, что в процессе повествования рождается его специфический предмет, вырабатывается новый ракурс воссоздания исторической действительности.

Биографический очерк Герцена не просто соединяет две различные жанровые установки (биографии и очерка), но рождает новое жанровое качество в их органическом сплаве. Для биографии характерно пристальное внимание к процессу развития личности. Собственно личность героя и есть то, что возникает только в развитии [5, с.32-33], в становлении. Проблема формирования нового мирозерцания (героя или субъекта рассказа) становится для очерка центральной. В процессе повествования идет взаимодействие двух линий, двух миров - изображающего и изображенного: постижение особой манеры духовной жизни Гофмана становится тем зеркалом, в котором своеобразно отражаются этапы эстетического развития рассказчика и русской литературы в целом. Думается, что анализ жанровой специфики повествования в этом произведении позволит выявить как ее генетическую основу, так и характер синтеза образного и логического в поэтике раннего Герцена.

Каковы же характерные особенности жанра биографического очерка у Герцена сравнительно с его предшественниками? Предметом исследования художника в очерке становится современность, но осмысливается она новаторски: прошлое, настоящее и будущее оказываются взаимопроницаемыми, как бы переливающимися одно в другое. Уже здесь складывается особая концепция исторического времени, столь характерная для зрелого Герцена. Творчески осваивая метод повествования французской романтической историографии, Герцен создает ученую статью и вместе с тем художественное произведение [13].

Образ Гофмана по природе своей символичен, он представляет собой воплощение трагической коллизии одиночества художника-романтика среди обывательской толпы.

Целеустремленный отбор изображаемого, организация фактического материала в композиционное единство, построение характера писателя, индивидуализированного и в то же время исторически обобщенного, использование символики выразительных биографических деталей из жизни Гофмана - все это сближает метод рассказа Герцена с методом представителей романтической историографии [13, с.88,108].

Как известно, повествование в очерке движется между полюсами факта и вымысла, причем вымысел носит не сюжетный характер, как в романе, а создает ракурс изображения чужих сознаний, точек зрения. В очер-

ке «Гофман» смысловые функции вымысла осуществляются в риторических обращениях рассказчика к читателю, в отстранении по отношению к событию, в авторских каламбурах и парадоксах. Все это обеспечивает взгляд на события извне.

Характерной чертой очерка является его способность включать в свой состав фрагменты любого стилизового и жанрового характера. Это и романтические монологи, и иронически-анализирующие раздумья, и фрагменты почти фельетонного характера, ораторские обращения к читателю, длинные цитаты из произведений самого Гофмана, Пушкина, Гете, имитация стиля научно-популярных статей, анекдотов.

Столкновение внутри текста этих разножанровых стилистических стихий создает особую дисгармонию и внутреннюю напряженность повествования в очерке. Все эти начала, переправляясь в авторском сознании, воссоздают сам процесс мышления, способствуя тем самым рождению интеллектуальной прозы.

Свой очерк Герцен называет нарочито сухо и информативно, обозначив только фамилию писателя, не указав даже его имени, более того, решив биографические данные о датах рождения и смерти Гофмана вынести в подзаголовок, тем самым создавая у читателя убеждение, что не собственно фактический документальный материал несет на себе основную смысловую нагрузку.

Данные о жизни и смерти писателя словно бы наталкиваются на романтическую патетику эпиграфа к первой части. Здесь уже обозначаются те два полюса (фактически информативный, документальный, и возвышенно-поэтический), между которыми будет осуществляться движение рассказа. Цитата из Эленшлегера призвана настроить читателя на романтическое восприятие мира, ввести его в круг типичной романтической проблематики: коллизия поэта и толпы, мотив судьбы одинокого художника-мечтателя, жизнь и творческий путь которого если и соединены с человечеством, то и не слившись с ним в один и тот же момент, между ним и человечеством существует романтическая дистанция, которая дает право на творчество.

Подобно пушкинским эпиграфам, эпиграфы, использованные Герценом, предваряют повествовательный мир очерка. «В слове пушкинского эпиграфа, – отмечает С. Г. Бочаров, – говорит обычно мир с его «шумом и звоном», он звучит свободно и будто переплескивается из эпиграфа в повествовательный мир произведения»[4, с.184]. Так, еще до того, как зазвучит голос повествователя в очерке Герцена, в сознании читателя противоречиво начинают взаимодействовать стихия факта и поэтического вымысла.

Первая фраза очерка усиливает романтический настрой, имитируя стиль самого Гофмана с присущими ему философским универсализмом и внутренней парадоксальностью, аналитичностью авторского сознания, сводящего противоположности.

«Всякий божий день являлся поздно вечером какой-то человек в один винный погреб в Берлине; пил одну бутылку за другой и сидел до рассвета» [7, с. 62. - Т.1]. В той же мере, в какой здесь намечена повторяемость, извечность длящегося цикла жизни человека - творца, сливающегося с универсумом (день - вечер-рассвет), звучит также и мотив безымянного, затерянного человека, на первый взгляд одного из многих в толпе. Здесь сразу задается смысловое противопоставление света и тьмы, единичности и всеобщности, житейской прозы и поэзии.

Необходимо отметить, что типичный романтический мотив посещения винного погребка [6.-Т.2] нужен автору очерка для того, чтобы жизненные невзгоды знаменитого писателя обрели свое обобщенное и вполне конкретное социальное содержание. И вместе с тем в этой первой фразе мы ощущаем, как возможную установку автора-повествователя, отчужденно-поверхностное видение обывателя, не прозревающего за обыденным фактом его - сущностного смысла. Тут же извне дается точка зрения автора: «Но не воображайте обыкновенного пьяницу; нет? Чем более он пил, тем выше парила его фантазия, тем ярче, тем пламеннее изливался юмор на все окружающее, тем обильнее вспыхивали остроты» [7, с. 62.- Т. 2].

Явлению, увиденному человеком толпы, филистером, противопоставлено восторженное восприятие рассказчика романтического склада. Возвышенная патетика речи автора и поэтическая лексика необходимы для того, чтобы возвести случайный факт обыденного бытия в ранг особого смысла, придать ему совершенно иной масштаб значимости. Автор-повествователь сознательно эмоционально возвышает, поэтизирует факты, заинтересовывая читателя. Внешне романтическая окраска тона рассказчика не должна заставлять нас забывать о том, что предметом исследования в этом произведении становится не одно романтическое воссоздание конфликта гения и толпы, но анализ социально-исторической и общекультурной закономерности, порождающей фигуры вроде Гофмана.

Образ художника привлекает Герцена не только сам по себе, но и как воплощение противоречий и сложностей немецкой культуры и шире - богатства творческих: возможностей родового человека. Так в одежде романтической проблематики и стиля перед нами совершается рождение собственно реалистического содержания очерка. Ибо, как справедливо замечает Е. Н. Купреянова, «искусство приобретает реалистическое качество по мере того, как им постигается общественная сущность субъективного» [9, с.166].

Своеобразие жанра, создаваемого Герценом, проявляется уже в вводной части очерка на уровне организации повествования. Это происходит во взаимодействии двух точек зрения, в острой противопоставленности жизненных позиций обывателя и художника-творца в том, что мы можем определить как риторический способ организации материала. Он заключается не только в противопоставлении «художник — толпа», но и в пронизанности речи повествователя логическими конструкциями, па-

радоксами, афоризмами, способствующими убеждению читателя в правоте авторского видения. Это осуществляется и в соединении философского и риторического начал, заданных уже в вводной части очерка, которая является в определенной степени своеобразным предвосхищением модели жанра [10, с.11-12].

Герцен ставит своей целью познать не столько индивидуально-психологические, сколько исторические качества человека. Если романист стремится показать героев в действии, размышлении, диалоге, лишь по ходу сюжета внося свои размышления об изображаемом событии, то Герцен теми же диалогами, сценами, событиями пытается подтвердить концепцию характера, раскрытого в прямых авторских суждениях, теоретически объясненного в своей исторической и социальной сущности.

Роль фабулы у Герцена сведена до минимума, он старается извлечь из самих фактов, картин жизни внутренне присущие им художественные идеи. У Герцена очерк возводится в ранг большой литературы. Трансформируя черты диатрибы, жанра, который столь широко использовал Плутарх [1, с.142] (установку на критическое отношение к миру, стремление к острой постановке вопросов, элементы прямой дидактики, живую и раскованную интонацию, обыгрывание «присутствия» слушателя), Герцен добивается большого эффекта, воздействия на читателя. Активность авторского сознания у Герцена направлена на изменение мирозерцания читателя. «Читатель Плутарха – образованный дилетант... – пишет Аверинцев, - он... хочет, чтобы ему помогли в его нравственных исканиях, но не терпит слишком аподиктических поучений; он способен проявить подчас подлинный интерес к серьезным вопросам, но с одним условием – чтобы его не отпугнули педантизмом... Его нужно суметь увлечь, завладеть его вниманием и воображением; техника диатрибы, выкристаллизовавшаяся в живом опыте философской беседы и проповеди, здесь как нельзя более уместна»[1, с.142]. Установка диатрибы помогла Герцену организовать материал в плане риторической, философской прозы, все это найдет дальнейшее отражение в «Былом и думах». Автор зримо воспроизводит новую структуру отношений между объектом и субъектом, его интересует не собственно история жизни Гофмана, а процесс становления художника в единстве бытовых, психологических, философских моментов. Причем творчество его рассматривается как воплощение всеобщего в индивидуальном; социального – в самобытном личностном существовании.

Основными чертами, характеризующими проповедническо-риторическую направленность очерка «Гофман», являются обособление диалогичности в самостоятельный акт и внутренняя диалогическая взаимосвязь слога, в которой индивидуальные разногласия и противоречия служат формой проявлений социальности. Иначе говоря, характер прозаического слова у Герцена оказывается тесно связанным с его спецификой мышления, присущего такому очерку. Риторическая природа очерка Гер-

цена проявляется в том, что собственно изображающее слово в своей направленности на предмет опосредуется особой средой чужих высказываний, оценок, мнений о предмете. В этом материализуется столь актуальный для писателя интерес к динамике сознания разных социальных слоев.

Герцена интересуют не собственно индивидуальные характеры, личностное своеобразие мыслей и чувств героя, а процесс их сцепления и взаимопревращения. Человек предстает благодаря такому взгляду художника центром видения, в судьбе которого переливается и отражается поток изменяющейся жизни. В этом диалектическом подходе к личности совершается одновременно анализ чувств и мыслей, судьба человека становится мерой всех вещей и служит в то же время орудием художественного синтеза явлений исторического порядка с моментами внутренней жизни.

У Герцена характер прозаического слова оказывается тесно связанным со спецификой мышления, присущего такому очерку. Риторическая природа очерка Герцена проявляется в том, что собственно изображающее слово в своей направленности на предмет опосредуется особой средой чужих высказываний, оценок, мнений о предмете. В этом материализуется интерес писателя к динамике сознания разных социальных слоев.

Так, взаимодействие различных способов видения, истолкования предмета исследования (в данном случае жизни художника-романтика) является в очерке Герцена целью и средством одновременно. История духовного развития немецкого писателя дается не как изображение жизненных картин и событий (как это делалось ранее в статьях подобного типа), а как экспрессивное раздумье о становлении конкретной личности. Риторические приемы организации жизненного материала очевидны в первой части очерка: вначале следует изложение фактов жизни Гофмана в уже известной романтической манере, а затем – философско-психологическое обобщение повествователя, анализирующая мысль которого возводит индивидуальное к общему. Этот объективный взгляд на происходящее позволяет осмыслить факты частной жизни как проявление общей культурной и социальной закономерности. Слово повествователя материализует драму столкновения романтически-возвышенного подхода с фактами действительной жизни: чередование патетической лексики традиционной романтической манеры с холодно-ироническим анализирующим тоном рассказчика становится характерной чертой прозы Герцена 30-х годов. В ней реализуется особая жанровая установка такого рода очерка, в котором исследуется мировосприятие различных субъектов сознания. Причем помимо внешнекомпозиционного учета слушателя (прямые обращения, риторические фигуры) всякое слово Герцена имеет установку на внутреннее понимание, на выявление актуального его смысла.

«Он становится мрачен, ибо начинает разглядывать действительный мир во всей его прозе, во всех его мелочах; это простуда от мира реального, эта холод и ужас, навеваемый дыханием людей на грудь чистого юноши. И

тут-то рождается в нем потребность сорваться с пути битого, обыкновенного, пыльного, которую мы равно видим во всех истинных художниках» [7, с.64. – Т.1; разрядка моя. – А. М.]. Рассказ о Гофмане продолжается в обычной романтической манере; потом он совершенно незаметно переключается в другой объектный и смысловой план: звучит голос рассказчика, изображающего события истории. Здесь рассказчик с гражданской позиции, в целом высоко оценивая литературную деятельность немецкого писателя, резко критикует отрыв немецкой интеллигенции, и в том числе Гофмана, от общественной жизни страны. «Гофман, занятый до того концертами, что не заметил приближения Наполеона, есть тип прошедшего, сверхземного направления литературы германской» [7, с. 65. – Т.1].

Герцен первый в русской литературе осмысляет трагическое двоемирие личности Гофмана, где, как в микрокосме, отражается мучительный разлад самой германской жизни, сознательно-искусственный уход в сферу творчества: «Как бы то ни было, Гофман сам очень чувствовал и очень хорошо представил односторонность германских ученых, окопавших себя валом от всего человечества, в превосходной повести своей «*Datura Fastuosa*» [7, с.66. – Т.1].

Автор освещает уже не действительность, а развитие сознания Гофмана. На этом заканчивается одна из «сцен», которая представляет вместе с тем и единую целостную картину мира. Герцен предоставляет возможность самому читателю осмысливать, дополнять образ действительности.

