

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

СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Сборник научных трудов

Выпуск 19

Под редакцией доцента А.В. Феокистова

Новокузнецк
2016

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. 19 / Редкол.: А.В. Феокистов (главн. ред.) и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2016. – 148 с., ил.

Сборник статей посвящен вопросам теории и практики обучения в вузе. Представлены работы по следующим направлениям: проблемы высшего 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. 2, табл. 7, библиогр. назв. 120.

Редакционная коллегия: проректор по УР – первый проректор, к.т.н., доцент А.В. Феокистов (главн. редактор); д.т.н., профессор Г.В. Галевский (зам. главн. редактора); проректор по НРИ, д.т.н., профессор М.В. Темлянцев, д.п.н., профессор Е.Г. Оршанская (отв. секретарь); нач. метод. отдела УМУ, к.б.н. И.С. Семина; 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, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	Стр. 5
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
<i>А.В. Феоктистов, И.Ю. Кольчурина, О.Г. Приходько</i>	
Разработка проектно-ориентированной основной образовательной программы высшего образования на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов.....	7
<i>О.П. Бабицкая</i>	
Проблемы профессионального образования и пути их преодоления.....	14
<i>С.Г. Терскова, Н.Е. Анохина, А.В. Шмыглева</i>	
Доступная образовательная среда как залог успеха в становлении карьеры выпускника с ограниченными возможностями здоровья.....	18
<i>В.В. Васильева, И.Н. Филинберг</i>	
Некоторые вопросы инновационной деятельности в ВУЗе.....	24
<i>А.В. Шмыглева, С.Г. Терскова</i>	
Условия реализации инклюзивного подхода в системе высшего профессионального образования.....	30
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	35
<i>Л.П. Авдонина</i>	
Смешанное обучение как актуальная педагогическая технология в образовании.....	36
<i>О.В. Гордеева</i>	
Проблемная лекция как форма обучения в ВУЗе	42
<i>Е.В. Иванова</i>	
О применении интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины «Корпоративное управление» студентам -менеджерам	48
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	57
<i>Д.И. Оршанский</i>	
Организация самостоятельной работы в ВУЗе при изучении дисциплины «История».....	58
<i>Е.Г. Оршанская, Л.И. Фенстер</i>	
Обучение студентов выполнению резюмирующего перевода в процессе изучения иностранного языка.....	65
<i>Е.Г. Оршанская</i>	
Лингвистический и психолингвистический аспекты изучения интерференции.....	71
<i>И. А. Гершберг</i>	
Фреймовый подход к организации знаний.....	79

<i>Д.И. Оршанский</i>	
Историческая память российской молодежи: особенности современного состояния	84
<i>Л.П. Авдонина</i>	
Интернет - стилистика.....	89
<i>Л.П. Авдонина</i>	
Языковая личность.....	95
<i>Л.В. Быкасова</i>	
Роль дисциплины «Имиджелогия» в создании безопасной и комфортной образовательной среды.....	100
<i>Н.Ю. Киселёва</i>	
Изучение сетевых жанров в рамках формирования коммуникативной компетенции.....	103
<i>Е.В. Предеина</i>	
К вопросу об уточнении определения термина «Социально-профессиональное самоопределение».....	108
<i>А.А. Артемьев, Я.Ю. Хомичев, И.Л. Левина</i>	
История физической культуры и спорта как история становления педагогических идей.....	113
<i>О.А. Угольников, Р.И. Ким, А.Н. Алексеев</i>	
Особенности построения тренировочных нагрузок в годичном цикле подготовки борцов.....	116
<i>Т.П. Лебеденко, М.М. Андриенко</i>	
Некоторые аспекты организации занятий со студентами специальной медицинской группы в СибГИУ.....	123
<i>Н.А. Сакин, Т.Г. Кутявина</i>	
Адаптация к физическим нагрузкам.....	129
<i>И.Н. Филинберг, Т.Н. Сорокина, В.В. Зайцева</i>	
Развитие личности посредством шахмат.....	135
<i>И.Н. Филинберг, В.В. Васильева</i>	
Синдром эмоционального выгорания преподавателей и способы его устранения.....	140
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	146

ПРЕДИСЛОВИЕ

19-й выпуск сборника научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» содержит материалы по следующим направлениям: общие проблемы высшего образования; современные технологии обучения в техническом вузе; педагогика и психология высшего образования. Он включает труды авторских коллективов ученых, преподавателей и сотрудников Сибирского государственного индустриального университета и Новокузнецкого филиала – института КемГУ.

Редакционная коллегия благодарит авторов за предоставленный материал и приглашает принять участие в очередном 20-м выпуске сборника научных трудов.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1:659

А.В. Феоктистов, И.Ю. Кольчурина, О.Г. Приходько

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

РАЗРАБОТКА ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Представлены основные подходы к формированию структуры и содержания основной образовательной программы высшего образования с учетом внедрения проектного подхода, на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов.

Выпускник университета, освоивший основную образовательную программу (ООП) высшего образования (ВО) должен на основе полученных им знаний, умений и навыков решать профессиональные задачи в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). ФГОС ВО содержит характеристику областей и объектов профессиональной деятельности выпускника, требования результатам обучения, выраженным в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Выпускник университета, помимо определенного набора компетенций должен обладать профессиональной мобильностью, уметь планировать и анализировать свою деятельность, выстраивать траекторию карьерного роста.

Университет вправе самостоятельно разрабатывать ООП, ориентированную на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности с учетом регионального рынка труда, кадрового потенциала и имеющихся материально-технических ресурсов. Таким образом, ключевыми участниками процесса формирования ООП являются представители университета, обладающие академическими знаниями, знающие методику и технологию обучения, и представители профессионального сообщества – работодатели, диктующие практико-ориентированные требования к молодым специалистам, необходимые для успешной трудовой деятельности в реальном секторе экономики. По согласованию с представителями бизнес-сообщества Кузбасса при поддержке профессорско-преподавательского

состава в Сибирском государственном индустриальном университете (СибГИУ) с 2016 года взят курс на формирование основных образовательных программ всех направлений подготовки бакалавриата, специалитета и магистратуры основой которых является проектная деятельность обучающихся [1]. «Проектная модель выпускника СибГИУ» предполагает приобретение в результате освоения образовательной программы определенной направленности способности выполнять самостоятельно или в составе команды проекты различного уровня в соответствующей профессиональной области и обладать конкурентоспособностью на рынке труда Юга Кузбасса. Для реализации данной модели в учебные планы всех направлений подготовки бакалавриата, специалитета и магистратуры введена дисциплина «Проектная деятельность», охватывающая, как правило, весь период теоретического обучения.

В соответствии с Комплексным планом мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на 2014 – 2016 годы [2] разработаны Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов [3]. Данный документ включает рекомендации по разработке основных элементов ООП – учебного плана, календарного учебного графика, программ учебных дисциплин (модулей), оценочных и методических материалов и иных компонентов, непосредственно или опосредованно связанных с профессиональными стандартами.

ООП, реализуемые в университете, подлежат своевременному обновлению с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, техники, технологии и социальной сферы. Поэтому утверждение соответствующего профессионального стандарта является достаточным условием для принятия решения о необходимости актуализации ООП.

Таким образом, основными документами, являющимися основой разработки ООП являются ФГОС ВО и соответствующие направлению подготовки (специальности) профессиональные стандарты.

Выбор профессиональных стандартов, которые будут положены в основу разрабатываемой или актуализируемой ООП, весьма непростая задача. Основой для выбора могут служить актуализированные ФГОС ВО, рекомендации учебно-методического объединения или примерной основной образовательной программы (при наличии), а также требования ключевых организаций – заказчиков и потребителей выпускников университета.

До тех пор пока в ФГОС ВО не появится перечень профессиональных стандартов, университет вправе выбрать профстандарты, соответствующие реализуемым направлениям подготовки высшего образования, и степень учета квалификационных требований, указанных в выбранных

профстандартах, и согласовать данный выбор с внешним заказом – потребностями рынка труда, работодателей, общества.

Таким образом, на основе рекомендаций Министерства образования и науки [3, 4] при формировании проектно-ориентированных ООП, соответствующих требованиям ФГОС ВО, разрабатываемых с учетом выбранного перечня профессиональных стандартов при активном участии ключевых работодателей на этапе планирования, реализации и оценки результатов обучения предлагаются следующие мероприятия.

Во-первых, создание рабочих групп по разработке комплекта документов ООП, включающих представителей трех заинтересованных в результатах обучения сторон: руководство университета, ведущие специалисты организаций, соответствующей профессиональной сферы (предпочтительно имеющих аналогичное или близкое разрабатываемой ООП образование) и преподаватели – ключевые специалисты в области образовательных технологий и методик.

Данная рабочая группа представляет собой инициативный творческий коллектив, задача которого не сводится только к планированию проектно-ориентированной ООП с учетом профессионального стандарта, она включает в себя оценку и анализ ее структуры и содержания в течение всего периода реализации, при необходимости внесение изменений в образовательную траекторию и контроль результатов обучения как на завершающем этапе, так и в период промежуточной и текущей аттестации.

Во-вторых, определение объема учета профессиональных стандартов в образовательной программе. Необходимо определить один или несколько профессиональных стандартов соответствующих реализуемой образовательной программе, соотнести их требования с требованиями ФГОС ВО и направленностью и проектной ориентацией ООП и на основе этого сформировать компетентностную модель выпускника, максимально подготовленного к профессиональной деятельности и обладающего знаниями, умениями и навыками как фундаментального, так и прикладного, в том числе проектного, характера.

В-третьих, анализ обобщенных трудовых функций и трудовых функций профессионального стандарта. Для этого на основе выбранного профессионального стандарта (или нескольких стандартов) и соответствующего уровня квалификации определяют обобщенные трудовые функции и трудовые функции, а также необходимые умения и знания (квалификационные требования) и соотносят их с формулировками требований ФГОС ВО. При выявлении значимых обобщенных трудовых функций и трудовых функций, не нашедших отражение в ФГОС ВО, на при этом соответствующих потребностям рынка труда, рабочая группа при обязательном участии представителей работодателя, принимает решение с учетом имеющихся в университете ресурсов о внесении этих трудовых функций в ООП.

Для этого происходит определение вида или видов деятельности, к которым относятся выбранные обобщенные трудовые функции и трудовые функции, и соотносят их с задачами профессиональной деятельности в ФГОС ВО.

В-четвертых, формирование перечня профессионально-специализированных компетенций, вносимых в ООП дополнительно к компетенциям ФГОС ВО. Этот перечень дополняет указанные в ФГОС ВО результаты освоения ООП и формируется с учетом направленности на основе квалификационных требований к трудовым функциям профессионального стандарта, которые были признаны значимыми и внесены дополнительно к требованиям ФГОС ВО в ООП университета.

Кроме того, в качестве дополнительных профессионально-специализированных компетенций, определяются компетенции, характеризующие способность выпускника заниматься проектной деятельностью в соответствующей профессиональной сфере. Дополнительные профессионально-специализированные компетенции формируются в основном в рамках вариативной части ООП.

В-пятых, разработка рабочей группой календарного учебного графика, учебного плана и ООП, состоящая в перераспределении трудоемкости блоков, дисциплин, практик и установлении их последовательности в рамках, установленных ФГОС ВО. При этом очень важно установить четкие логические связи между отдельными элементами учебного плана. Дисциплина «Проектная деятельность», включенная в обязательные дисциплины вариативной части, является основой учебного плана, которая связывает остальные элементы образовательной программы, предъявляет требования к их содержанию и результатам обучения. При этом цели и задачи дисциплины «Проектная деятельность» нарастают от семестра к семестру, базируются на получаемом наборе компетенций и дескрипторов на соответствующем этапе освоения образовательной программы.

При освоении программы прикладного бакалавриата календарный учебный график и учебный план, кроме того, должен предусмотреть возможность одновременного с освоением программы высшего образования получения студентом рабочей профессии или должности служащего с соответствующим увеличенным объемом практической подготовки обучающегося.

Основная образовательная программа (пояснительная записка) – документ, объединяющий и описывающий весь комплект документов и материалов, характеризующих образовательную программу СибГИУ. ООП содержит:

- общую характеристику ООП: цель (миссию), срок освоения, трудоемкость программы и ее частей, требования к абитуриенту и особенности реализации;

- характеристику профессиональной деятельности: область, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности выпускника, сформулированные с учетом профессиональных стандартов;
- компетенции выпускника: общекультурные, общепрофессиональные и профессионально-специализированные, в том числе компетенции дополнительно сформулированные с учетом проектной ориентации ООП и положений профессионального стандарта;
- описание документов, регламентирующих содержание и организацию образовательного процесса при реализации ООП: календарный учебный график, учебный план, паспорт компетенций, программы учебных дисциплин, практик, ГИА, фонды оценочных средств;
- фактическое ресурсное обеспечение ООП: общесистемные требования, требования к кадровым условиям реализации ООП, требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению ООП, требования к финансовым условиям реализации;
- характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных и социально-личностных компетенций выпускников;
- нормативно-методическое обеспечение системы оценки качества освоения обучающимися ООП и др.

В каждый из перечисленных структурных элементов ООП при необходимости рабочей группой могут быть внесены положения профессиональных стандартов; дополнения, касающиеся специфики реализуемых в рамках проектной деятельности учебных проектов; уточнения в рамках прикладного или академического характера программы и др.

В-шестых, учет профессиональных стандартов при формировании структуры и содержания программы учебной дисциплины (модуля), практики, государственной итоговой аттестации (ГИА). Структура и содержание программы разрабатываются исходя из результатов обучения; трудоемкости, запланированной в учебном плане; образовательных технологий и применяемых методик преподавания [5]; структуры и содержания контактной и самостоятельной работы, особенности ее организации; видов, форм и методов контроля. Все эти условия указываются в программе дисциплины (модуля), практики, ГИА. Результаты обучения указываются в четкой привязке к получаемым знаниям, умениям и навыкам. Кроме того, если в качестве результатов обучения по дисциплине, практике, ГИА запланировано формирование профессиональных или профессионально-специализированных компетенций, то следует указать, к решению каких профессиональных задач или исполнению каких трудовых функций готовится выпускник в рамках дисциплины (модуля), практики, ГИА. Дескрипторы определяются (дополняются, конкретизируются или актуализируются) на основе квалификационных требований, сформулированных в профессиональных стандартах применительно к отдельным трудовым функциям, необходимым для профессиональной деятельности.

Программа учебной дисциплины (модуля), практики, кроме всего вышесказанного должна содержать информацию о связи с предыдущими и последующими элементами учебного плана.

Зачастую при формировании и реализации ООП возникают трудности, связанные с отсутствием четких взаимосвязей и логики между планируемыми для изучения дисциплинами (модулями), с ошибками в их трудоемкости и последовательности, с неправильным распределением контактной и самостоятельной работы, с наличием несогласованности в установленных требованиях к уровням развития компетенций и соответствующих им дескрипторов, со сложностями в создании системы междисциплинарной оценки компетенций и др. Все эти вызовы должны быть определены рабочей группой на этапе планирования, выработаны механизмы по недопущению их возникновения на этапе реализации ООП. Для этого, в том числе, необходимо наладить «междисциплинарный и межкафедральный диалог», установить сквозную связь дисциплин от начала до завершения реализации учебного плана, их преемственность, этапы сформированности компетенций и систему их оценки.

Междисциплинарный характер должны иметь и проектные задания, выполняемые обучающимися в рамках дисциплины «Проектная деятельность». При формировании таких заданий должна быть четкая ориентация на реальные производственные проблемы, с которыми столкнется выпускник на этапе трудовой деятельности. Поэтому пакет проектных заданий – портфель проектов – формируется исключительно на основе заявок работодателей и по согласованию с ведущими специалистами соответствующей профессиональной сферы.

При формировании программ и выборе баз практик, определении тем выпускных квалификационных работ учет положений профессиональных стандартов обязателен.