Социально-историческая мотивированность поведения Гофмана как бы исходит изнутри ситуации, она рождается в точке пересечения его внутренних духовных устремлений и реакций на давление действительности извне. Неожиданно сближая явления разных, казалось «бы, несовместимых рядов, рассказчик раскрывает диалектику творческого развития писателя в реалистическом осмыслении, когда «пестрая жизнь», «беспорядочная фантазия» служат своеобразным протестом и противостоянием Германии, находившейся в «состоянии допотопного безразличия ко всем общим и духовным интересам, в состоянии социального детства, когда еще нет общества, еще нет жизни, нет сознания, нет деятельности» [13,с.107] и становятся симптомом жажды «деятельности живой, деятельности в самом деле». Невозможность этой естественной потребности развиваться гармонично, ее неполное осуществление вели к разрушению личности художника, когда порождения собственной фантазии обретают самостоятельную жизнь, превращаясь в химеры, начинают довлеть, приобретая власть над ним, становятся жуткой реальностью для его художественного сознания. На этом этапе рассказчик вновь сознательно обрывает свое повествование о жизни Гофмана. «Теперь, доведши его жизнь до похорон, обратимся к его сочинениям» [7, с. 68. – Т.1].

Основным методом воздействия рассказчика на читателя в очерке «Гофман» является не изображение быта, истории, жизни писателя самих

по себе, а стремление пробудить сознание читателя, развить в нем навыки диалектического мышления. Отсюда сознательно резкие перепады тона рассказчика, доведение до логического предела переживания любого явления, чтобы в глубине противоречия рождалось его отрицание и преодоление. Ироничность повествователя берет свое начало от романтической иронии, но она не становится самоцелью, а служит тем звеном, которое дает право на постижение истины.

Между историей жизни Гофмана и разбором его сочинений рассказчик поместил вторую часть, которая на первый взгляд кажется чужеродной, но на самом деле органически вплетается в жанровую структуру, являясь своеобразным очерком эпохи, в которую родился Гофман: Достаточно заметить, что, вопреки обещанию, в ней ни слова не говорится о сочинениях Гофмана и, хотя поэтический эпиграф посвящен Германии, вторая часть начинается с декларированного рассуждения, почему «в Англии скучно жить». Да и сам тон, доминирующая интонационная окраска речи рассказчика, ироническая и парадоксальная, остроумная, но более монологичная, чем в первой части, отдают резким стилистическим перепадом. Все это как бы намечает внутри очерка границы нового типа высказывания уже с иной жанровой установкой.

Если первая часть представляет собой философско-психологический этюд о судьбе немецкого писателя, то вторая - это скорее очерк среды, рассуждение о типе немецкой культуры и, шире, немецком способе мировосприятия. Причем построена эта часть на основе синкризы, т. е. сопоставления различных точек зрения на литературу Англии, Франции и Германии с позиции массового общественного сознания. Это позволяет с различных сторон осветить рождение художественной мысли, а также избавляет рассказчика от прямого доказательства. Нанизыванием парадоксов, острот, метких афористичных аналогий он искусно расцвечивает тему и увлекает не декларацией идеи, а разворачиванием, имитацией рождения ее на глазах читателя. Игра приемами разворачивания мысли приобретает в ранних произведениях Герцена самодовлеющий характер [14. -Т.9. Стб.83]. Забывая о конечном результате, он скорее стремится перепробовать все способы ее обнаружения, его порой захлестывает игра ума сама по себе. Это приводило к некоторому одностороннему взгляду. Романтические штампы и риторические фигуры, не имея противовеса в виде иного взгляда на действительность, поданы излишне серьезно, а потому не всегда убедительно. Но вместе с тем характер связи судьбы Гофмана с породившей его культурно-исторической средой проанализирован предельно четко, обнаруживает все то же великолепное авторское понимание движущих сил общественного развития, как и в первой части.

Говоря о развитии литературы Германии и раскрывая ее своеобразие, рассказчик причудливо соединяет стихию факта (в материале) и вымысла (в самом способе повествования). Это сочетание документальной досто-

верности с художественным вымыслом, составляющее характерную черту прозы Герцена 30-х годов, своеобразно разовьется в «Былом и думах». В качестве фактической основы может выступать как историческая, так и биографическая реальность [8]. Они настолько взаимопроницаемы у Герцена, что воспринимаются как единое целое.

Герцену важен способ обработки материала, ибо именно в нем осуществляется саморазвитие художественного смысла. Материал, используемый Герценом, может быть пестрым, разнотипным и разножанровым, может представлять собой как отдельные зарисовки художественного характера, так и стихию факта, однако способ их связи, синтез всех этих элементов носит явно художественный характер, имеет эстетическую, а не публицистическую природу. Во второй части очерка направленность авторской активности такова, что способствует выявлению внутреннего романтического характера немецкой культуры, отличной как от ретроспективного английского романтизма, так и французского, несущего в себе яркую политическую окрашенность. Оживляя в памяти читателя впечатления от произведений Гете, рассказчик, не пересказывая их сюжеты, возбуждает в его сознании отдельные яркие гетевские образы, концентрирующие в себе суть романтического видения автора. Это необходимо ему, чтобы проследить истоки романтизма как в самой действительности, так и в художественном сознании предшествующих эпох.

Вторая часть, как и первая, заканчивается резким обрывом на высокой ноте сравнения романтического плана: «...и тут же величественный барельеф старца, лишённого зрения, арфиста, которому хлеб был горек и которого слезы струились в тиши ночной!» [7, с.71. – Т.1; разрядка моя. – А. М.].

Это внушает огромные ожидания читателю, обещает нечто значительное впереди. Неровный, прерывистый, задышающийся ритм повествования предметно запечатлевает ход мышления, напряженные поиски истины. Мыслительное начало в очерке определяет как форму целого высказывания, так и особенности его отдельных фрагментов. Герцен, подобно В. Ф. Одоевскому, в «разорванности» самостоятельных сцен представляет вместе с тем единую целостную картину мира, проникнутую всеобъемлющей мыслью, сосредоточивающейся на самых разных проблемах бытия как отдельного человека, так и всего человечества [11].

Первая фраза третьей части как бы объединяет в своем стиле романтический порыв и патетику с ровной завершенностью и трезвостью анализирующей мысли автора. В последней части очерка синтезируются противоборствующие начала первых двух частей, происходит осознание общественной значимости искусства Гофмана в единстве психологических и исторических мотивировок. В финале устремленность авторского сознания носит синтезирующий, объединяющий характер, разрешая противоречия путем выявления их нового качества. Временами аналитическое начало одерживает верх («Три элемента жизни человеческой служат основой

большей части сочинений Гофмана, и эти же элементы составляют душу самого автора: внутренняя жизнь артиста, дивные психические явления и действия сверхъестественные» [7, с. 71–72. –Т.1]; тут же оно одухотворяется и согревается романтическим мировидением, которое звучит в самом тоне автора-творца.

В оболочке романтической фразеологии автор рассматривает, с одной стороны, индивидуалистическую обособленность сильной личности, с другой – объясняет среду, в которой существовал Гофман – художник, творец «пламенных фантазий», творчество которого при всей его необычности обусловлено социально-исторически. На романтическом материале Герцен анализирует «диалектику самого процесса ответной реакции человека на воздействие внешнего мира – природы и общества» [9, с.166].

Показывая, как субъективные фантазии Гофмана становятся реальностью общественного сознания, ибо в них опредмечивается сущность капиталистического процесса отчуждения, Герцен впервые приходит к пониманию художника-романтика как выразителя общественно-исторических противоречий эпохи. Сложность этой задачи и порождает необычный способ развертывания художественного смысла в данном очерке. Здесь сам характер повествования, связь частей и направленность авторской мысли обусловлены стремлением художественно освоить развитие и движение мысли. Все произведения Герцена не просто сообщают некие мысли, но развертывают перед читателем сам мыслительный процесс автора-творца.

Построение очерка в целом напоминает принцип гегелевской триады (тезис-антитезис-синтез), т. е. в определенной степени именно логические конструкции задают настрой авторской активности, опредмечивают рационализм авторского мышления.

Резкие перепады в интонации, в стиле, столкновение разножанровых начал, игра различными точками зрения, неожиданные обрывы темы, фразы создают особый строй повествования, в котором материализуется развитие мысли. Столь актуальный для судьбы Гофмана (и шире – для романтизма вообще) разрыв между мыслью и реальной действительностью опредмечивается в обрывистом, «спотыкающемся» ритме развертывания художественного смысла. Н. А. Полевой, в целом верно оценивая завоевания романтизма, уловил эту неровность стиля: «Первое условие его (романтизма. – А. М.): истина изображений. Вследствие сего романтику потребно глубокое познание человека в мире действительности, и высокая философия, и всемирность в мире фантазии. Потому-то романтизм так сильно дорожит народностью и прощает все неровности высоких созданий Гофмана, Жан-Поля, Гете, Данте...» [12, с.37]. Это органически воспринимает и Герцен, вслед за Одоевским воплощая этот стиль в очерке «Гофман». Герцен дает возможность читателю ощутить трагическое противоречие не прямым его изображением, опредмечиванием, а ритмическим пере-

боем в повествовании. Порой романтический монолог наталкивается на остраненно-аналитическую фразу, и в этом диссонансе фиксируется путь мысли, который трансформируется в гармонию познания истины. Язык в очерке Герцена – это прежде всего орудие интеллектуальной игры, он афористичен и точен, богат каламбурами и парадоксами. Различные способы мировосприятия, которые сводит рассказчик, обращены прежде всего к интеллекту, повествование воплощает драму «саморазвития мысли», мы становимся свидетелями обретения определенного способа мышления.

Итак, Герцен, исследуя современность через призму биографии художника-романтика, осмысляет ее в очерке таким образом, что прослеживаются социальные причинно-следственные истоки сегодняшнего состояния действительности. Прошрое, настоящее и будущее ощущаются читателем как взаимопроницаемые, переходящие из одного состояния в другое. Уже здесь складывается та особая концепция исторического времени, которую Герцен в «Былом и думах» определит как «отражение истории в человеке, случайно попавшемся на ее дороге». Движение повествования, развертываясь между полюсами факта и вымысла, несет в себе несомненно художественное творческое освоение действительности. Вымысел, осуществляясь в риторических обращениях рассказчика к читателю, в авторских каламбурах, парадоксах, отстранении по отношению к событию, обеспечивает взгляд на происходящее извне. Автор сталкивает внутри текста различные жанровые и стилистические стихии и в этом диссонансе фиксирует путь мысли, который трансформируется в гармонию познания истины. Прерывистый, задышающийся ритм повествования как бы опредмечивает ход мышления. Тем самым интеллектуальное начало определяет как форму целого высказывания в очерке, так и особенности отдельных фрагментов.

В очерке почти не ощущается внутреннего сопротивления осваиваемого предмета (судьба Гофмана), автор имеет дело скорее не с реальностью жизненного явления, а со своим представлением о ней. Диалектика образа у Герцена заключается не во внутреннем саморазвертывании характера Гофмана (он статичен), а в перемещении объектива писателя, раскрывающего в различных ракурсах жизненную судьбу художника.

Однако основная тенденция романтического сознания выявлена и осмыслена по-настоящему глубоко и диалектично. Явное преобладание мира изображающего над миром изображенным, который лишен самостоятельного бытия, придает очерку «Гофман» черты философской прозы, указывает на ее переходный характер на границе художественного и нехудожественного. Сам способ внутренней связи частей, элементов целого указывает на преимущественно художественную природу такого синтеза.

Делая индивидуальное сознание художника-романтика своеобразной призмой для исследования действительности, Герцен отнюдь не погружается вглубь этого мира, не впадает в односторонний психологизм, а почти

по-пушкински уравнивает внешнее и внутреннее в структуре повествования. В качестве внутреннего выступает завершающее повествовательный мир произведения сознание рассказчика, а в качестве внешнего - внутренний мир героя очерка (Гофмана). То, что предметное бытие мира само по себе не находит места в очерке, а точнее, проявляется в чисто мыслительных операциях авторского сознания, является характерной чертой прозы молодого Герцена и говорит о ее философской природе.

Для Герцена в 1830-е годы характерна особая жанровая установка: основным инструментом исследования действительности становится взаимодействие и сопоставление различных субъектов сознания и речи, причем высказывание несет в себе не нейтрально-информативное логическое содержание, а наполненное огромной смысловой напряженностью, зримо воплощает процесс рождения мысли.

Факт личной жизни подается в философско-психологическом ключе, анализирующая мысль повествователя возводит индивидуальное к общему, что дает читателю возможность осмыслить этот факт как проявление общей социальной обусловленности.

Риторическое начало, использование диатрибы, определенный дидактизм, стремление к универсализму, воссоздание на уровне повествования процесса мышления, склонность к обобщению своих наблюдений и понятий - все это придает очерку «Гофман» черты философской прозы.

Перед нами вырастает проблема соотношения художественной и рассудочно-логической мысли, т. е. последнего и самого трудного рубежа, на котором и формируется философская проза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверинцев С. С. Плутарх и античная биография / С.С. Аверинцев. – М., 1973.
2. Берковский Н.Я. Романтизм в Германии / Н.Я. Берковский. – Л., 1973.
3. Ботникова А. В. Пушкин и Гофман // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. - Псков, 1970.
4. Бочаров С. Г. Поэтика Пушкина / С.Г.Бочаров. – М.,1974.
5. Винокур Г. Биография и культура / Г.Винокур. – М., 1927.
6. Гауф В. Фантазмагория в бременском винном погребке // Избранная проза немецких романтиков. – М., 1979.
7. Герцен А.И. Собр. соч. / А.И. Герцен. – М., 1956.
8. Иванов-Разумник Р.В. История русской общественной мысли от 20-х до 40-х гг. / Р.В. Иванов-Разумник. – Пг., 1918.
9. Купреянова Е. Н. Эстетика Л. Н. Толстого / Е. Н. Купреянова. – М.; Л., 1961.