В-седьмых, формирование фондов оценочных средств с учетом профессиональных стандартов. Оценка результатов обучения производится на этапах текущего контроля, промежуточной аттестации и государственной итоговой аттестации. Фонды оценочных средств содержат материалы формализовано описывающие контролируемые параметров процесса или результата деятельности, критерии и шкалы оценивания по всем видам контроля.

Оценивание компетенций, составляющих вид деятельности, подразумевает констатацию способности обучающихся применять знания и умения, осуществлять необходимые действия на рабочем месте, которые ведут к получению определенного результата (продукта) деятельности или являются содержательным наполнением процесса трудовой (профессиональной) деятельности [3].

При этом следует обратить внимание на то, что оценивать следует именно сформированные компетенции, а не отдельные их дескрипторы,

так как компетенция выпускника не определяется простым сложением знаний, умений и навыков, а носит интегральный, комплексный характер и описывает способность выполнять действия и получать результат. Поэтому задания для оценки должны быть комплексные, а при проведении промежуточной аттестации по модулям, при защите проектов, ГИА еще и междисциплинарные.

Оценочные средства по модулям, дисциплине «Проектная деятельность» и др., ГИА могут разрабатываться с использованием международных требований подготовки WorldSkills, могут использоваться процедуры оценки и сертификации квалификаций выпускников на основе профессиональных стандартов.

В-восьмых, экспертиза образовательной программы, которая осуществляется представителями всех заинтересованных сторон: работодатели и их объединения (в том числе представители рабочей группы), профессорско-преподавательский состав СибГИУ, принимающий участие в реализации ООП, обучающиеся старших курсов или выпускники.

Такая всесторонняя экспертиза ООП позволит выявить возможные недостатки, повысить заинтересованность участников образовательного процесса в результате, вывести качество процесса на новый более высокий уровень, и, как результат, повысить престиж выпускников СибГИУ на региональном рынке труда [6].

Определенными «реперными точками» в образовательной траектории должны стать недели защиты проектов, которые запланированы ежегодно по окончании теоретического обучения в период летней сессии и проводятся в виде открытого мероприятия, сопровождающегося презентацией результатов, дискуссией с привлечением членов рабочей группы, ключевых специалистов, работодателей, представителей органов власти. По результатам недели защиты проектов должна быть проведена оценка стратегии преподавания дисциплин (модулей) и качества образовательной программы (ее этапа), выполнен анализ достижения запланированных результатов обучения и при необходимости проведены соответствующие корректирующие мероприятия, касающиеся как методического, так и кадрового, материально-технического, информационного обеспечения ООП.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приходько О. Г. О формировании компетенций выпускника ВУЗа при использовании методов проектного обучения / О. Г. Приходько, И. Ю. Кольчурина // Тенденции развития науки и образования : сборник научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции 31 мая 2016 г. – Самара, 2016. – Ч. 2. – С. 46-48. – Библиогр.: с. 48 (5 назв.). – Режим доступа: <http://library.sibsiu.ru>.

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2014 г. № 487-р «Об утверждении комплексного плана мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на 2014 – 2016 годы».

3. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Утверждены Министром образования и науки РФ Д.В. Ливановым 22.01.2015 г. № ДЛ-1/05вн.

4. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов. Утверждены Министром образования и науки РФ Д.В. Ливановым 22.01.2015 г. № ДЛ-2/05вн.

5. Феоктистов А.В. СибГИУ: 85 лет успешной работы по подготовке высококвалифицированных специалистов/ А.В. Феоктистов, И.Ю. Кольчурина, О.Г. Приходько// Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 18. /Редкол.: А.В. Феоктистов и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2015. – С. 3 – 9.

6. Феоктистов А.В. Исследование межрегиональной потребности российских предприятий и учреждений в выпускниках СибГИУ / А.В. Феоктистов, М.В. Темлянец, О.Г. Приходько, А.А. Федоров // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 15. /Редкол.: А.В. Феоктистов и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2012. – С. 7 – 11.

УДК 378.14

О.П. Бабицкая

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

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Статья касается актуальных проблем профессионального образования, рассматривается модель профессионального образования начала XXI века и тенденции мирового образовательного пространства.

В наши дни много говорят и пишут, что профессиональное образование находится в кризисе. Очевидно, причины сложившейся ситуации нельзя искать только в текущих событиях и факторах сегодняшнего дня. Скорее всего, их следует рассматривать в комплексе и при этом учитывать значительный временной отрезок времени.

Сегодня бытует мнение, что кризис обусловлен «демографической ямой», снижением рождаемости в 1990-е гг. и резким уменьшением выпускников общеобразовательной школы. Несомненно, такая зависимость есть, но только в одном смысле – как сокращение воспроизводства трудовых ресурсов для занятости. Однако демографический процесс не может и не должен определять эффективность профессионального образования. Его проблемы возникли еще задолго до того, когда демографический фактор создал угрозу пополнения вузов студентами [1, с. 84].

Кардинальные изменения профессионального образования чаще всего трактуют как быстрое повышение образовательного уровня, так и бурный рост интеллектуального потенциала нашего общества. Однако, во-первых, «чистый» интеллектуальный потенциал не может сохраняться, если он не востребован реальной экономикой длительное время. Во-вторых, преимущественная подготовка специалистов указанного профиля на платной основе имеет слабое отношение к формированию интеллектуального потенциала. Она пополняет в основном «офисную» бюрократию «рыночного» характера в посредническом секторе экономики. В обществе наблюдается длительность экономического кризиса, сокращение рабочей силы, разрушение многих отраслей промышленности, науки и сельского хозяйства, а также и другие негативные моменты.

Уже в конце XX века в высшей школе наметилось «перепроизводство» некоторых категорий, что привело к скрытой безработице специалистов. Рыночные отношения «сделали» высшее образование всеобщим, оно практически стало рассматриваться в большей степени как продолжение общего среднего образования и в меньшей степени как профессиональная подготовка.

В качестве примера, можно привести следующие показатели. По результатам, представленным в 2004 г. аналитической службой ВЦИОМ (по итогам социологического опроса работников предприятий), только у 33% опрошенных в возрасте 18 - 24 года и у 52% – в возрасте 25 - 39 лет работа соответствовала полученному профессиональному образованию [2, с. 47].

По материалам репрезентативных исследований, проведенных в 2003 - 2005 гг., по специальности, полученной в вузе, непосредственно работали – 41,9% [3, с. 29-30].

В 2004 г., по данным Министерства труда и социального развития, 50% выпускников вузов и 70% выпускников ссузов трудоустроивались не по специальности [4, с. 30].

По опросу, проведенному в 2007 и 2009 гг., у 68% выпускников саратовских вузов работа не соответствовала полученной специальности, в том числе у 36 % – полностью, а у 32 % – в основном. Сопоставление данных разных исследований приводит к выводу, что во второй половине 2000-х гг. показатель работы не по специальности варьируется в пределах 60% и имеет тенденцию к увеличению [1, с. 86].

Введение в России двухуровневого высшего образования может иметь в будущем такой эффект, что первая ступень (бакалавриат) на практике приобретет квалификационный статус среднего специального образования, ориентированного на подготовку «офисных» и иных служащих для многочисленных организаций посреднического характера, служащих, работа которых, по существу, не требует ни настоящего университетского, ни академического образования. А два других компонента профессионального образования (среднее и начальное) могут преобразоваться в двухуровневую систему подготовки рабочих кадров различной квалификации для секторов реального производства и сферы услуг.

Прием в учебные заведения этих уровней можно было бы формировать на расчетах перспективной потребности в рабочей силе, составленных региональными службами занятости на основе заявок работодателей. Но для этого нужна абитуриентская база, которой сейчас нет, потому что она «поглощается» высшей школой. В сфере профессионального образования оказывается недостаточно самых рациональных мер для решения проблемы депрофессионализации рабочей силы, если качественный состав рабочих мест в структуре спроса не улучшится. Для оценки этой структуры службы занятости должны располагать своеобразным «квалификационным стандартом», чтобы определить потребность в работниках не только в формально-должностном, но и в качественно-квалификационном плане [1, с. 89].