10. Лейдерман Н. Л. К определению сущности категории «жанр»// Жанр и композиция литературного произведения. – Калининград, 1976.

11. Марунов А. В. Художественно- философское своеобразие прозы А. И. Герцена / А. В. Марунов; СибГИУ. – Новокузнецк, 2006.

12. Московский телеграф. – 1831. – №1.

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

14. Эпштейн М. Н. Афористика // Краткая литературная энциклопедия. – М., 1978.

УДК 130.3:159.943

Т.Л. Готьятова

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

«МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК» В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ПОСТУПКА В КОНТЕКСТЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА.

В статье автор пытается понять роль «маленького человека», который тоже является частью истории и порой его поступки делают великие исторические повороты.

Тема поступка, на наш взгляд, наиболее прописана в такой отрасли современной гуманитаристики как микроистория.

Надо заметить, что современная культура со всеми возможными и вероятными формами самосознания чрезвычайно чутка к новым интерпретациям прошлого, истории. Нарративы о маленьком человеке и событиях его повседневной жизни, его «микро-», но поступках, приковывают внимание не только историков-профессионалов, но и общественности в целом. У этих нарративов – несомненный врачующий эффект. Современный индивид устал от пафоса, призывов быть решительным, волевым, целеустремлённым, деятельным, активно волящим. Он не видит себя героем, но и не приемлет видения своей обычной жизни как жизни бесцельной, инертной, лишённой харизмы поступания. Поэтому, когда на страницах исторической литературы он видит маленького человека, но участвующего в Событии, свершающего событие, протестующего в событии, он как бы созда-

ёт для себя защитную идентичность, чрезвычайно важную для философии поступания.

Еще Ф. Ницше высказал несвоевременную мысль о «гипертрофии исторического смысла». Он, воспроизводя «антикварную историю», «монументальную историю», «критическую историю», понял, к чему может привести вырождение этих модусов истории, или переживания истории. Его воззрения спровоцировали дискуссию главным образом об истории для историков, а с нашей точки зрения, эта дискуссия актуальна для общества в целом, ибо она могла показать подлинную роль исторического сознания, социальной памяти в философии повседневности.

Фуко, оценивая воззрения Ницше, представленные в его «Несвоевременных размышлениях», подчеркивал то, что история к тому времени имеет форму, «которая вновь вводит и всегда предполагает надисторическую точку зрения: история, функцией которой было бы собирать в замкнутую на себя целостность, редуцированное в конечном счете понятие времени; история, бросающая на все, что стоит позади нее, взгляд конца мира»[1]. Вот этот-то конец мира и означал привычку жить, надеясь на вечное повторение элементов нашей жизни. Она предположила существование вечной истины, бессмертной души и сознания, всегда идентичного самому себе. Ненависть по отношению к самой идее становления, «египтицизм» является обратной стороной медали такого чувства.

Фуко, развивая свои представления о генеалогии, объяснил, к чему может привести и приводит буффонадно-пародийное использование истории, противоположное «истории- реминисценции или узнаванию», когда историк предлагает запасные идентичности, явно лучше индивидуализированные и более реальные, чем сегодняшняя идентичность человека. Это важно в контексте проблематизации поступания современного индивида.

Следующий вид использования истории – диссоциативно- деструктивное систематическое растворение нашей идентичности. Поскольку наша идентичность слабая, ее населяют множеством, иногда история здесь тоже – маска, миф в его пародийной форме. Использование идентичности противопоставляется здесь «истории-континуальности или традиции».

Фуко же считал, что генеалогия, как история, «имеет целью не обнаружить корни нашей идентичности, но, напротив, упорствовать в ее рассеивании, она стремится не к тому, чтобы обнаруживать единый очаг, из которого мы вышли, эту прародину, возвращение на которую сулят нам метафизики, но к тому, чтобы выявить все разрывы, которые нас пересекают» [2].

Третий вид использования истории – сакрально-деструктивное использование истории-истины, которое противоположно «истории-познанию».

Деррида отмечает, что по-прежнему в ходу метафизический характер концепта истории, который «привязан не только к линейности, но и ко всей системе импликаций (телеология, эсхатология, выявляющая и инте-

приоритизирующая аккумуляция смысла, известный тип традиционности, известный концепт преемственности, истины и т.д.)» [3]. Впрочем, то, что предлагается взамен линейной схемы развертывания присутствия, вряд ли может вдохновить современную мысль – это история «в качестве последовательной практики, стратифицированной, дифференцированной, противоречивой, иначе говоря – истории, которая не исходила бы ни из монизма, ни из историзма» [4]. Всё это породило особое внимание к казусу, микроистории, событию, связанному с маленьким человеком, событию как «крохе»; внимание к тому, как индивид, испытывая механизм социального культурного принуждения к определённым действиям, хотя бы проблематизирует внутри жёстко регламентированного социокультурного пространства ВЫБОР СВОБОДЫ.

Для осуществления акта идентификации и для конституирования «самости» субъект нуждается в Другом, определяя себя через присвоение чужого, Я через не-Я. Другой, не-Я становится объектом моего пристального взгляда, поскольку я желаю присвоить, объективировать эту непонятную мне сущность, редуцировать ее до привычной мне области значений, закодировать его бесконечную целостность на конечном наборе знакомых мне интерпретаций.

В современной ситуации «Другой в истории» – это нетипичный *Другой*. Нетипичность в современной науке «рационализируется как неопределенность, неизвестность, неизмеренность, неописанность, недоступность в какой-то степени. Дискурс различия и различания не позволяет редуцировать это неизвестное, непостижимое, нетипичное, нетождественное только к известному, постижимому, типичному, тождественному, и в то же самое время конечный результат исследования, это когда *Иное* все-таки тождественно *Тому же самому*» [5].

Противостояние *Того же* и *Иного* – важная проблема, которую вынужден решать любой индивид, мыслящий в этом направлении. А для нас подобные решения – возможность понимания того, как выстраивается философия поступка в сознании индивида. Одни пренебрегают этой абсолютной несхожестью *Другого* (выражение Э. Левинаса), другие предлагают новую философию ответственности за *Другого*, где рождается не мысль «о...», а мысль «для...», которая в не-безразличии к *Другому* нарушает равновесие бесстрастной в познании души, где рождается новое чувство ответственности за Другого. Это – история в перспективе новой этики. Такой истории еще нет, но она пытается быть созданной. Такого бытия ещё нет, но оно может состояться.

Человек, погружающийся в эти описания, с неумолимостью и неизбежностью должен осуществить выбор презентации поступка, который отвечал бы ему сегодняшнему. В борьбу вступает и собственно трансценденталистское обоснование истории, и герменевтически-структуралистское, и деконструктивистское. Серийная история и микроистория, историописание

представителей так называемой новой исторической науки и современный исторический нарратив – все они – так или иначе – впитали определенную философию субъекта или его смерти, все – так или иначе – решили для себя проблемы объективистского или иного видения событийности истории, поступка в истории.

Интерпретация исторической реальности, осуществляемая так, словно эта реальность не обладает аспектом сознательного, провоцирует двойное движение. С одной стороны, массовые действия, повторяющееся поведение изучаются на предмет того, какие они принесли результаты, как протекали, как повлияли на другие, явления, но при этом не учитывается мотивация групп людей, их представления о мире, о Другом. Берутся во внимание только объективные, безличные результаты процессов. Для объективизирующей интерпретации, господствующей в процессуальном подходе, неважно, что люди думали, каких убеждений они придерживались, а важно то, что они действовали определенным образом и результаты их начинаний вызвали те или иные эффекты. Процессы, структуры, циклы, конъюнктуры – это те состояния вещей, в рамках которых показан человек.

С другой стороны, если же внимание историков обращено на то, что люди думали, что они чувствовали, как они воспринимали мир, то в результате исчезает всякое ощущение движения, развития, поступания, истории. Если историки, помня о том, что историчность это темпоральность, внутреннее переживание создают определенную историю, то опять же в результате возникает представление о соответствующем времени, «неподвижная история», как, например, у Ф. Броделя. Но такая история тоже не может претендовать на то, что она воспроизвела собственно историческое время, собственно исторические поступки. Процессуальное историческое время, опять же – броделевское, к примеру, было сведено к единичному, или – наоборот. В результате, делаются попытки показать, что это единичное переживание временности, темпоральности принадлежит принципиально Другому.

Один из теоретиков в области современной культуры философии и культуристории Р.Шартье в своей работе «История сегодня...» пишет: «Микроистория, отталкиваясь от частной ситуации, обычной в самой своей исключительности, стремится реконструировать способ, каким индивиды строят социальный мир, строят своими объединениями и столкновениями, в связующих их отношениях зависимости и в разъединяющих их конфликтах» [6]. Неудивительно, что современные исследователи обращают внимание на те источники, где содержится «*другость*» непосредственная, явная, самоутверждающая *Другого*, его эгологическая самоидентификация посредством противопоставления другим Я. Задача исследователя здесь – не сводить «*другость*» ни к бытию-с, ни к бытию-для..., а представить «*другость*» в качестве первичности, активности, новизны.

Изобразить эту реальную *«другость»* в микроистории можно только тогда, когда утвердится «совершенно новая форма истории, ориентированная, прежде всего, на изучение различий и несогласованности, которые существуют между разными нормативными системами общества, с одной стороны, и внутри каждой из этих систем – с другой», когда внимание переклится «с общепринятых правил на их оригинальные интерпретации, с обязательных норм поведения на решения, продиктованные специфическими возможностями каждого – весом в обществе, экономическим потенциалом, доступом к информации» [7].

История, развертывающаяся под знаком трансцендентальной или эмпирической субъективности, однородна по содержанию, ибо фактически весь ее материал – это материал сознания, но не упорядочена внутренне, не самоупорядоченна.

Сегодня возникает задача – понять историю как самобытную и неоднородную по материалу, но вместе с тем – упорядоченную

Обратимся к сфере историографических исследований, связанной с критикой так называемой серийной истории, ибо благодаря этой критике, можно обнаружить совершенно новые типы презентации поступка «маленького человека». В историографии 80-ых годов стало привычным отождествлять историю ментальностей и серийную историю. В 90-ые интерес историков к качественному, индивидуальному, к исследованию отдельных «казусов», «случаев», поступков рассматривается иногда как средство, призванное заменить собою и вытеснить серийные методы.

Последовательно отстаивает свою критическую позицию известный исследователь Карло Гинзбург, размышления которого устойчиво интересуют и современных исследователей и современное общество. Серийная история, с его точки зрения, просто скользит по поверхности исторической реальности, она эту реальность деформирует. Так в работах самого прославленного серийного историка Ф. Фюре Гинзбург видит попытку затушевать внутреннюю конфликтность истории, способ изгнать из нее динамизм, революционность. В результате возникает мистифицированное представление о единодушном менталитете, очищенном от тех напряжений, которыми он пронизан в действительности, освобожденном от поступков уже в не привычном смысле слова: поступка героя, а в ином – современном.

Калейдоскоп исторических нарративов включается в мощную волну презентаций поступков, а их совокупность уже влияет на смещения, которые деструктурируют современные представления о поступке. Репрезентативны в этом отношении работы Н. Дэвис «Возвращение Мартена Герра» и Р. Дарнтон «Великая казнь кошки». Оба исследователя принадлежат к школе американской интеллектуальной истории. Попробуем осуществим так называемый экзemplарный анализ этой традиции. Благодаря такому анализу получим представление о том, что есть исторический казус-

поступок-событие. Каким образом такое историческое микрописание может стать основой самосознания, определяющего поступок?

Концепция Н. Дэвис является наиточнейшей репрезентацией идеи перформанса. Не случайно, ее книга стала еще и основой сценария художественного фильма, написанного ею же. Она – профессор Принстонского университета, признанный мастер «драматической реконструкции». В этой реконструкции, а именно, в увлекательном рассказе об уходе из французской деревушки Артига одного из ее жителей – М. Герра, который был вскоре замещен беглецом родом из Сажа – Арно де Тилем, присвоившим не только обличье бывшего хозяина, но и его жену, – создается не впечатляющий нарратив, а воплощаются новые стратегии историко-культурного нарратива.

Исследовательница описывает судьбы тех, кто не вписывается в традиционный жизненный уклад социума, кто, по сути, является нонконформистом. В «Возвращении Мартена Герра» выявлены сначала стереотипы сознания, которые заставляют поступать Герра так, а не иначе; потом господствующие стереотипы в обществе: с одной стороны, стереотипы баскского образца, поскольку они были важным элементом жизненного стиля семьи Герров, в недавнем прошлом мигрантов из Басконии; с другой – артигского, так как они выступали в качестве норм поведения в новом микромире, с которым Герру надлежало идентифицироваться. Наряду с этим Дэвис исследует механизм принуждения, который создается в культуре и который заставляет ее главных героев стремиться к идентификации с господствующими стереотипами и искать коллективную идентичность. В культурно-исторических исследованиях проблематизация идентичности выражена, как никогда, явно и решительно. Примечательно, что идентичность в них понимается в следующих значениях: тождественность, неизменность, отождествление себя как личности с некоей культурой в широком смысле слова, с некоей группой, с неким набором позиций, близких тебе, определяющих в каком-то смысле поведение, деятельность.

В современной культуре и социальности для конструирования идентичности сложились довольно сложные условия. На них накладывает свой отпечаток и крушение некогда единой интеллектуальной стратегии, которую известный исследователь, К. Гирц назвал «стратиграфической концепцией отношений между биологическим, психологическим, социальным и культурным факторами в человеческой жизни».

В характеризуемой работе Дэвис не столько демонстрирует один из вариантов преодоления редукционизма, сколько показывает роль идентификации в процессе свершения экзистенциально-значимых поступков. Само стремление Герров идентифицироваться с жителями Артига, изменение фамилии на лангедокский лад свидетельствуют о важности этого феномена. О том, насколько упрочилось положение Герров среди односельчан, свидетельствует факт женитьбы единственного сына Герров – Мартена –

на дочери состоятельного Ролса – Бертранды. Герры были признаны в Артига. Но Дэвис интересуется вопрос, почему потерпел неудачу младший Герр – Мартен? Почему он не смог идентифицироваться с обитателями деревни, что мотивировало его уход из деревни, как впрочем, и то, за счет чего Арно де Тиллю не удалось идентифицироваться?

С одной стороны, восстанавливается конкретный культурно-исторический контекст воззрений двух главных героев, а с другой, очень впечатляюще показаны причины и сам факт несовпадения воззрений того же Герра с воззрениями жителей Артига. Можно, конечно, объяснить процесс девиантного поведения и Герра, и де Тилля кризисом идентичности, как в принципе и делают ряд интерпретаторов, но думается, что неостребованность способностей Арно де Тилля объясняется отнюдь не неспособностью отождествить собственное Я с ожиданиями и требованиями окружающей среды. Разгульная жизнь, за которую де Тилль получил соответствующее прозвище «Брюхо», а затем своеобразное бегство на манер Герра в королевскую пехоту, скорей, для Н. Дэвис объяснимы не только с позиций современных концептов психодинамики личности, а это лишь один из возможных объясняющих концептов сущности поступка маленького человека.

Ещё одна работа, весьма характерная для микроисторического нарратива с подобной презентацией поступка, это статья Р. Дарнтон «Великая казнь кошки». Историк в ней тщательно проанализировал описанный рабочим парижской типографии Конта случай массового избиения котов в типографии на улице Сен-Северен в конце 30-х годов XVIII века. Суть дела заключалась в том, что два ученика типографии, с которыми дурно обращались хозяева (их плохо кормили, ночью не давали им спать десятки котов, которых держали хозяева типографии), взбунтовались. Но этот бунт принял странную форму, странную для современного человека. Бунтовщики выловили и уничтожили несколько десятков котов. При этом они организовали животным нечто вроде шутовского судилища с судьями, стражей, исповедником и палачом. Коты были признаны виновными и их повесили, начав с любимой хозяйской кошки. Дарнтон видит в этом эпизоде «проявление своеобразной «охоты на ведьм», в которой воплощением дьявольского начала были коты.

В целом же приведенный эпизод из жизни двух парижских подмастерьев становится основой для воссоздания ментальности французских городских низов в годы, предшествовавшие Великой французской революции, а для нас иллюстрацией к поступку в увиденной сегодня исторической перспективе.

В данной работе Дарнтон достигает впечатляющих результатов в осмыслении возможностей исторического нарратива, который всегда есть презентация события, поступка. Понятно, что всегда можно рассказать об одних и тех же событиях совершенно по-разному. Что касается рассказы-

вания о сложных и беспокоящих событиях, здесь нужно помнить, что прошлое – это всегда селективная, избирательная реконструкция.

Справедливо замечено, что наррация берет на себя функции свидетельства, а дискурсивный субъект – роль свидетеля, предполагая и устанавливая перспективу, располагающуюся по ту сторону перспективизма, который связан с позиционированием самого события.

Более всего нарратив демонстрирует разрыв между реальным и идеальным, между Я рассказчика и обществом. Драматизм отношений индивидуальности и культуры достаточно подробно обсуждается сегодня в культурологии. Говоря словами Бергера, человеческое достоинство — это вопрос социального позволения: ведь каждый раз, когда осуществляется сколько-нибудь значительное пересечение индивидуальных и социальных полюсов человеческой жизни, человек как бы пристально всматривается в себя в зеркале, пока не забудет, что у него вообще-то совсем другое лицо. Такое отношение между обществом и идентичностью может быть обнаружено там, где по той или иной причине индивидуальная идентичность сильно изменяется.

По мнению Р. Рорти, даже в условиях кризиса идентичности в современной культуре «есть два основных способа, с помощью которых размышляющие человеческие существа, помещая свои жизни в более широкий контекст, придают смысл своим жизням. Первый – через рассказ о сделанном для сообщества вкладе. Этим сообществом может быть действительное историческое сообщество, в котором они живут, или другое, тоже действительное, но отдаленное а пространстве и времени, или совершенно воображаемое ... Второй способ описание самих себя как находящихся в непосредственном отношении с нечеловеческой реальностью.

Нарратив Конта в полной мере под пером Дарнтон проявляет себя именно таким образом. Дарнтон в какой-то мере отдает дань и истории повседневности, но в его понимании реконструкция повседневности, когда изучению подлежат не отдельные уникальные свершения, а имеющие значение всегда и для всех нормы, правила и обычаи и случаи отклонения от этих норм и обычаев, есть отблеск медленной истории. Автор допускает наличие медленных изменений и почти неподвижных структур. Именно эти случаи повседневности определяют ход времени, а так называемые великие свершения остаются в истории лишь в той мере, в какой они воздействуют на повседневную жизнь.

Медленная история характеризуется устойчивостью, но это не означает, что изменения, происходящие в ней, не имеют существенного значения.

Историки и культурологи для реконструкции медленной истории с ее местами накопления новых факторов, взрывающих историю, зонами консервации, а также точками бифуркации, поступками- событиями, прибегают как к довольно неожиданным источникам и текстам, так и к парадоксальным методам.

Среди таковых работ по праву можно выделить одну из известных работ, выполненных в жанре микроистории, «Сыр и черви» К. Гинзбурга. События, поступки, описанные в ней, незамысловаты и просты. В протоколах северо-итальянской инквизиции Гинзбургу удалось разыскать дело одного мельника, по прозвищу Меноккио, который был осужден инквизицией и сожжен на костре почти одновременно с Джордано Бруно. Но дело Джордано Бруно, гуманиста, ученого, еретика известно всякому и представляет собой один из элементов «большой истории», в то время как костер, на котором был сожжен Меноккио, не запечатлен нигде, кроме протоколов инквизиции, обнаруженных Карло Гинзбургом лишь сравнительно недавно.

В описании Гинзбурга Меноккио – сельский мельник, ведущий обыкновенную простую жизнь. Это не рядовой крестьянин, но человек, живший несколько на отшибе, к мельнице которого регулярно стекалось большое количество людей, чтобы смолотить свой хлеб; поэтому мельницы не только здесь, но и в других местах Европы могли служить крестьянскими «клубами». Меноккио был человеком, овладевшим грамотой, что само по себе для конца XVI века в крестьянской среде уже было нонсенсом. Он получил возможность прочитать некоторые, случайно попавшие в его руки книги, книги религиозного и светского содержания. Меноккио, начитавшись этой литературы, создал свою доморощенную, противоречивую, во многом примитивную философию.

Книга «Сыр и черви» названа так потому, что, по мнению Меноккио, как в сыворотке, из которой изготавливается сыр, заводятся черви, так, когда Господь сотворил Вселенную, в ней тоже завелись подобия червей – ангелы, и так начался мир. В силу того, что Меноккио был безмерно разговорчив и стремился поделиться своими выводами и философскими построениями с первым встречным, на него скоро донесли, он попал под подозрение, его вызвали на суд инквизиции, запретили читать и высказывать подобные взгляды. Он не долго выдержал, возобновил свое философское разглагольствование, за что в конце концов и поплатился жизнью. Таков был механизм прочтения ученой литературы простолюдином, восприятия ее на основе тех расхожих представлений, которые вполне могли быть принадлежностью более широкого слоя сельского населения.

Смысл микроисторического подхода ни в коей мере не исчерпывается тем, что он помогает конкретизировать и делать более наглядными макропроцессы. Микроанализ помогает реконструировать «неосуществившуюся историю» и в то же время «медленную историю».

Прежнее описание истории как динамичных и непрерывных изменений, сознательно совершаемых людьми, было насквозь детерминистским, ибо одно событие порождало другое, один поступок провоцировал другой, и смысл исторического объяснения в том и заключался, чтобы объяснить, что он не был случайным и спонтанным, а был закономерным. В медленной истории множество людей действует сознательно или благодаря неким ар-

хетипам, вопреки стереотипам бессознательного, но в результате получается нечто, чего никто не хотел и не планировал. История, как замечает философ Б. Марков, благодаря такой интерпретации, выпадает из-под власти человеческого разума. Вместе с тем, она обретает, точнее, обнаруживает собственную власть и предстает как сила, подчиняющая себе бытие.

Изменения в медленной истории имеют парадигмальный характер. Не отдельные люди и не классы, а структуры их взаимодействия и взаимосвязей, определяют эти изменения. Здесь, собственно говоря, мы не можем говорить о воплощении только структуралистских или постструктуралистских схем и моделей. Речь о другом – медленная история открывает границы и пороги, смещения, трансформации менталитета и рациональности, коммуникативных норм и структур повседневности, экзистенциальных и неэкзистенциальных поступков. Пускай это не осуществляет, скажем, каждое конкретное микроисторическое исследование, но направленность этих исследований именно такова.

История – это не просто образ прошлого, это образ человека, с которым мы сосуществуем, это пассивный синтез, который всегда относится к настоящему, но отсылает к прошлому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фуко М. Ницше, генеалогия, история. // Философия эпохи постмодерна : сб. переводов и рефератов. Минск : Красико-Принт, 1996. С. 87.
2. Там же. С. 95
3. Деррида Ж. Позиции / пер. с фр. В.В. Бибихина. Киев, 1996. С. 106.
4. Там же. С. 102
5. Колодий Н.А. Дискурс понимающей культурфилософии как современный дискус постнеклассической философии. Томск : Дельта-план, 2002. С. 192.
6. Шартье Р. История сегодня: сомнения, вызовы, предложения // Одиссей. Человек в истории. 1995. М., 1995. С. 194.
7. Колодий Н.А. Дискурс понимающей культурфилософии. как современный дискус постнеклассической философии. Томск : Дельта-план, 2002. С. 177.

КОНТРОВЕРСИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РЕЧИ

Рассмотрен вопрос об античных контroversиях как современном средстве обучения красноречию.

Изучен вопрос о роли контroversии в античной риторике.

Современная методика активно ищет резервы обновления приемов обучения речи, и одним из таких резервов является античная контroversия.

Она возникла как завершающее упражнение в системе античных прогимнасм. Как предполагают исследователи проблемы (Гаспаров, 1982, 12; Кузнецова, Стрельникова, 1976, 193; Либаний (1985, 21); Molinie, 1992, 46, 78, 89, 142, 182; Sonnino, 1968, 61, 62, 166; Theon, 1997, LX, 3, 15, 17, 19, 21, 38, 67; Цицерон (1972, 227) и др.), система обучения речи состояла из двух этапов: *grammatistici* и *grammaticae*. Сначала ученики осваивали систему **подготовительных прогимнасм**, где давалась сумма знаний, необходимых образованному человеку; осваивались методы практического обучения в школе на основе элементарных упражнений: басни, хрии, расказа, сентенции. Theon в первой половине 2 в. свидетельствовал: «Ораторы древности, особенно ораторы прославленные, имели мнение, что никто не может приблизиться к мастерству оратора без освоения системы прогимнасм». На этапе *rhethorice* использовались более трудные задания: утверждения и опровержения, похвала или порицание, общие места, сравнения, описания, характеристики, тезисы. От подготовительных прогимнасм переходили к базовому курсу, к главным риторическим упражнениям: *суазории* (*свазории*) и *контroversии*.

Римская школа учила разнородное население империи общему образу жизни и общему образу мыслей. Конечно, влияние школы было уже: церковная проповедь обращалась к каждому человеку, будь то даже полуграмотный бедняк, школьные уроки захватывали лишь тех, у кого хватало средств и времени получить образование. Зато влияние школы было глубже: проповедь учила дорожить вечной жизнью, школа объясняла систему ценностей здешней, земной жизни — давала тот общий язык культуры, который необходим людям для взаимопонимания. Образованием определялась принадлежность человека к высшему привилегированному слою общества. Прогимнасм учили античное общество мыслить в одном направлении. В теоретическом плане

они обеспечивали то единство (хотя бы на самом элементарном уровне) идейных взглядов и художественных вкусов, без которого невозможно никакое общество. И ученый богач, и полуграмотный обыватель одинаково читали как образец красоты «Энеиду» Вергилия и одинаково принимали как основу жизненной мудрости поучения «Катона», что жизнь надо ценить, но смерти не бояться, и ближнего любить, но не слишком ему доверять, – хотя, конечно, мотивировки этих убеждений они представили бы очень разные.

Суазория (А.Ч.Козаржевский, 1980), была убеждающей речью – увещанием, обращением к лицу, находящемуся в затруднительном положении и колеблющемуся в выборе. Чаще всего это была речь к историческому или мифологическому персонажу, пребывающему в ситуации, когда надо делать выбор: совершить поступок или отказаться от него. Иногда речь произносилась от лица самого персонажа. Это был монолог в драматическом действии, произносимый в соответствии с характером воображаемого лица (как просопея). Отличительный признак *контроверсии*, т.е. спора, тяжбы (лат. *contra* *против*, *вопреки*, *verto* *поворачиваю в другую сторону*) назвал Гермагор: наличие *спорного пункта*, положения, которое отрицается одной стороной и утверждается другой.