Прогнозируя профессиональную школу начала XXI века, отечественные и зарубежные ученые и практики сходятся на том, что она должна:

- удовлетворять потребностям производства и непрерывно расширяющейся сферы обслуживания в специалистах широкого профиля, отличающихся профессиональной компетенцией, мобильностью и способностью учитывать динамичную специфику конкретной формы трудовой деятельности;

- строиться на опережающих в своем развитии материально - технической базе и технологиях;

- соединить профессиональную подготовку с образованием в объеме средней школы, что позволит учащемуся после окончания обучения работать по избранной специальности или продолжить обучение в высшей школе.

Существующие в таких странах как Россия, Франция, Чехия системы обучения квалифицированных рабочих и специалистов, при последовательном их развитии могут реально привести к созданию модели профес-

сиональной школы XXI века. Так, например, во Франции к началу 90-х гг. XX века создана разветвленная сеть профессиональных учебных заведений, которые наряду со специальностью дают своим выпускникам общее среднее образование, позволяющее продолжить обучение в высших учебных заведениях [5].

Но все-таки, при всех достижениях в развитии материальной базы, зарубежная профессиональная школа находится в противоречии с объективными социально-культурными процессами, что и заставило принять ряд кардинальных мер по изменению сложившейся ситуации.

Для мирового образовательного пространства сегодня характерны весьма важные тенденции, особенно ярко проявившиеся в конце XX века:

- повсеместная ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех;
- углубление межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государств и отдельных участников;
- существенное увеличение в европейском образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых научных и учебных дисциплин, таких как: политология, психология, социология, культурология, экология, экономика.

Есть все основания утверждать, что профессиональная школа начала XXI века соединяет в себе конструктивные достижения сложившихся в разных регионах мира образовательных систем; она строится на осознании приоритетности образования как основы социального и научно - технического прогресса; на включение школы в единую систему непрерывного образования, которая будет просвещать и духовно обогащать человека всю жизнь, на системе гуманитарных и естественно - научных знаний, которые обеспечат формирование человека, находящегося в гармонии с окружающим миром и самим собой [5]

Образование неотделимо от конкретного социально - экономического контекста и влияние последнего на образование чрезвычайно трудно, а часто и невозможно выделить или точно измерить. Взаимная сопряженность проблем, связанная с различными областями человеческой деятельности, делает очевидным необходимость комплексного подхода к их изучению. Политика государства в области образования и подготовки кадров является составной частью целостной политики, которая проводится в различных сферах жизни общества, поскольку будущее любой страны определяется, прежде всего, широтой знаний, высоким уровнем культуры и образования [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кочетов А.Н. Профессиональное образование и рынок труда: проблемы взаимодействия // Социологические исследования. – 2011. – № 5. – С.82-90.
2. Савицкая Е.В. Ценность и доступность высшего образования в России // Вопросы статистики. 2004. – №9. – С. 45-50.
3. Александрова О. Высшее образование и структура российской экономики // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 28 - 36.
4. Попов А. Потребность экономики в специалистах и квалифицированных рабочих: методические основы прогнозирования // Человек и труд. – 2004. – № 6. – С. 30-35.
5. Читаева Ю. А. Анализ развития профессионального образования в России и за рубежом. Режим доступа: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2182
6. Бабицкая О.П., Анохина Н.К. Культура, наука, образование и человеческие ресурсы на глобальном формирующемся рынке // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 14 / Редкол.: А.В. Феоктистов и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2012. – С.37-42.

УДК 364.67

С.Г. Терскова, Н.Е. Анохина, А.В. Шмыглева

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

ДОСТУПНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЗАЛОГ УСПЕХА В СТАНОВЛЕНИИ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются условия, предусмотренные законодательством и необходимые для успешной реализации инклюзивного обучения в вузе. Также представлена приоритетная деятельность центров инклюзивного образования, функционирующих на базе российских вузов и результаты опроса инвалидов-колясочников, получивших образование в Кемеровской области.

Для современного человека профессиональная карьера является одним из путей личностного роста и самореализации. Планирование и развитие карьеры молодого человека с инвалидностью (как и любого другого человека) в инклюзивном обществе¹, к созданию которого стремится Россия, начинается с выбора направления будущей профессиональной деятельности и получения образования.

В последние годы политика в сфере образования приобрела новую стратегию, ориентированную на обеспечение доступной образовательной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Численность инвалидов в России составляет свыше 13 млн., из которых 580 тыс. детей, многие из них могут стать потенциальными студентами российских вузов.

Термин доступная образовательная среда затрагивает предметы, обстановку, программы и услуги, она призвана сделать их в максимальной степени пригодными к использованию для всех участников образовательного процесса.

Инклюзивное образование предполагает обучение людей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированных, а в обычных учебных заведениях и предусматривает их полноценное участие в социальной жизни группы и вуза в целом.

В современных условиях создание среды, доступной для инвалидов, становится безусловным требованием к развитию вузов. Вуз, закрытый для инвалидов, несет репутационные потери, утрачивает общественный авторитет и проигрывает в соревновании за абитуриента [3].

Законодательное обеспечение прав на инклюзивное образование и соответственно доступную образовательную среду, в настоящее время обеспечено рядом документов, в том числе:

- федеральными требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях, в том числе к оснащению образовательного процесса (Министерство образования и науки РФ Департамент государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО от 2013 г., №06-2412ВН);
- письмом Рособрназора от 16 апреля 2015 г. № 01-50-174/07-1968 "О приеме на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья".
- методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образова-

¹ Инклюзивное общество — это общество, которое уважает и ценит отличия одних от других и активно борется с дискриминацией и предубеждениями в политике и подходах, это общество, так или иначе включающее в себя любых людей (<http://www.lgbtnet.org/ru/content/inklyuzivnoe-obshchestvo-i-borba-s-ksenofobiey>).

тельного процесса (Министерство образования и науки РФ от 08.04.2014 г., № 1АК-44/05ВН);

- ФГОС ВО (3+, 4 поколения) [2].

Наиболее значимыми в практическом аспекте являются письмо Рособрнадзора и федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения, в которых прописаны требования к созданию условий обучения студентов с ОВЗ в вузе. Именно они гарантируют студентам с инвалидностью право на обучение в условиях совместного образования, в них же определена сущность специальных условий для высшего инклюзивного образования [2].

На сегодняшний день создание необходимых условий для обучения инвалидов – это законодательно закрепленная обязанность образовательных организаций (ч. 10 ст. 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», далее – закон об образовании).

Отсутствие у организации специальных условий для получения инвалидами образования является прямым нарушением одного из таких лицензионных требований.

Рособрнадзор отмечает, что инвалиду не может быть отказано в приеме на обучение на основании того, что в индивидуальной программе реабилитации, предусматривающей возможность (рекомендацию) получения лицом среднего профессионального и (или) высшего образования, не указаны конкретные учебные заведения или конкретные специальности (направления подготовки) [1].

За незаконный отказ в приеме в образовательную организацию должностному лицу грозит штраф в размере от 30 тыс. до 50 тыс. руб., а юридическому лицу – от 100 тыс. до 200 тыс. руб. [1]

На современном этапе сформировалась нормативно-правовая база, устанавливающая определенные правовые льготы и гарантии для лиц с ограниченными возможностями здоровья в сфере высшего профессионального образования, которые в основном сводятся к следующему:

- общедоступность и бесплатность высшего профессионального образования независимо от состояния здоровья;
- индивидуальная программа обучения студента с ОВЗ;
- зачисление в образовательное учреждение по результатам вступительных экзаменов на базе вуза при отсутствии результатов сдачи ЕГЭ;
- государственная социальная стипендия;
- бесплатное или предоставляемое на льготных условиях обеспечение специальными учебными пособиями и литературой, а также возможностью пользования услугами сурдопереводчиков и т.д.

Представленный перечень прав и гарантий остается недоступным студентам с ОВЗ во многих российских вузах.