Термин, как показало изучение вопроса, образован при помощи сложения основ с интерфиксом – о – после твердой основы: лат. *controver-sia* ‘спор, тяжба, спорный пункт’, фр. *controverse* ‘контроверза, разногласие, расхождение, спорный вопрос, случай’, *controverser* ‘оспаривать, полемизировать’, *controversable* ‘спорный’, *controversiste* ‘*personne qui trait des sujets de controverse religieuse, personne habile dans la discussion*’, *controversia* ‘*division, debate, especialmente sobre cuestiones de religion*’, *controversista* ‘*el que en sus escritos o discursos trata sobre puntos de controversia*’, *controverso* ‘*противопечу-вый*’, *controvertible* ‘*que puede ser controvertido*’, *controvertir* ‘*discutir, disputar, sostener acbate sobre alguna materia*’, англ. *controvery* ‘спор, дискуссия, полемика, ссора’, *controversialist* ‘спорищик, полемист’, *controversial* ‘спорный, дискуссионный, любящий полемику’), контроверсия ‘спор по някой въпрос’.

Суазория ориентировала на речь – совет, где адресат не был официальным лицом. Контроверсия же всегда ориентировалась на официального адресата (судью, суд), что повышало ответственность готовящего речь, вынуждало упражняться в доводах, опровержениях, в умении найти и выстроить аргументы, представить неожиданную мотивировку разбираемого дела. Они «тренировали гибкость ума, учили эмоциональным и эстетическим приемам воздействия на чувства и воображение слушателей» (И.П.Стрельникова, 1980).

Сам Сенека создал *Oratorum et rhetorum sententiae, divisiones, colores*, произведение, состоявшее из 11 книг, 10 из которых содержали контроверсии, а одна – суасории. Контроверсии охватывали 74 юридических казуса, рассматриваемых с точки зрения обвинения и защиты. Автор снабдил каж-

дую книгу вступлением; при рассмотрении отдельных случаев он придерживался определенного порядка: сначала он излагал аргументы обеих сторон (*сентенции*), затем – юридический анализ дела (*дивизии*) и, наконец, риторические, художественные и стилистические средства, которые наилучшим образом помогали ораторам его прояснить (*колоры - расцветки*).

Кроме того, А.Ф.Лосев (1974), говоря об особенностях античного ума, отмечал страсть к спорам, «ко всякого рода расчленениям и уточнениям и к такого рода «спорчивости», которая каждую минуту готова перейти в нечто самодовлеющее.

Специалисты предполагают, что античный роман вышел из риторики и именно из контroversии (Е.А.Беркова, И.П.Стрельникова, 1980). Классическая Греция не знала романа не из-за того, что боялась быта и повседневности, которые ему свойственно изображать, или чуждалась любовных тем (ведь была и комедия Аристофана, и любовная лирика), но потому, что Греции было несвойственно эстетически беспринципное искусство. Роман не укладывался в определенные правила: ни в ритмическую речь, ни в определенный размер, т. е. не имел никакой определенной поэтики, тогда как античная проза – искусство эстетически принципиальное, особенно, если иметь в виду стилистику (диалоги Платона, письма Сенеки). Для образования романа было недостаточно бытовой тенденции, любовного сюжета и строгой стилистики. Роману нужен оформляющий принцип - стержень, который роман берет у риторики.

Пока риторика служила практическим целям обнаружения истины, роман не возникал. Позднее «чистая» риторика открывает сложные казусы – неразрешимое столкновение интересов; в этой атмосфере и рождается роман. Недаром греческий роман всегда назывался «второстепенным продуктом софистики» или «софистическим любовным романом». Пособие по риторике может служить пособием и по теории романа. В риторических трактатах Цицерона есть положения или правила, которые в равной степени можно отнести и к роману, особенно это относится к красноречию типа *exornatio*, т. е. украшательному.

Если у Цицерона, по мнению Грифцова (1927), прототипом романа становится речь украшательная, то у Сенеки Старшего уже все красноречие пропитано беллетристикой. Каждая его контroversия – готовый роман, каждый из героев может найти себе защитника в каком-нибудь из читателей. Контroversии стали прототипом романа психологического или проблематического, а суазории – романа настроения в стиле Руссо или Шатобриана.

Роман взял у контroversии концепцию, то, что сейчас называют конфликтом. Контroversия или ряд контroversий – конструктивный принцип романа: верность и непостоянство, прилив и отлив бед, знатное происхождение и бедность, целомудрие и угрожающее ему чье-то сладострастие, страстная любовь и обет чистоты, который надо соблюдать, и т.

п. В романе много непосредственной риторики, например речей. О связи с риторикой свидетельствуют также часто заключающие роман судебные процессы.

Отношение к контroversии в современной науке неоднозначно. Одни исследователи, и их меньшинство (М.Т. Каченовский, И.И. Луньяк, В.Г. Белинский и др.), полагают, что контroversии со временем потеряли методическую привлекательность, потому что они представляли собой логизирующий подход к обучению речи, имели нормативистскую фиксацию, при их исполнении надо было следовать авторитарным догмам и их содержание все больше отрывалось от реальной речевой практики риториков.

Кроме того, сторонники этой точки зрения настаивают на том, что в вымышленных судительных казусах отсутствовали убедительные конкретные обстоятельства, тогда как в реальных судебных делах они имели первостепенное значение. Важным здесь является и мнение о том, что на судьбе контroversии сказалось традиционное противостояние между риторикой и философией. Сократ и Платон полагали, что истинное мнение сохранит свою силу даже без риторических ухищрений.

Однако противники таких идей (С.С. Аверинцев, М.Л. Гаспаров, А.Ч. Козаржевский и др.), утверждают актуальность контroversии для всех этапов развития риторики, в том числе и для века нынешнего.

М.Л. Гаспаров замечает (1991): «Вся эта программа словесного образования, и теоретического, и практического, на первый взгляд кажется совершенно оторванной от жизни. Но это не так. В теоретическом плане они обеспечивали то единство (...) идейных взглядов и художественных вкусов, без которого невозможно никакое общество». Говоря о контroversии, можно применить к ней мысль С.С. Аверинцева о том, что в риторике совпадают полный *догматизм* (поскольку тезис каждой речи в ее пределах является непререкаемой догмой) и полный *адогматизм* (поскольку ничто не мешает взять для речи противоположный тезис).

Философ может быть неуверенным, ритору уверенность вменена в долг. В приступах к своим речам ритор должен был заявлять: «знаю», «ведаю», «давно уже рассмотрел я», «нет для человека ничего непреложного». Это придавало речи благородство, вескость, ясное уразумение предмета, что, несомненно, психологически очень привлекательно (А.Ч. Козаржевский, 1985).

Студенту во многих жизненных и профессиональных ситуациях необходимо быть убедительным, и жесткая схема античной контroversии в этом поможет. Примером может быть фрагмент речи Демосфена («Против Аристократа»): *«Мне хорошо известно, что многие считают Харидема благодетелем государства. Но если я смогу открыть вам все, что я хочу и что мне известно о его деятельности, мне, насколько я полагаю, удастся доказать, что он не только не является благодетелем государства, но, напротив, ненавидит его больше всех других людей, что составившееся о*

нем мнение совершенно противоположно тому, что он представляет собой на самом деле» (Демосфен. Соч. – М., 1994. Т. 1).

Схема коммуникативной ситуации, созданной для того, чтобы представить противоположные мнения по одному вопросу, здесь такова: где? Афины, суд; с кем? с Аристократом; проблема, т.е. спорный вопрос, контroversия – «Является ли Харидем благодетелем государства или нет?»

Контroversия учила вести обсуждение спорного вопроса с целью достижения истины или обсуждения спорного вопроса путем противоборства мнений. Каждый мог произнести аргументативную речь в свою пользу, используя полную схему контroversии: «Я, граждане судьи, и мой противник Спудий женаты на двух сестрах, дочерях Полиевкта, который умер, не оставив мужских потомков. Я вынужден против своей воли судиться со Спудием по поводу наследства». (Демосфен. Против Спудия о приданом. Соч. – М., 1994. Т. 2). Схема контroversии: где? Афины, суд; с кем? со Спудием; проблема: кому должно принадлежать наследство.

При подготовке учебной декламации имелось одно ограничение: участники делили между собой роли (один становился *гонителем*, т.е. обвинителем, другой – *гонимым*, т.е. защищающимся). Личностный характер контroversии во многом определял ее сложность, но при этом активно пробуждал фантазию и воображение участников. Важным было и то, что ученики – *гонители* должны были в своих речах опираться на закон, *гонимые* же апеллировали к справедливости.

Следовательно, контroversия интересна, в первую очередь, как памятник нового ораторского стиля, названного *азианским* в противовес классическому стилю *аттикистов*. Классицистические тенденции в ораторском стиле, прогрессивные вначале, со временем выродились в нарочитую архаизацию, т.е. в силу консервативную. Первый род азианского ораторского стиля, выросший на контroversии, примыкал к Исократу и нагромождал напыщенные периоды (это стиль *пышный*). Другой восходил к Гегесию Магнесийскому, предпочитал короткие фразы, произносимые с большим аффектом (это стиль *страстный*). «Новый стиль», однако, оказался недолговечным и ушел из литературы и педагогической практики риторов после падения Нерона и воцарения династии Флавиев. Квинтилиан вообще не принял азианизм из – за неумеренности, аффективности, которая, по его мнению, губительно действовала на молодежь.

Темы контroversий были подсказаны жизнью. Чисто материалистические мотивы - наследство, приданое - порождали самые фантастические ситуации в семье, и фигуры пиратов и разбойников были также не плодом вымысла. В контroversии отразились проблемы, волновавшие современников, и на этом основывается ее огромный воспитательный эффект. Конфликты между законом и долгом, неписаные законы, прорабо-

танные в учебных controversiis, осмыслились в речах Перикла и Фукидида, находили отражение в литературе, например, в «Антигоне» Софокла.

Действительно, controversiis сыграли свою роль в развитии личности античного человека, формировании его воззрений и во 2 - 3 вв. н.э. controversia не ушла из педагогической практики риториков, а только приобрела новый вид, перешла, по мнению Тацита, от уже устаревшего типа к стилю новому, правда, очищенному от чрезмерной манерности.

Античная controversia в византийской культуре обрела новый вид, стала просто спором, а не средоточием умственной жизни, как это было у европейцев, приобрела обтекаемые формы. В результате часто заявленный спор в итоге не оказывался спором, как, например, на первый взгляд, полемические труды Никифора Хумна и Феодора Метохита. Это свойственно даже Михаилу Пселлу (1018 – ок. 1078 или ок. 1096), представителю Македонского ренессанса, который, в принципе, имел свою оригинальную позицию в теоретико - литературных controversiis эпохи.

Специфика средневекового византийского спора основывалась, по мнению С.С. Аверинцева (1996), на особенностях византийской культуры, которая была ни «неподвижной», ни «нетворческой», но с самого начала в некотором смысле «готовой». Она варьировала возможности, реализовывала их, но не создавала. Например, в заимствованной у античности формально – жанровой номенклатуре была *диатриба*. Но у византийцев, в частности в текстах Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Григория Нисского она названа проповедью, что обозначается по – гречески словом *гомилия*, синонимичным по значению терминам *диатриба* (*diatribe*) и *парэнеза* (*parainesis*). Знаменитые беседы стоика Эпиктета, записанные Аррианом, – это диатрибы, но и гомилии.

Пселл взял из античной риторики классические топосы «учить искусству риториков понуждать слушателя» и риторическое «обольщение», воздействие «лаской». Соединение двух названных «общих мест» известно со времен басни Эзопа «Борей и Солнце». Задания такого типа были еще в сборнике прогимнасм, приписанном Николаю Софисту (5 в.). Упражнения «Хула лету» и «Хула винограднику» оформлены как спор с «хвалителями» того и другого. Риторическая установка предполагает здесь некий агон состязания. Позиции «хвалителя» и «хулителя» взаимозаменяемы.

В средние века в Европе, по мнению С.С. Аверинцева все пытались доказывать «противное противоположному», и в этом выразила себя какая - то фундаментальная парадигма западноевропейской культуры. Фома Аквинский (Аквинат) в «Сумме теологии» начинает обсуждение проблемы выставлением тезиса, обратного тому, который ему предстоит доказывать (доказательства бытия Божия начинаются словами: «представляется, что Бога нет»). Ряд больших дискуссий определил содержание целой эпохи:

борьба artes и auctores, конфликт гуманистов и схоластической культуры в эпоху Возрождения, спор древних и новых во Франции 17 в., столкновение позднего классицизма с романтизмом. Ситуация спора проявлялась в авторитарности, в агрессивных выпадах, пренебрежительном третировании того, что не умещалось в рамки правил, вызывающе нетерпимое формулирование собственной позиции жизни человека.

Используемая для целей обучения красноречию контroversия со временем превратилась в риторическую задачу с такими характеристиками: они 1) создавались для определенной речевой ситуации; 2) ориентировались на определенного адресата; 3) реализовывались в диалоге или полилоге, т.е. не были монологами; 4) требовали учитывать фактор аудитории, осуществлять фактор коммуникативного сотрудничества при публичной речи. На них, можно сказать, существовал определенный социальный заказ: необходимость обучения судебной речи, стимулирование правовой мысли. Стоики, например, при помощи контroversий популяризировали новые философские идеи. Н. Hunger, рассуждая о Gegenrede («противоречии») как риторическом упражнении, отмечал политический аспект его применения.

Следовательно, информация Светония о том, что с течением времени контroversия стала самым важным и завершающим риторическим упражнением, подтверждается. Со временем она позволила вести поиск истины на *полисубъектном уровне*, т.е. в виде диалогов разного типа, диалогизированного монолога и диалога – полилога, а не только в виде монолога.

Вначале надо отметить, что решающий задачу должен осознавать *связь трех компонентов: понимания* поставленной задачи, *представления* конкретной ситуации, соответствующего *построения* порядка действий. Решить задачу – значит дать ответ на точно поставленный вопрос в некоторой общественно – зафиксированной форме с учетом конкретной ситуации (Алексеев, 378). Решение риторической задачи – это деятельность, в результате которой следует создать текст определенного стиля и жанра.

На основе анализа античных риторических задач – контroversий удалось установить, что она включала в себя следующие элементы: анализ учебного текста, в котором имелось *описание ситуации* происходящего (где? когда?), *характеристика коммуникантов* (кто? с кем?), *проблема* (о чем? почему?); промежуточную предтекстовую деятельность (создание рабочих языковых материалов в соответствии с классическими риторическими поступками: изобретением, расположением, словесным украшением, запоминанием); произнесение речи; дискуссию (полемику или диспут - в зависимости от цели спора), где подразумевался ведущий - *коммуникативный лидер*, в компетенцию которого, вероятно, входила организация общения, в том числе речевое стимулирование и подведение итогов (оценка риторической деятельности участников). Этот этап при-

существовал в реальной судебной речи, но не был обязательным в школьных декламациях. Исследователи доказали, что в суде звучали и другие речи: *дополнительные речи* с дополнительными ораторами (девторологии), и *речи с «помогающими» ораторами* (синегории), следовательно, возникал полилог.

Контроверсия как риторическая задача позволяла обучать речевой деятельности на уровне превербального и вербального этапов, а внутри вербального этапа дифференцировать *внутреннюю* и *внешнюю речь* (Кубрякова, 2001). Вербальный этап возникает только после того, как возникшая в сознании говорящего синтаксическая схема объединения слов заполняется словами.

Вполне возможно, что контроверсия стала привлекательной для риторов потому, что понималась как «речевое событие», как *дискурс*, т.е. некое законченное целое со своей формой, структурой, границами, состоящее из потока речевого поведения (словесного и несловесного), в определенной коммуникативной ситуации, отражающее особенности античного мышления.

Итак, можно утверждать, что: а) все ранние риторические упражнения представляли собой обучение речи по классическим канонам; б) система подготовительных прогимнаст методично и четко готовила к декламациям; в) на одном из этапов своего существования контроверсия была риторической задачей.

Как показал опыт работы с античной контроверсией как средством обучению красноречию, она в силу своих методических возможностей может быть активно использована при обучении речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдоница Л.П. Возможности использования античной контроверсии для формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза. – В сб.: «Риторика и речевая коммуникация: теория, практика, преподавание». Тезисы 2-й международной конференции./Сост. – редактор В.И.Аннушкин. – М.: МГУ им. Ломоносова, 1998. – С.58 – 60.

2. Авдоница Л.П. Прогимнасты в античной риторике. В сб.: «Риторика в системе гуманитарного знания». Тезисы VIII Международной конференции по риторике / Сост. – редактор В.И.Аннушкин. – М.:Институт русского языка им. А.С.Пушкина, 2003. – С. 13 – 15.

УДК.378.147.88

Н.Н. Лаптева, М.В. Смирнова

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

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается роль и способы организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе в условиях высшего образования в России

Современное общество, общество информационных технологий, заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Успех от совместной деятельности обучающего и учащегося во многом зависит от организации самостоятельной работы. Известно, что при аудиторной работе более активен преподаватель, а студенты выполняют более или менее пассивную роль, в то время как наивысшая степень активности появляется при организации самостоятельной работы студентов. Но не любая «самостоятельная работа» является по сути самостоятельной. Успех может принести только та, которая очень хорошо подготовлена преподавателем. Поэтому важно рассмотреть вопрос о том, как подготовить учащихся к самостоятельной деятельности и как организовать их самостоятельную работу так, чтобы у них был и интерес к работе, и удовлетворение от результата. Известно, что самостоятельная работа студентов способствует более эффективному овладению материалом, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, развивает творческую активность и инициативу, способствует росту мотивации учения. Вопросам организации автономной, самостоятельной деятельности студента в системе профессионального образования вообще и при обучении иностранному языку в частности особое внимание уделяется в целом ряде методических исследований и научных работ последних лет. Необходимо отметить, что основное значение в самостоятельной работе над изучаемым языком имеет не только и не столько расширение и углубление знаний, полученных в вузе, сколько поддержание и совершенствование иноязычных коммуникативных умений на адаптивном уровне, то есть приоритетные потребности самостоятельной работы над изучаемым материалом определяются необ-

ходимостью и потребностью компенсировать то, что не было изучено, но необходимо для реального общения. Задачи и содержание самостоятельной работы обусловлены, прежде всего, требованиями мобильности (адаптивности) в использовании ИЯ. Степень этой мобильности обеспечивается за счет способности и готовности студента к продуктивной самостоятельной работе над языком, к дополнению своих языковых знаний и умений, коррекции и совершенствованию, поддержания достаточно высокого уровня владения ИЯ, устранения возможных ошибок и неточностей.

По замечанию Н.В. Ященко, значимость умения организовать самостоятельную деятельность наиболее ярко определяется в процессе устной и письменной иноязычной речевой практики, где требуется постоянный самостоятельный анализ языковых фактов. Основными компонентами самостоятельной работы являются ее содержание, объект обучения (учебная и научная деятельность студентов) и обучающая деятельность преподавателя. При разработке методики обучения самостоятельной работе необходимо опираться на специфические особенности данного предмета. В силу того, что специфической особенностью овладения иностранным языком является его двойственность (с одной стороны – изучение лингвистической структуры, с другой – развитие речи), встает вопрос о поиске оптимальных методов обучения с учетом психологических факторов развития речи и сознательного овладения лингвистическими структурами.

Перед преподавателями стоит проблема – организовать учебную деятельность студента таким образом, чтобы обеспечить наибольшую мотивацию учения. Поскольку язык есть средство коммуникации, общения, а речь есть способ этой коммуникации, то овладение средствами возможно только при создании условий коммуникативных проблемных учебных ситуаций. А это означает, что надо четко разделить занятия, где студент пользуется средствами для решения коммуникативных задач, и занятия, где он осваивает пользование этими средствами в системе тренинга. Обучение общению и коммуникации – это взаимодействие с преподавателем в рамках коммуникативного учебного сотрудничества. Подготовительную работу к такому взаимодействию – выполнение рутинных заданий – лучше осуществлять в режиме самостоятельной работы. Языковые средства должны осваиваться только в контексте самостоятельной деятельности. Значит, центр всей психолого–педагогической работы необходимо сосредоточить на создании условий самостоятельной работы студентов.

При анализе процессов развития университетского образования совершенно отчетливо проявляется следующие тенденции:

а) современные социокультурные условия диктуют самоценность идеи непрерывного образования, когда от студентов (и не только) требуется постоянное совершенствование собственных знаний;

б) в условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение ауди-

торной нагрузки, замена пассивного слушания лекций возрастанием доли самостоятельной работы студентов;

в) центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании.

Важно подчеркнуть, что учение студента – это не самообразование индивида по собственному произволу, а систематическая, управляемая преподавателем самостоятельная деятельность студента, которая становится доминантной, особенно в современных условиях перехода к много-ступенчатой подготовке специалистов высшего образования.

В зависимости от места и времени проведения самостоятельной работы студентов, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами подразделяется на следующие виды:

- самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров);

- самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;

- внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера

Самостоятельность перечисленных выше видов работ достаточно условна, и в реальном образовательном процессе эти виды пересекаются друг с другом.

Самостоятельная работа студентов под управлением преподавателя является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся.

Организация самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе, развивающим самостоятельную творческую деятельность. Самостоятельная работа студентов приобретает особую актуальность при изучении специальных дисциплин, поскольку стимулирует студентов к работе с необходимой литературой, вырабатывает навыки принятия решений.

С этой точки зрения, весьма перспективным представляется разработка одного большого задания коллективом из нескольких студентов, поскольку такой подход прививает навыки коллективного творчества. Это особенно важно при подготовке специалистов для современного сложного производства, проектированием и внедрением которого занято большое количество интеллектуалов, как теоретиков, так и практиков. Такой вид учебных занятий подразумевает распределение ролей и оценку трудоемкости отдельных работ, что требует от преподавателя дополнительных педагогических знаний в области деловых игр. В последнее время деловые игры получили большое распространение по самым различным учебным

дисциплинам. Имитируемый при такой форме проведения занятий реальный жизненный (производственный, социальный, культурный) процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности. Они легче приобретают знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют. Студенты учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в общих дискуссиях.

Одним из важных организационных моментов в самостоятельной работе студентов является составление заданий на самостоятельное выполнение контрольных работ, при составлении которых преподаватель руководствуется следующими критериями:

- объем каждого задания должен быть таким, чтобы при твердом знании материала студент успел бы изложить ответ на все вопросы задания в письменном виде за отведенное для контрольной работы время;
- все задания должны быть одинаковой трудности;
- при всем проблемном разнообразии каждое задание должно содержать вопросы, требующие достаточно точных ответов;
- в каждом задании должен быть вопрос по материалу, подлежащему самостоятельному изучению по учебной литературе.

Практическое владение иностранным языком - одна из важнейших характеристик специалиста любого профиля. Роль языка возрастает особенно в нынешних условиях. Россия становится надежным партнером на международной арене. В системе отношений особое значение имеют связи между российскими университетами и вузами зарубежных стран. Возникают различного рода совместные проекты, программы, в процессе которых приобретаются новые теоретические знания и практический опыт.

Одним из наиболее перспективных направлений в обучении иностранному языку в российских университетах является организация самостоятельной работы студентов. Совершенствование ее форм особенно важно в неязыковом вузе, поскольку количество аудиторных часов, отведенных на иностранный язык, гораздо меньше, чем в языковом. Важным компонентом обучения должно стать использование информационных технологий в самостоятельной работе, поскольку именно это сможет подготовить студентов – будущих инженеров, менеджеров, работников гуманитарной сферы, к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка в течение всей жизни в соответствии с собственными жизненными задачами.

Поскольку применение компьютерных технологий в высшей школе является одним из ключевых направлений современных исследований и основным подходом совершенствования дидактических средств обучения в высшей школе, представляется, что использование разнообразных заданий для выполнения на компьютере сделает обучение иностранному языку отвечающим всем требованиям, вводимых сейчас стандартов третьего поколения, созданных в формате компетентностного подхода. Основным ас-

пектом актуализации лингвокомпьютерного обучения студентов становится их внеаудиторная самостоятельная работа в домашних условиях. Аудиторная же работа становится при этом подготовительным этапом к самостоятельному выполнению заданий.

Основным содержанием самостоятельной работы с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку является:

- выполнение заданий по составлению глоссария по тематике специальности;
- использование электронных словарей, библиотеки, баз данных;
- подготовка докладов и написание рефератов на иностранном языке;
- поиск тематических статей;
- подготовка домашних заданий;
- выполнение творческих заданий – презентаций в Power Point.

Самостоятельная работа более эффективна, если она организована как парная, или в ней участвуют три человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю, позволяет вести общение на изучаемом языке.

Педагогически важным при организации работы над минипроектами является побуждение студентов к самостоятельному поиску и переработке информации, построению алгоритма решения проблемы, представление своей точки зрения как позиции, ее аргументации.

Не менее важным условием правильной и эффективной организации самостоятельной работы студентов является наличие единого базового учебного пособия и методических указаний к ним, что позволяет:

- изменить саму форму подачи материала;
- преподавателю работать с отдельной учебной группой и оценить степень подготовленности каждого студента в результате самостоятельного предварительного изучения материала;
- студентам самостоятельно структурировать и изучить учебный материал и сочетать его с аудиторной работой с преподавателем;
- с помощью методических указаний студент может самостоятельно адаптировать изучаемый материал.

Как рассматривалось ранее, в методике обучения иностранных языков выделяются также следующие уровни самостоятельной работы:

1. Воспроизводящий (репродуктивный) уровень самостоятельной работы находится в основе других уровней и отвечает за формирование вербальной произносительно-лексико-грамматической базы, за создание эталонов в памяти. На данном уровне идет усвоение и закрепление нового материала.

2. Полутворческий (переходный) уровень самостоятельной работы вытекает из предыдущего. Здесь осуществляется перенос приобретенных знаний, навыков и умений на аналогичные ситуации, а также формирова-

ние высказываний в аналогичных ситуациях. Самостоятельная работа этого уровня требует большей мыслительной активности и креативности.

3. Творческий (креативный) уровень самостоятельной работы связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск при решении более сложных коммуникативных задач. Именно здесь формируется творческая личность.

Исходя из перечисленных уровней самостоятельной работы, многие методисты (Е.А. Головкин, О.Н. Щеголева) предприняли попытку создать электронное учебно-методическое пособие по развитию навыков учебной и коммуникативной компетенций при самостоятельном изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Основная задача введения формы построения самостоятельной работы студентов через использование информационно-коммуникационных технологий – сохранить качество обучения при сокращении аудиторной нагрузки. Данная система заданий способствовала активизации познавательной самостоятельности обучающихся всех возрастных групп и позволяла каждому обучающемуся реализовать индивидуальные учебные стратегии при изучении практических дисциплин. Кроме того, сам рекомендательный, мультимедийный характер инструкций к заданиям способствовал реализации одного из требований, предъявляемых к подобного рода заданиям, – обеспечения условий для максимального психологического комфорта обучающихся.

В пособии представлены такие типы заданий, как:

1. If you want to improve your language on the topic “Man and the Movies”, you’d better work with the topical vocabulary:

- find the definitions of the topical vocabulary items, relate them to the topic under discussion;
- translate the topical vocabulary, paying attention to the topic, they are used in;
- complete the sentences, using the topical vocabulary;
- substitute the underlined words in the text for the topical vocabulary items.