Сложившаяся ситуация подчеркивает, что студент – главная фигура в вузе, для которой должны быть созданы все необходимые условия. Несмотря на действующее федеральное законодательство, ситуация в сфере формирования доступного образования остается очень сложной. Большинство российских вузов не обеспечены даже минимальными архитектурными условиями, необходимыми для обучения в них инвалидов.

Не смотря на многочисленные проблемы в данной сфере, в большинстве российских вузов приняты положения об обучении в вузе студентов с ограниченными возможностями здоровья, в некоторых функционируют центры инклюзивного образования и крупные ресурсные центры инклюзивного образования.

Например, Ресурсный центр инклюзивного образования на базе Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, Северо-Кавказского федерального университета, Череповецкого государственного университета и другие.

В Московском городском психолого-педагогическом университете созданы Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования и Городской ресурсный центр по развитию интегративного (инклюзивного) образования. Интернет-портал «Образование без границ» является масштабной базой научно-методических знаний по инклюзивному и специальному образованию.

Ресурсный центр является основным координирующим звеном в организации инклюзивного образования в округе, регионе или республике, в привлечении педагогов специального образования к решению вопросов и методическому обеспечению процессов инклюзии ребенка и студента с ограниченными возможностями здоровья в обычные общеобразовательные школы и вузы.

Кроме того, на базе многих уже созданы центры инклюзивного образования, их деятельность значительно уже ресурсного центра и ориентирована в основном на вузовскую инклюзию. Успешно функционируют центры инклюзивного образования на базе следующих вузов: АлтГУ, НГУ, ТюмГУ, «БГПУ им. М.Акмиллы», ЧГУ имени И.Н. Ульянова, и др.

Отметим наиболее значимые задачи, которые решают центры инклюзивного образования.

1. Обеспечение координации взаимодействия в вузе всех служб различной ведомственной принадлежности, которые участвуют в системе комплексной реабилитации лиц с ОВЗ (образовательной, социальной, медицинской).

2. Довузовская подготовка и профориентационная работа с абитуриентами с ОВЗ, формирование базы данных потенциальных студентов с ОВЗ.

3. Разработка и реализация программ организационно-методического сопровождения обучения лиц с ОВЗ (обучающие семинары, курсы повы-

шения квалификации, консультации, открытые лекции, мастер-классы, методические рекомендации и т. п.).

4. Организация индивидуального сопровождения студентов с ОВЗ, психологической поддержки и информационного сопровождения научно-педагогических работников и кураторов академических групп, где обучаются студенты с ОВЗ;

5. Создание банка данных об учреждениях города и региона, работающих с лицами с ОВЗ (довузовское сопровождение, послевузовская поддержка и трудоустройство).

6. Работа с населением и потенциальными работодателями.

В ближайшее время в России предполагается создать более 20 дополнительных специальных Региональных ресурсные центры, как в области профессионального инклюзивного образования, так и в сфере высшего инклюзивного образования по подготовке специалистов и педагогов.

Говоря о российских выпускниках школ с инвалидностью, то многие из них испытывают множество страхов. Большинство не информированы о возможностях обучения в вузе. Как правило, притязания самих студентов-инвалидов на получение высшего образования сопряжены с установками семьи. Чаще в вузы поступают инвалиды, имевшие опыт интегрированного образования. Опыт совместного обучения инвалидов и не инвалидов снимает страхи и напряжения по поводу коммуникаций со студенческой средой и добавляет последним уверенности в доступности для них учебного материала. Интеграция должна начинаться с дошкольного и школьного образования и продолжаться в системах дополнительного и высшего образования, и в профессиональной сфере [5, С. 117].

Инвалиды, проживающие в маленьких городах, где нет профессиональных учебных заведений, остаются самыми незащищенными и имеют меньше перспектив получить высшее образование.

В ходе проведения интервью с инвалидами 1 группы, передвигающимися на коляске, и имеющими опыт получения высшего образования, было выявлено, что все интервьюируемые получили образование заочно, в связи с отсутствием транспортной поддержки. Для многих ежедневно пользоваться услугами такси – это дорого, социальное такси не работает в таком формате, поэтому они были вынуждены выбрать заочную форму обучения.

В ходе опроса интервьюируемые отмечают, что в данной сфере есть положительные тенденции, если раньше можно было только мечтать о доступной образовательной среде, то сейчас это стало государственным подходом. Принятие программы «Доступная среда» на 2011-2015 гг. стало настоящим прорывом. Они подчеркивают, что важно говорить не только о недостатках, «пока это перспектива не завтрашнего дня, это долгий путь, но мы уже в пути и это главное». Однако образование молодого человека с тяжелой инвалидностью, как и прежде, зависит от его семьи, родственни-

ков и друзей. Кроме архитектурной доступности, инвалидам-колясочникам необходимо физическое сопровождение по городу и в вузе [4].

В рамках отношенческих барьеров респонденты отмечают, что в ходе учебного процесса преподаватели в большинстве случаев шли навстречу. В некоторых случаях педагоги приезжали на дом принимать экзамен, что было продиктовано сочувствием преподаватели. Однако были случаи, связанные с негативным отношением преподавателей (например, нежелание спускаться на 1 этаж принимать экзамен), но их значительно меньше. По поводу помощи других студентов, интервьюируемые отмечали, что часто оказывались в затруднительном положении, испытывали неловкость и страх отказа им в помощи[4].

На сегодняшний день лишь единицы среди выпускников с ограниченными возможностями здоровья осмеливаются поступать в вуз, поэтому необходимо налаживать контакт с будущими абитуриентами, искать перспективы их дальнейшего трудоустройства. Трудоустройство может стать важным стимулом для студентов с инвалидностью. Без перспективного трудоустройства формирование доступной образовательной среды теряет смысл.

Есть положительные примеры и в Кемеровской области, например, в 2015 году Иван Казакевич стал первым инвалидом-колясочником, который окончил Кемеровской государственный университет по специальности «Прикладная математика и информатика» и получил красный диплом математического факультета. Теперь он планирует пойти в аспирантуру и заниматься наукой. В ходе проведения интервью он отмечает, что хотел бы улучшить качество жизни студентов с ОВЗ и создать синтезаторы, устройства для тех, кто плохо говорит.

На сегодняшний день необходимо искать возможности для открытия центра инклюзивного образования в Кемеровской области, налаживать контакт с будущими абитуриентами, искать перспективы их дальнейшего трудоустройства. Трудоустройство может стать важным стимулом для студентов с инвалидностью. Без перспективного трудоустройства формирование доступной образовательной среды теряет смысл.

Человек должен получить то образование, с которым он может вписаться в рынок труда и построить успешную карьеру. Нужно использовать инвалидность таким образом, чтобы она стала ресурсом, важно проводить работу по прогнозированию конкретных перспектив конкретного человека с его особенностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/news/622161/#ixzz43e29sFQ3>
2. О. А. Денисова Опыт решения проблемы инклюзивного образования в региональном вузе // Специальное образование. 2015. №XI. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-resheniya-problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-regionalnom-vuze> (дата обращения: 21.03.2016).

3. Каширина: вузы, недоступные для инвалидов, теряют абитуриентов // РИА Новости – электронный ресурс <http://deti.ydz.ru/node/3468>.

4. Терскова С.Г. К проблеме организации доступной среды для инвалидов в сфере высшего профессионального образования / Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 18 / Редкол.: А.В. Феокистов (главн. ред.) и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2015. – С. 111-117.

5. Ярская-Смирнова, Е. Р. Проблема доступности высшего образования для инвалидов [Текст] / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов // Социс. – 2005. – №10 –С. 48-55.

6. Ярская-Смирнова Е.Р. Политика в сфере высшего образования для инвалидов [Текст] / Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В., Зайцев Д.В. // Журнал исследований социальной политики, Том 2. – № 1. – 2004, С. 91-114.

УДК 378.1:005.591.1

В.В. Васильева, И.Н. Филинберг

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

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

В статье освещены вопросы защиты интеллектуальной собственности, продажи инновационного продукта, а также трансфера технологии, коммерциализации знаний. Особое внимание уделено инновационной деятельности и инновациям в вузе. Инновационные мероприятия, предложенные авторами, пригодны к внедрению в вузе. Рассмотрены пути развития интеллектуального потенциала преподавателей вуза.