2. As a future teacher of English, you’ll need some skills to identify the role of language exercises in building up students’ success. For this you are given several exercises which you are to match the following stages:

- presentation;
- training;
- usage.

3. You’ve already mastered some techniques so now check yourself, using them:

- look through the topical vocabulary items and substitute for words in the text given below;
- give the gist of the story;
- give more detailed retelling of the story using the key-ideas;

- after you've done this check yourself with the recorded topical vocabulary items;

- revise the topical vocabulary, reading the text. Write self-dictation on the topical vocabulary items, which you came across in the text;

- write a sample learning contract for the working title “ Picnic”;

- as a future teacher of English match the following exercises with the following stages: presentation, training, usage.

4. Using the dictionary find in the text the words which can't be translated word for word as they are culturally specific units. Use the following steps:

- Read the text.

- Find out culturally specific units and look them up in the Language and Culture dictionary.

- Explain what is so specific about them as a typically American phenomenon.

Предложенные задания весьма объемны, поэтому большую часть заданий студенты выполняют, используя компьютер. Они могут проверить не только правильность ответа, но и получить соответствующие рекомендации для конкретного задания, пройти итоговый тест по теме, закрепить не только лексический материал, но и правила написания эссе, проверить домашнее чтение и т.д. Кроме того, темы данного пособия перекликаются с темами по практике устной речи, что дает обучающимся дополнительную возможность закрепить (теперь уже самостоятельно) полученные умения и навыки. Как уже было определено, на самостоятельную работу по освоению языковых средств следует выносить действия, основанные на операциях, и одной из форм организации самостоятельной работы студентов по освоению этих действий может стать работа с применением компьютеров. Основное свойство компьютерных систем состоит в том, что они построены именно для выполнения деятельности, организованной по алгоритму в системе операций, поэтому для овладения языковыми средствами, элементами способа, действия оптимальным средством является компьютер.

Эффективная организация самостоятельной работы способна создать условия не только для повышения качества обучения иностранному языку, но и для развития профессионально значимых качеств личности, творческих способностей, самостоятельности и активности, т.е. способствовать становлению и развитию профессиональной компетентности. Все образовательные технологии направлены на то, чтобы научить студентов работать самостоятельно, так как именно самостоятельность даёт возможность успешно адаптироваться к работе, связанной с быстро меняющимися технологиями.

Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки современных специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попов Ю.В. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в технических университетах: организация и технологии обучения. Попов Ю.В., Подлеснов В.Н., Садовников В.И., Кучеров В.Г., Андросюк Е.Р. – Москва:[б.:и], 1999. – Вып. 9. – 52 с.
2. Попова Н.В. Самостоятельная работа с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку в непрофильной магистратуре / Н.В. Попова, М.М. Степанова// Иностранные языки в образовательном пространстве технического вуза: материалы IV Междунар. Науч. – метод. Конф. (Новочеркасск, апрель 2010). – Новочеркасск: Юж. – Рос. гос. техн. ун-т (НПИ), 2010. – С. 305 – 309.
3. Ковальский И. Организация самостоятельной работы студента / И. Ковальский // Высшее образование в России. 2000. – №1. – С. 114 – 115.
4. Абросимов А.Г. Информационно образовательная среда учебного процесса в вузе / А.Г. Абросимов – М.: Образование и информатика, 2004 – 250 с.
5. Алтайцев А.М., Наумов В.В. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1-3 марта 2001 г.) / А.М.Алтайцев, В.В. Наумов; Белорусский государственный университет; Центр проблем развития образования. – Минск, Пропилен, 2002. – С. 229 – 241.
6. Багрова А.Я. Организация автономной деятельности студента при обучении чтению в неязыковом вузе // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. Вып. 461. – Москва: МГЛУ, 2001. С. 97 – 99.
7. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. - Москва: Академия, 2004.
8. Минькова Е.Н. Использование инфокоммуникационных технологий в обучении английскому языку при формировании коммуникативной компетенции студентов вузов // Новые инфокоммуникационные технологии в социально–гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития / под общ. ред. А.Н. Кулика. - Москва: Логос, 2003. – С. 328 – 335.
9. Уваров А.Ю. Компьютерная коммуникация в учебном процессе // Педагогическая информатика. 1993. – № 1. – С. 12 – 21.
10. Яценко Н.В. Преемственность в организации самостоятельной деятельности студентов (на материале изучения иностранного языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Барнаул, 2001. – С. 15
11. Little D. Learner Autonomy: Definitions, Issues, and Problems. Dublin: Authentic, 1991. 25 p.

Т.Г. Кутявина

ФГБОУ ВПО Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной работе рассмотрена польза аэробных упражнений, приведены методические приемы при проведении тренировочного занятия оздоровительной аэробикой, сделан акцент на особенности показа упражнений.

Для различных видов двигательной активности, имеющих оздоровительную направленность, часто применяется как собственное название слово «аэробика». Кеннет Купер, крупнейший американский специалист профилактической медицины, использовал впервые термин «аэробика» в этом смысле.

В широком смысле к видам двигательной активности, дающим преимущественно аэробную нагрузку, относятся различные циклические движения, выполняемые с невысокой интенсивностью достаточно длительное время. Разработанные К. Купером аэробные программы и нормы двигательной активности содержали различные виды естественных движений, такие как ходьба, бег, плавание, катание на коньках, лыжах, велосипеде и другие. Так называемые «аэробные танцы», предложенные Джеки Соренсен в конце 70-х гг., привлекли внимание и получили признание специалистов и любителей активного образа жизни. Это направление оздоровительных занятий, развиваясь и совершенствуясь, преобразовалось в разные популярные стили и разновидности аэробики. Но прежде, чем принять решение о занятии тем или иным модным направлением в танцевальной аэробике, необходимо оценить свои возможности (состояние здоровья, уровень физической подготовленности и др.). Аэробика пригодна для занимающихся всех возрастов, но начинающим следует помнить о необходимости постепенного увеличения умеренной аэробной нагрузки. Чрезмерные нагрузки могут привести к травмам и нарушениям функций организма, а малые не дают ожидаемого эффекта. Лучших результатов можно добиться при систематических занятиях под руководством тренеров, учитывающих интересы занимающихся и их возможности [1].

Многие высшие учебные заведения стремятся включить оздоровительную аэробику в программу занятий, что требует коррекции некоторых разделов программы по физической культуре.

Оздоровительная аэробика – одно из средств оздоровительной физической культуры и основной эффект на который должны быть нацелены занятия это – оздоровление организма занимающихся [2].

Занятия аэробными упражнениями оказывает следующие положительные влияния на организм человека:

- незначительное повышение объема полостей сердца (дилатация), гипертрофия мышечных стенок вместе с улучшением процессов ионного обмена и повышением плотности митохондрий улучшает сократимость (т.е. увеличивает ударный объем) миокарда, повышает максимальный сердечный выброс и устойчивость работы сердца при длительной мышечной нагрузке, т.е. увеличивает производительность сердца как насоса;

- наблюдается увеличение просвета коронарных сосудов и плотности капилляров вместе со снижением реактивности миокарда на действие стрессоров.

- имеет место увеличение просвета и эластичности магистральных и периферических сосудов;

- увеличение плотности капилляров улучшает обеспечение тканей кислородом, гормонами и питательными веществами.

- немного увеличивается общий объем циркулирующей крови, гемоглобина и эритроцитов, улучшается кислородтранспортная функция крови.

- увеличивается плотность митохондрий и капилляров, концентрация миоглобина, запасов гликогена, происходит незначительная гипертрофия мышечных волокон, увеличивается выносливость мышц при выполнении работы аэробного характера.

- аэробные упражнения способствуют незначительному увеличению веса и функциональной мощности некоторых желез; снижают реакцию желез на выполнение умеренной мышечной работы; повышают способность определенных желез поддерживать высокую функциональную активность в течении длительного времени; изменяют чувствительность тканей к гормонам что способствует улучшению регуляции функций организма и обменных процессов.

Обязательные занятия физической культурой в вузе ставят перед студентами задачу выбора вида физической активности. Довольно часто этот выбор ограничен их слабыми физическими возможностями. В связи с этим все большую популярность приобретает оздоровительная аэробика: занятия проводятся без спортивной направленности, и кроме физической нагрузки студенты получают заряд положительных эмоций [3].

Методы и методические приемы обучения упражнениям оздоровительной аэробики на уроках физической культуры в техническом вузе имеют свою специфику.

Как и в любом спорте, при любой деятельности, связанной с двигательной активностью, в оздоровительной тренировке сталкиваемся с проблемой обучения. Для преподавателя-тренера по аэробике важно не только красиво двигаться самому, но и умение научить занимающихся правильной технике. В связи с этим проблема правильного обучения, несомненно, актуальна в аэробике при освоении даже несложных движений, не говоря о танцевальных элементах и соединениях.

Сложность задачи возрастает, так как в оздоровительной тренировке в рамках урока физической культуры в вузе мы сталкиваемся с дефицитом времени. Обычно занимающиеся в состоянии посещать занятия не более 2 раз в неделю, при этом они хотят как можно быстрее достичь желаемого эффекта: похудеть, улучшить фигуру, здоровье, а также получить удовольствие, а не скучать на занятиях. Поэтому в отличие от спорта высоких достижений, обучение происходит, что называется, на ходу, с сохранением принципа поточности выполнения движений. Это повышает требования к тренеру: умение лаконично и четко объяснить технику, быстро заметить ошибки и тут же исправить их. Разъяснения по разучиванию и замечания тренер должен делать в тактичной и доходчивой форме.

В аэробике применяются два метода обучения: целостный и расчлененный. Относительно доступные движения, такие как ходьба, приставные шаги и их разновидности, разучиваются целостным методом. А вот различного рода «добавки» в виде движений руками требует уже расчленения. Сначала разучиваются движения ногами, затем руками, и лишь после выполняется целостное двигательное действие. Расчлененный метод применяется также при разучивании различных танцевальных сложных для координации движений.

Изучение новых движений должно быть строго последовательным, систематическим, а комбинации слагаться из ранее достаточно хорошо усвоенных элементов [4].

В качестве основных методических приемов обучения хореографии в аэробике выступают следующие:

- Оперативный комментарий и пояснение. В процессе проведения занятия большое значение имеют указания, которые дает тренер в ходе выполнения упражнений. Эти указания играют роль внешнего управляющего момента. При этом указания включают моменты, что и как делать (название движения, основные моменты техники, направление, подсчет и т. д.), включая исправление более или менее грубых ошибок, внося коррекцию и тем самым применяя принцип обратной связи, сохраняя при этом поточный метод проведения упражнений.

- Визуальное управление группой. Разработанная в США условная знаковая система управления группой значительно облегчает проведение занятий оздоровительной аэробики.

Обычно визуальное управление используется вместе со словесными указаниями. Например, показывается направление движения с пояснением, что делать. Система оперативного комментария, пояснения и визуального управления группой должна быть четкой, уверенной.

Часто применяются различные формы фиксации, с помощью которых в ощущениях закрепляется наиболее верное положение, характерное для той или иной фазы упражнения, в особенности при проведении силовых упражнений в партере и с различного рода амортизаторами, отягощениями.

К невербальным методам управления группой относятся также выразительные движения телом. Тренер должен подчеркивать своими движениями моменты расслабления, напряжения, характер танцевальных элементов и т. п. А также нельзя проводить занятия при выражении недовольства, раздражительности, усталости на лице.

Музыкальное сопровождение можно рассматривать и как фактор воздействия на занимающихся аэробикой в процессе обучения упражнениям за счет изменения темпа и ритма музыкального сопровождения. Правильная методика применения музыки способствует успешному усвоению двигательного навыка.

Важным методическим приемом является и изменение темпа выполнения хореографических движений: можно замедлять или ускорять темп в зависимости от стадии усвоения элемента, соединения или целой комбинации. Если в начале изучения нового хореографического материала темп будет слишком быстрым, то, как правило, такая ситуация может привести к перенапряжению, скованной работе мышц, неспособности занимающихся понять задание и повторить его, что, в свою очередь, может привести к раздражению, развитию комплекс неспособности к данному роду двигательной активности.

Слишком затягивать выполнение движений в замедленном темпе также не следует, так как в этом случае снизится воздействие занятия на кардиореспираторную систему, а следовательно, и оздоровительный эффект на организм занимающихся.

Нельзя требовать сразу от занимающихся эмоционального выразительного исполнения слагаемых комбинации, а тем более комбинации целиком. Надо сконцентрировать внимание на технической стороне, правильной последовательности элементов, ориентировки в пространстве, а затем вносить эмоциональность, раскрепощенность, выразительность.

Самоконтроль действий включает в себя не только механическое повторение движений, их внешней формы, но и контроль занимающихся за своими мышцами, какие мышцы участвуют в работе, какова степень их напряжения.

Важной составной частью системы подготовки специалиста по аэробике является знание анатомии движений, потому что тренер-преподаватель должен комментировать функциональную работу мышц.

Занимающиеся могут контролировать свои движения и сличать с действиями тренера при помощи зеркала. Наличие зеркал в залах для проведения аэробики является важным для обучения, технически правильного выполнения упражнений, для персонального контакта, коммуникации с занимающимися спортом.

В связи с обучением возникнет еще одна важная проблема — как показывать упражнения. Простые по координации движения можно показывать лицом к занимающимся с левой руки и ноги, сложные — спиной к занимающимся.

Очень важно следовать принципу симметричного обучения. Необходимо помнить, что движения должны выполняться в ту и другую стороны. Ведь равномерная нагрузка способствует гармоническому развитию.

Таким образом, методически грамотное проведение тренировочного урока позволит и систематичность занятий оздоровительной аэробикой на уроках физической культуры в техническом вузе позволит разнообразить нагрузку на занятиях и улучшить показатели физической подготовленности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцева Г.А., Медведева О.А. Оздоровительная аэробика в высших учебных заведениях – М.: Физкультура и Спорт, 2007. – 104 с., ил.
2. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: Учебное пособие для студентов вузов физической культуры/ Под ред. Е.Б. Мякинченко и М.П. Шестакова. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 304 с.
3. В.С. Дятлов. Оздоровительная аэробика в высшем учебном заведении Материалы всероссийской научно-практической конференции 17-18 марта 2011 года.
4. Электронный ресурс <http://alexeykaz.ru/bookinfo-davydov/davydov-metodika-prepodavaniya-ozdorovitelnoy-aerobiki-razdel-1.html?limitstart=0> от 05.04.2014 г. В.Ю. Давыдов, Т.Г. Коваленко, Г.О. Краснова МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ. Учебное пособие. Волгоград, 2004.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.014.61

А.В. Феоктистов, И.Ю. Кольчурина

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

ПРЕМИИ В ОБЛАСТИ КАЧЕСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Обоснована возможность использования критериев модели конкурса в области качества для проведения независимой оценки качества образования.

Сделан обзор наиболее престижных в мире Премий в области качества.

Показана возможность улучшения деятельности образовательной организации при проведении комплексной оценки по модели Европейской премии в области качества.

Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет «качество образования», как «комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1], что в общем случае отражает соответствие уровня подготовки обучающегося требованиям образовательных стандартов и требованиям сторон, заинтересованных в результатах образовательного процесса.

Закон закрепляет существующие государственные процедуры оценки качества образования: лицензирование образовательной деятельности, государственная аккредитация образовательных программ, итоговая аттестация, государственный контроль и надзор в сфере образования; а также негосударственные процедуры оценки качества образования, а именно: независимая оценка качества образования и профессионально-общественная аккредитация образовательных программ. Таким образом, в законе предусматривается распределение функций между государственными и негосударственными организациями в национальной системе гарантий качества образования.

В настоящее время государственные меры контроля качества образования носят преимущественный характер, в то время как независимая оценка образовательных программ является факультативной.

Такой подход противоречит сложившейся мировой практике. Так, европейские организации: Международная сеть агентств, гарантирующих качество высшего образования (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – ENQA), Ассоциация университетов Европы (European University Association), Клуб ректоров Европы и другие экспертные организации видят свою миссию в оказании помощи образовательным организациям в устранении узких мест, оценки в целях осуществления содействия в развитии.

В России система независимой оценки качества образования находится в стадии формирования и представлена небольшим количеством организаций, среди которых Агентство по контролю и качеству образования и развития карьеры (АККОРК), Ассоциация инженерного образования России (АИОР), экспертные организации, которые создаются при объединениях работодателей. Суть работы указанных организаций – оценка качества образования с точки зрения работодателей и профессионального сообщества, что в целом является положительным аспектом.

Но проведение работ по общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ является затратным мероприятием для образовательных организаций, в то время как участие в данных процедурах не гарантирует успешности прохождения контрольных мероприятий Минобрнауки России.

Решение указанных проблем возможно в случае формирования общероссийской системы оценки качества образования как многофункциональной системы, включающей процедуры государственной регламентации образовательной деятельности, от лицензирования, аккредитации до государственного контроля в области образования, и процедуры независимой оценки качества образования, включая самооценку деятельности образовательной организации. Также необходима интеграция России в международную систему оценки качества образования.

Одним из инструментов независимой оценки качества образования, на наш взгляд, является участие образовательных организаций в конкурсных мероприятиях на получение Премий в области качества.

Во всем мире уже более пяти десятилетий присуждение Премии в области качества для организаций различных видов экономической деятельности означает превосходство в бизнесе, общественное признание заслуг, источник повышения конкурентоспособности на рынке.

Премия по качеству – особая премия, хотя в ней присутствует и конкурсный отбор, и экспертные оценки, и торжественное вручение символа. Главную роль в конкурсе играет самооценка, т.е. тщательный анализ своих возможностей самим участником конкурса. Именно в самооценке заложено главное свойство премии, которое делает ее не только знаком признания заслуг, но и процедурой, помогающей организации определить свои достоин-

ства и недостатки, свои шансы на успех и сформулировать задачи на будущее.

Все премии в области качества, известные в настоящее время, объединяет один признак: оценка деятельности организации проводится на соответствие определенной системе показателей (критериев). Именно этот аспект позволяет отнести участие в Премии в области качества к оценочным процедурам деятельности любой организации, в том числе и образовательной.

Самооценка в данном случае является способом сопоставления своей деятельности и результатов с идеальной моделью работы организации, положенной в основу модели конкурса.

В настоящее время наиболее престижными Премиями в области качества являются:

- Премия Э. Деминга (Япония, Deming Application Prize – DAP);
- Премия Малькольма Болдриджа (США, Malcolm Baldrige National Quality Award – MBNQA);
- Европейская премия по качеству (European Foundation for Quality Management – EFQM);
- Премия Правительства РФ в области качества [2] и другие.

Национальные премии по качеству ежегодно присуждаются в Австрии, Бельгии, Великобритании, Венгрии, Германии, Дании, Ирландии, Швеции, Швейцарии, Японии и других странах.

Премия Деминга, которая была учреждена Советом директоров Японского союза ученых и инженеров в 1951 г. в знак благодарности Эдварду Демингу за развитие идей качества в Японии, основной задачей обозначила распространение принципов непрерывного совершенствования на базе философии управления качеством в масштабах всей компании и поощрение организаций, достигших успеха в разработке собственных подходов к управлению качеством и применению статистических методов контроля качества.

Целью Национальной премии в области качества М. Болдриджа в США, учрежденной указом Президента США Р. Рейгана, явилось повышение значимости качества в работе американских компаний что, впоследствии дало положительные результаты для улучшения экономики США в целом.

Внедрение модели премии М. Болдриджа в производственных и сервисных компаниях, образовательных организациях и учреждениях здравоохранения позволило многим организациям впоследствии создать систему менеджмента качества. А экспертиза отчета о самооценке компании, претендующей на премию, группой экспертов, представляющих промышленность, правительство и университеты по семи критериям, составляющим важнейшую часть работы любой организации в области качества, делающей упор на предупреждение и непрерывное улучшение [3], позволяет организациям не

только внедрить новые подходы в управлении, оценить себя с позиции критериев премии, но и услышать мнение специалистов в сфере менеджмента и получить конкретные рекомендации по улучшению деятельности.

Критерии премии М. Болдриджа легли в основу многих национальных премий в области качества, в том числе и в России.

В нашей стране ежегодно проводятся конкурсные мероприятия по присуждению Премии Правительства Российской Федерации в области качества. Значимость национальной премии была вновь подтверждена Председателем Правительства Российской Федерации Д.А. Медведевым, на церемонии награждения лауреатов премии Правительства Российской Федерации в области качества 23 января 2014 г.: «Эта премия – своего рода золотая медаль в сфере качества, награда за удачные управленческие решения... В любом случае качество труда, качество товаров, качество проектов, которыми вы занимаетесь, и, конечно, качество управления будут ключевыми факторами развития...» [4].

Что касается структуры Премии Правительства Российской Федерации в области качества, то она построена на базе Европейской награды за качество: премии EFQM за совершенство (EFQM Excellence Award) [5].

Европейская премия по качеству была учреждена в 1992 году Европейским фондом управления качеством при поддержке Европейской организации качества и Европейской комиссии. В конце 2003 г. Всероссийская организация качества заключила с EFQM соглашение, по которому стала Национальной партнерской организацией EFQM и начала работу по продвижению модели в России.

В Европейской премии по качеству могут участвовать организации, зрелось системы менеджмента которых находится на различных стадиях – модель премии содержит три Уровня совершенства: Стремление к совершенству; Признанное совершенство и Европейская награда за совершенство. Причем уровень «Признанное совершенство», подразделяется на три категории: «3 звезды» присваиваются, если итоговый результат работы экспертной комиссии, проводящей оценку организации на соответствие критериям премии, будет равен 301 – 400 баллам, «4 звезды» при итоговой оценке 401 – 500 баллов, и «5 звезд» – более 500 баллов.

Идея деления на уровни совершенства направлена на признание имеющихся достижений организации и создание мотивации к дальнейшим улучшениям. Она ориентирует на постановку и достижение новых целей и предоставляет возможность демонстрации заинтересованным сторонам достижения новых высот на пути к совершенству.

Девять критериев Модели Совершенства EFQM распределены по двум группам: «Возможности» и «Результаты». Проведение самооценки организации на первом этапе конкурса позволяет организации выделить свои возможности, показать результаты деятельности, которые достигнуты посред-

ством реализации имеющихся возможностей, выявить риски, обозначить сильные и слабые стороны.

Для образовательной организации высшего образования результаты деятельности определяются показателями мониторинга эффективности, государственной аккредитации, а также востребованностью образовательных услуг потенциальными абитуриентами и работодателями. Следовательно, процедура оценки по критериям Европейской премии в области качества представляет собой совокупность элементов государственного контроля и независимой оценки качества образования. Вторым аспектом подтверждается и составом экспертных комиссий (ассессоров). Как правило, для оценки образовательной организации EFQM привлекаются работники вузов, представители предприятий различных сфер деятельности, которые достигли значительных успехов в развитии систем менеджмента. Значит, не только самооценка, но и оценка экспертной комиссией образовательной организации «на месте» позволяет сфокусировать внимание на аспектах улучшения деятельности (что в итоге позволяет выполнять показатели мониторинга эффективности), сравнить себя с другими образовательными организациями, и, наконец, получить международное признание своих достижений.

Немаловажную роль в направлении улучшения деятельности организации играет участие в отраслевых конкурсах в области качества. Для образовательных организаций таким конкурсом является Премия Министерства образования и науки РФ «Системы качества подготовки выпускников», критерии которого были разработаны на основе критериев Премии Правительства Российской Федерации в области качества, успешно реализовались на протяжении более десяти лет и в настоящее время находятся в стадии совершенствования [6].

Сибирский государственный индустриальный университет с момента основания конкурса «Системы обеспечения качества подготовки специалистов» участвовал в этих мероприятиях. Материалы и отчет университета по итогам конкурса 2004 года, наряду с документами всех вузов-участников, были представлены Минобрнауки России экспертам Европейской комиссии по проверке выполнения Болонских обязательств России в области качества образования, и в целом получили положительную оценку. В 2006 году Сибирский государственный индустриальный университет стал лауреатом конкурса «Системы обеспечения качества подготовки специалистов», а в 2011 году подтвердил свой статус победителя, в номинации «Признанное совершенство».

Участие в конкурсе «Системы качества подготовки выпускников» позволило университету разработать, внедрить и сертифицировать систему менеджмента качества, широко заявить о приверженности качеству образования, постоянном улучшении деятельности вуза. Поддерживаемое направление постоянного совершенствования деятельности обусловило необходимость выхода на новый уровень управления качеством образования посред-

ством проведения независимой оценки качества образования на соответствие критериям Европейской премии в области качества.

Значительные достижения вуза явились решающим фактором при определении уровня конкурса EFQM. Заявка университета принята на участие в уровне «Признанное совершенство».

Участие Сибирского государственного университета в Европейской премии в области качества позволит:

- провести независимую оценку, получить объективный письменный обратный отчет экспертной комиссии (квалифицированных практикующих менеджеров), и, как следствие, сфокусировать деятельность на улучшениях, определить приоритеты в работе по обеспечению качества подготовки выпускников;

- сравнить университет с другими образовательными организациями аналогичной отраслевой направленности;

- подтвердить свой статус образовательной организации-лидера, которая является практическим примером для остальных и готова делиться своим опытом;

- продемонстрировать Минобрнауки России и всем заинтересованным сторонам свои подходы к обеспечению качества подготовки выпускников;

- получить международное признание на основе общепризнанной в Европе модели менеджмента (Модель Совершенства EFQM).

Следовательно, участие в конкурсных мероприятиях Премии в области качества позволяет образовательной организации выполнить требования Минобрнауки России в части проведения независимой оценки качества образования, обеспечить постепенную интеграцию России в международную систему оценки качества образования, выявить возможности для улучшения деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/>. – Загл. с экрана.

2. Маслов Д. Сравнительный анализ мировых премий по качеству / Д. Маслов // Стандарты и качество. – 2005. – № 5. – С. 44 – 54.

3. Эванс Дж. Управление качеством: учебник для вузов / Дж Эванс. – М. : Коммерсант, 2007. – 337 с.

4. Премия Правительства в области качества. Всероссийский научно-исследовательский институт сертификации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vniis.ru/qualityaward>. – 12.05.2014.

5. EFQM. Модель в России. – Режим доступа: <http://www.efqm-rus.ru/>. – Загл. с экрана.

6. Конкурс Рособрнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования». – Режим доступа: <http://конкурсоу.рф/konkurs/site/page/>. – Загл. с экрана.

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 2014 г.

Статьи направлять главному редактору по адресу 654007, г. Новокузнецк, Кемеровской обл., ул. Кирова, 42 ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», телефон для справок 8-3843-46-58-83, e-mail: uchebn_otdel@sibsiu.ru.

**Современные вопросы теории и практики
обучения в вузе**

Сборник научных трудов

Выпуск 17

Ответственный редактор *Феоктистов Андрей Владимирович*

Компьютерный набор *Темлянцев Н.В.*

Подписано в печать 06.06.2014 г.

Формат бумаги 60х84 1/16. Бумага писчая. Печать офсетная.

Усл.печ.л. 9,9 Уч.-изд.л. 10,7 Тираж 300 экз. Заказ № 510.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования

«Сибирский государственный индустриальный университет»

654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42.

Издательский центр СибГИУ