На современном этапе развития экономики в стране становится актуальным инновационное развитие предприятий. Использование в производстве научно-технических достижений (интеллектуальной собственности) является базой для осуществления конкурентоспособной техники т.к. по-

вышел спрос на материализованные знания, что обуславливает их ускоренное и непрерывное воспроизводство и расширение использования.

С переходом к рыночной экономике возникает новое осознание ценности интеллектуальной собственности (ИС) в научно-технической сфере и в системе Высшей школы – ИС становится товаром, одним из важнейших показателей конкурентоспособности Вуза. Хорошо сказал Генри Форд: «Сами по себе идеи ценны, но всякая идея, в конце концов, только идея. Задача в том, чтобы реализовать ее практически».

Укоренилось такое понимание: покупателю нужны права на вашу технологию, и он заплатит вам за них деньги. Важным достоинством такого понимания является нацеленность его на результат. Однако, на самом деле коммерциализация технологии – это не просто акт купли-продажи. Коммерциализация технологии представляет собой процесс, который начинается с момента ее создания. Именно рассмотрение коммерциализации как процесса помогает понять этот процесс, использовать его более эффективно.

Что такое интеллектуальная собственность? Считается, что это достижение в сфере технологий, но правильнее – это права на вновь созданное, на инновации. А коммерциализация – это денежное воплощение ваших идей.

Не все знают, что, только оформив права собственности на полученные результаты интеллектуального труда, можно рассчитывать на коммерциализацию знаний и успешное ведение бизнеса, преподавательской деятельности и научных исследований. В этом деле без знаний в области патентования не обойтись. Обладатель прав на изобретение или иной объект промышленной собственности или интеллектуальной собственности имеет монопольное право его использования в коммерческой деятельности [1].

Сохранение и развитие интеллектуального потенциала как стратегического ресурса университета и повышение его конкурентоспособности и экономической безопасности – цель и задача работников патентного отдела.

За патентование нужно платить пошлину, это знают все, но не всегда находятся средства на это. В связи с этим важным является вопрос, патентовать или нет ту или иную разработку. В некоторых вузах создаются комиссии по решению вопроса необходимости патентования новых решений, но ведь уже проделана определенная работа по созданию изобретения. Компетентной комиссией решается вопрос о ценности интеллектуальной разработки. Оптимальным вариантом финансирования подачи заявок на изобретения является оплата расходов на патентование на конкурсной основе. Критерием конкурсного отбора изобретений является оценка коммерциализуемости прав на использование изобретения. Если вуз не считает целесообразным патентование данного технического решения, он может передать это право изобретателю. Не лишним является воспитание у преподавателей отношения к объектам интеллектуальной собственности как к

товару, который можно оценить и продать. При этом сам изобретатель должен видеть как выгоду вуза, так и свою личную выгоду в коммерциализации объекта интеллектуальной собственности. Необходимо изобретателю знать, что созданная им технология приобретает коммерческую ценность только в двух случаях: если подтверждены исключительные (монопольные) права на ее использование (патент на изобретение, свидетельство на полезную модель и др.) или если технология содержит ноу-хау, что также является предметом правовой охраны [2].

Ноу-хау патентовать не надо, наоборот, поскольку это секрет производства, надо, чтобы эта технология была засекречена, это основное условие коммерциализации новой технологии (не обязательно изобретения).

Важным является в то же время привлечение специальных фирм для успешного продвижения товара на рынок для чего необходима грамотная реклама и маркетинговые мероприятия.

Выбор стратегии правовой охраны – это только лишь элемент длительного и сложного процесса коммерциализации технологии. Трансфер технологий – это взаимодействие между двумя или более партнерами, где хотя бы один из партнеров передает свою технологию через ноу-хау, патенты и техническое содействие другому партнеру, который желает внедрить и использовать эту технологию для конкретной цели.

Для успешной деятельности в этой области вуз должен располагать собственным компетентным структурным подразделением для проведения первичных работ по выявлению, оценке коммерциализуемости и закреплению прав организации на результаты научно-технических разработок, при этом необходимо тесное сотрудничество с авторами разработок, поскольку последние являются носителями оригинальных идей.

Очень важным для повышения конкурентоспособности вузовских разработок является материальное стимулирование авторов. Автор изобретения, полезной модели, промышленного образца – физическое лицо, творческим трудом которого они созданы. Если в создании объектов промышленной собственности участвовало несколько физических лиц, все они считаются его авторами. Порядок пользования правами, принадлежащими авторам, определяется соглашением между ними. Право авторства является неотчуждаемым личным правом и охраняется бессрочно. При планировании использования заключается авторский договор.

Авторский договор – соглашение между автором (авторами) и пользователем в соответствии с которым автор передает пользователю свои права, разрешающий использование произведения лицу, которому эти права передаются [3].

К объектам авторского права относят также базы данных для ЭВМ. База данных по определению – объективная форма представления и совокупности данных, систематизированных таким образом, чтобы эти данные могли быть найдены и обработаны с помощью ЭВМ [4]. Роспатент регист-

рирует базы данных и выдает свидетельство автору или заявителю, при этом необходимо помнить, что база данных, созданная по заданию или в силу служебных обязанностей, должна принадлежать организации, обладателем свидетельства в таком случае является организация-разработчик. Свидетельство является важным документом, идентифицирующим подлинность созданного автором (авторами) произведения, которое можно так же как изобретение продать и получить выгоду.

Заявитель – лицо (физическое, юридическое), которым подается заявка на выдачу охранного документа на объект промышленной собственности или на регистрацию программ для ЭВМ и баз данных.

Заявку на получение патента или свидетельства можно подать в патентное ведомство самостоятельно, либо через патентный отдел. Заявка на патент – комплект документов, поданных заявителем, в материалах которого испрашивается выдача патента. В ней обычно содержится подробное описание изобретения, формула изобретения и чертежи, если они необходимы для понимания изобретения. Рассматривается материал Роспатентом в случае изобретения год – полтора, в случае полезной модели – 2 или 3 месяца. Автор должен решить, что ему лучше – патент на изобретение или патент на полезную модель. В том и другом случае патент защищает права авторов и является гарантией монопольного использования новшества.

Заявка на официальную регистрацию программы для ЭВМ или базы данных должна относиться к одной программе для ЭВМ или одной базе данных и должна содержать:

- заявление на официальную регистрацию программы для ЭВМ или базы данных с указанием правообладателя, а также автора (авторов),
- депонируемые материалы, идентифицирующие программу для ЭВМ или базу данных, включая реферат.

Заявка рассматривается в государственных органах два – три месяца.

Существует понятие «служебные» изобретение, полезная модель, а также программа для ЭВМ и база данных, это значит они созданы по служебному заданию, а не создано авторами самостоятельно вне служебного задания. «Служебное» должно принадлежать организации, работодателю. Но опять таки организация сама решает, нужно или нет это новшество, принесет ли оно пользу или выгоду данной организации. При этом автору должно быть выплачено поощрительное вознаграждение за полученный патент или свидетельство.

Инновацией является что-либо новое, какое-то новшество, внедренное в производство, в Вузе – сферой внедрения может быть учебный процесс. Многие преподаватели читают лекции с использованием проекторов, усовершенствуют лабораторные работы на основе компьютерных программ, что является инновацией для Вуза. Материалом для баз данных могут быть лекции, методические пособия, мультимедийные пособия, рабо-

чие тетради по выполнению лабораторных работ, тестовые задания по читаемой дисциплине, учебно-методические материалы, а также данные научных исследований или, например, социологических исследований. Созданные программы для ЭВМ, а также базы данных защищаются свидетельствами Роспатента. В случае лекций, являющихся бесспорно авторским материалом, важно получение свидетельства, подтверждающего авторство. Как его получить? Можно лекции оформить в программе «Power-Point», в таком виде они демонстрируются на проекторе в виде слайдов, что является хорошим наглядным материалом. Эти лекции в виде слайдов можно зарегистрировать в Роспатенте, получив на него документ. Получив свидетельство, можно заносить его в списки своих трудов как публикацию, так как Роспатент производит публикацию на своем сайте в электронном виде. В случае заинтересованности другими вузами вашим материалом, можно продать его, чему способствует опять таки наличие такого документа как свидетельство Роспатента. Эта сделка оформляется лицензионным договором и считается трансфертом технологии.

Инновационные мероприятия помимо производства новой продукции или применения новой техники или технологии, выхода инновации на рынок, включают в себя переквалификацию кадров, повышение квалификации [7].

Инженер, по мнению ученых, должен обладать:

- изобретательностью;
- умением проводить инженерный анализ объекта, процесса или системы с использованием научных и технических принципов;
- техническими знаниями;
- широкой специализацией;
- математическим мастерством – умением применять мощный математический аппарат для решения технических задач;
- умением принимать решения в условиях неопределенности, но при полном и всестороннем учете всех существенных факторов;
- знаниями технологии производства – понимать возможности и ограничения как прежних, так и новых технологий;
- умением передавать информацию о полученных результатах (способностью выражать свои мысли ясно, четко, убедительно – в устной, письменной и графической формах).

Новая концепция современного вузовского образования предполагает трансформацию методологии обучения: процесс передачи знаний «как установок» необходимо заменить овладением базовыми методами самостоятельного развития собственной системы знаний.

В стране существует нехватка организаторов инновационной деятельности, которые непосредственно бы владели навыками работы по созданию, производству, а также продвижению и внедрению инноваций (инжиниринг инноваций). Такие специалисты – это инновационные менедже-

ры. Поскольку сейчас специалисты по инноватике и инновационному менеджменту выпускаются только в нескольких вузах России, актуальным является необходимая всем детальная разработка научной, учебно-методологической базы в области инновационного менеджмента и управления объектами интеллектуальной собственности.

Развитие системы образования непосредственно связано с проблемой профессионального развития педагогов. Проведение переобучения педагогов – преподавателей Вуза является в настоящее время просто необходимым, это особенно относится к системе инновационной деятельности. Обучение преподавателей инновациям тоже может быть инновационным, таким образом, в Вузе большая часть деятельности является инновационной. Чему обучать преподавателей? По нашему мнению просто необходимо обучать всех, в том числе преподавателей и аспирантов, азам интеллектуальной собственности. Мы видим теперь, что инновационная деятельность в Вузе – очень широкая сфера деятельности, и ее необходимо поощрять.

Патентным отделом подготовлено методическое пособие по оформлению авторских прав, на которое тоже может быть получено свидетельство Роспатента, получены свидетельства на базу данных «Как получить патент. Пособие для начинающего изобретателя» [5] и «Управление инновациями (учебное пособие)» [6]. Продажа прав на такие пособия также являются трансфертом технологии. Причем факт продажи может быть зафиксирован как заключение лицензионного договора. А вот опубликование оригинальных пособий в типографии университета, по нашему мнению, инновацией назвать нельзя, это просто публикация и ее нельзя провести как нематериальные активы и считать использованием в процессе обучения, в то время как лекции в электронном виде, которые читаются с помощью проектора, можно зафиксировать (при наличии свидетельства Роспатента) как нематериальные активы и считать их тогда как инновацию при использовании автором в обучении студентов и не только. Тоже самое можно сказать и в отношении лабораторных работ, которые зафиксированы на материальном носителе, на которые получены свидетельства в Роспатенте, и которые используются в учебном процессе.

Программу для ЭВМ можно продать на материальном носителе без регистрации в Роспатенте, но лучше получить на нее свидетельство и провести в бухгалтерии как нематериальные активы, оформив соответствующие документы, имея в виду при этом, что произошла продажа лицензии.

Таким образом, интеллектуальная собственность способна приносить прибыль университету или любому предприятию, дает развитие инновационному процессу, повышает культуру преподавания. Инновационный процесс в Вузе должен развиваться! Повышение инновационной активности является важнейшим условием формирования эффективной инновационной экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Б.Б. Леонтьев, Х.А. Мамаджанов. Принципы и подходы к оценке интеллектуальной собственности и нематериальных активов. Учебное пособие.: М.2003 г.
2. М.Чайков, А. Чайкова. «Коллизии секрета производства». ИС. Промышленная собственность, 5, 2010
3. Основы патентного дела. Г.В. Бромберг. М.2000 г.
- 4.ФИПС // Электронный ресурс http://www1.fips.ru/wps/wcm/connect/content_ru/ru/soft/ 15.12.2015 г.
5. Свидетельство Роспатента на регистрацию базы данных № 2011620674, 2011 г. Как получить патент. Пособие для начинающего изобретателя, Филинберг И.Н., Васильева В.В
6. Свидетельство Роспатента на регистрацию базы данных № 2014620645, 2014г. Управление инновациями (учебное пособие), Филинберг И.Н., Васильева В.В.
7. Филинберг И.Н. Некоторые вопросы технологии обучения студентов вуза в аспекте инновационной деятельности / И.Н. Филинберг, В.В. Васильева // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе. / Новокузнецк, 2007. - Выпуск 6. - С. 49-54.

УДК 364.67

А.В. Шмыглева, С.Г. Терскова

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

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются условия, предусмотренные законодательством и необходимые для успешной реализации инклюзивного обучения в вузе, а также барьеры, препятствующие реализации инклюзивного образования в вузе.

Политика в сфере образования в Российской Федерации в последние годы приобретает новую стратегию, ориентированную на обеспечение инклюзивной образовательной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование – термин, используемый для описания процесса обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями в системе образования. В основе инклюзивного образования лежит идеология, которая исключает дискриминацию и обеспечивает равное отношение ко всем людям, тем самым создавая особые условия для обучающихся [1].

Получение высшего образования молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности, что закреплено в целом ряде международных правовых актов. Среди них Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994); Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН (2006) и др.

Правовые акты Российской Федерации также ориентированы на внедрение инклюзивного образования: ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г., ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» 1995 г., Указ Президента РФ от 01 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», государственная программа «Доступная среда» на 2011-2015 гг. (утв. постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. N 297, продлена до 2018 г.) и ряд других документов акцентируют внимание на развитии инклюзивного вузовского образования.

С целью совершенствования нормативной правовой базы в системе высшего образования в Порядок приема на обучение по образовательным программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2015/16 учебный год, утвержденный приказом Минобрнауки России от 28 июля 2014 г. № 839, внесены положения, регулирующие прием в образовательные организации высшего образования инвалидов и лиц с особыми возможностями здоровья (ОВЗ). Разработаны и направлены в образовательные организации высшего образования Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе по оснащенности образовательного процесса.

Согласно Закону РФ «Об образовании» дети-инвалиды, инвалиды I и II групп принимаются в государственные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования вне конкурса при условии успешной сдачи вступительных экзаменов (при условии предоставления заключения учреждения Государственной службы медико-социальной экспертизы о том, что им не противопоказано обучение в соответствующих образовательных учреждениях) [2]. По мнению экспертов, подобная льгота отчасти компенсирует те барьеры к по-

лучению качественного школьного образования, с которыми сталкиваются сегодня учащиеся с инвалидностью, и, соответственно, те неравные условия, в которых находятся абитуриенты с инвалидностью и обычные абитуриенты[3].

В связи с реализацией проекта «Интеграция лиц с особыми образовательными потребностями», в рамках которого в одиннадцати регионах (Архангельская, Владимирская, Ленинградская, Московская, Нижегородская и другие) действуют экспериментальные площадки по инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями, можно прогнозировать рост числа выпускников школ с ОВЗ, которые захотят получить высшее образование.

Пионером инклюзивного высшего образования в России является МГТУ им. Н.Э. Баумана, в котором уже в 1930-е гг. начали обучать студентов, имеющих значительные проблемы со слухом. Среди других вузов, успешно реализующих практику инклюзивного образования можно назвать: Казанский федеральный университет, Санкт-Петербургский университет им. Герцена, Московский государственный педагогический университет, Челябинский госуниверситет, Уральский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный технический университет и другие.

Но, несмотря на возможности, декларируемые законодательством, поступление в обычные вузы и учеба для инвалидов имеет ряд ограничений:

- культурные - доминирование в массовом сознании медицинской модели инвалидности, отказ от восприятия людей с ограниченными возможностями как полноправных членов общества;
- институциональные - недостаточны стимулы для развития инклюзивного образования в вузе, отсутствует механизм индивидуального и комплексного решения проблем, связанных с созданием необходимых условий для каждого «особого» обучающегося;
- финансовые - система финансирования ВПО не предусматривает дополнительных адекватных средств для разработки и реализации инклюзивных программ;
- инфраструктурные - проблема физического доступа в образовательное учреждение.

Лишь в одной трети российских вузов созданы условия для обучения инвалидов, в подавляющем числе случаев образовательные организации не имеют соответствующих специальных программ, не обладают административными, информационными и педагогическими ресурсами для обучения лиц с различными видами инвалидности и не удовлетворяют требованиям к архитектурной среде для обучения инвалидов.

Вследствие этих и других ограничений число студентов-инвалидов, обучающихся по образовательным программам высшего образования в

Российской Федерации, не превышает 3,5% (10 325 человек), из них обучаются по программам специалитета 52%, бакалавриата - 46%, магистратуры - 2%. В ведущих образовательных организациях высшего образования проходит обучение 2396 студентов-инвалидов, из них по очной форме - 83%, по заочной форме - 10%, по очно-заочной форме - около 0,8%[4].

Для определенной части инвалидов возможность получения высшего образования стала реальностью благодаря развитию дистанционных образовательных технологий, которые в настоящее время используются 119 образовательными организациями высшего образования. Они реализуют 78 образовательных программ высшего образования, что составляет 28,9% от всех образовательных программ, по которым обучаются данные студенты.

Доля обучающихся инвалидов, в образовательном процессе которых используются дистанционные образовательные технологии, составляет 18,6% от всех обучающихся данной категории. Этот вид образования экономичен и не требует специальной инфраструктуры, в то же время дает возможность получать знания и диплом. Однако при дистанционном обучении не происходит социализации и интеграции в общество «особого» обучающегося.

По-прежнему одним из основных барьеров на пути развития инклюзивного образования в ВУЗах является несовершенство архитектурной среды. Более 40% зданий образовательных организаций, подведомственных федеральным органам исполнительной власти и Минобрнауки России, не приспособлены для получения профессионального образования, а также временного проживания инвалидов и лиц с ОВЗ. Несмотря на то, что в настоящее время строительство и реконструкция зданий образовательных организаций ведется с учетом СНиП РФ 35-01-2001 «Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения», а мероприятия по развитию безбарьерной среды в образовательных организациях находятся под контролем органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, проблема остается актуальной для большинства вузов.

Таким образом, перспективы развития инклюзивного образования в ВУЗах зависят от реализации следующих условий:

- 1) совершенствование законодательной базы в направлении конкретизации механизмов обеспечения образовательной поддержки для лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) принятие региональных законов об образовании лиц с особыми потребностями;
- 3) улучшение возможностей финансирования инклюзивной компоненты в ВУЗах;

- 4) принятие федеральных программ, стимулирующих создание безбарьерной среды в ВУЗах;
- 5) создание координационных центров по вопросам студентов с инвалидностью в ВУЗах;
- 6) развитие системы ресурсных центров поддержки людей с особыми образовательными потребностями;
- 7) формирование позитивного отношения к инвалидам в среде ВУЗа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. 2012. №10. С. 374– 377.
2. Закон РФ от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в РФ" URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/п.
3. Горбань М. Доступ к качественному образованию для людей с ограниченными возможностями в России: ситуация, исследования, практические задачи. URL: www.cefir.ru/download.php?id=2696
4. Доклад Правительства РФ Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. М., 2015. URL:
5. <http://government.ru/media/files/TS3Ar5ihWdp1ju5UH6a22TQbc4UnIobU.pdf>.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

УДК 37.026.9

Л.П. Авдоница

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

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Изучен вопрос о роли СДО в учебном процессе современного вуза, показаны преимущества СДО перед традиционными формами и моделями обучения.

Рассмотрена эффективная архитектура СДО.

В настоящее время активно развиваются новые технологии в образовании, и одной из них является технология смешанного обучения. Действительно, для подготовки и реализации образовательных процессов в современных информационно – образовательных средах необходима новая, электронная педагогика, которая адекватна информационному обществу [1, с. 76]. Именно по этой причине все более широкое распространение получают смешанные формы обучения (Blended Learning), когда интернет – образовательные технологии применяются для поддержки традиционного очного и очно – заочного образования.

СДО (смешанное дистанционное обучение) получило широкое распространение в мировой образовательной среде, т.к. уровень интернет – коммуникаций, уровень компьютерной грамотности студентов и компьютерное оснащение вузов постоянно растут.

Практики СДО отмечают, что образовательная парадигма Blended Learning может применяться в разных школьных и студенческих аудиториях, а также в ситуации тренинга или корпоративного обучения. Синонимами термина Blended Learning стали Blending Learning, Hybrid Learning, Blended Education, Technology-Mediated Instruction, Web-Enhanced Instruction, Mixed-Model Instruction..

Концепция Blended Learning появилась в 60 – е годы XX века, но термин был предложен в 1999 г. в пресс-релизе американского Interactive Learning Center с информацией о том, что начинается работа по предоставлению программного обеспечения для обучения через Интернет по собственной методологии Blended Learning.

Трактовки термина значительно разнились, пока в 2006 году не вышла книга авторов Бонк и Грэм, которые уточнили, что смешанное обучение подразумевает микс образования «лицом к лицу» и через компьютер.

В наши дни под Blended Learning подразумевается объединение возможностей Интернета и цифровых медиа с образованием в классах.

Известно, что этот подход применялся в авиационной индустрии для контроля знаний и затраченного времени. И если в 80-х Boeing практиковала Blended Learning с помощью компакт-дисков, то в наше время подход реализуется онлайн, через синхронные и асинхронные вебкасты, трансляции и записанное видео.

Внедрение технологии начинается с получения доступа к СДО университета, где размещен учебный материал, система тестирования, доступ к онлайн библиотекам и источникам. В СДО возможно проводить онлайн часть контрольных мероприятий, можно осуществлять групповые коммуникации. Специалисты считают, что в настоящее время данная форма образования используется во многих европейских университетах и является наиболее подходящей в сложившейся ситуации в России [2].

СДО обеспечивает студентам новые условия для получения знаний: можно в удобное время изучить учебный материал в режиме онлайн, пройти любое тестирование по предмету, проверить знания, ознакомиться с дополнительными источниками.

СДО позволяет использовать дополнительные элементы при освоении дисциплин – аудио - и видео - записи, анимацию, симуляцию. В СДО имеется форум и встроенный e-mail, и это обеспечивает возможность общения со студентами своей группы, общаться с преподавателем и получать необходимые консультации в удобное время. СДО также позволяет студенту самому определять скорость изучения предмета.

Преимущества СДО более четко выявляются при сравнении архитектур традиционного и смешанного курсов. Основными, наиболее часто используемыми элементами традиционного курса являются лекционные, семинарские, практические занятия, практические задания, контроль и оценка знаний и навыков. Считается, что такая система обучения больше подходит для выпускников школ, которые впервые получают высшее образование. Но взрослые работающие студенты, люди, получающие второе высшее образование, инвалиды имеют необходимость заниматься самостоятельно, и СДО решает их проблемы.

Электронная модель обучения обеспечивает студенту возможность обучаться при помощи компьютера и компьютерных технологий. Первый подход к построению архитектуры смешанного курса заключается в том, что она похожа на традиционную модель, но основными средствами общения становятся чат, форум и электронная почта и намного больше самостоятельной работы. В СДО имеется виртуальная классная комната – микс чата и форума. В ней преподаватель имеет возможность читать лекции, проводить онлайн - семинары.

Можно развивать у студентов навыки выполнения групповых заданий и осуществлять совместную работу. Разнообразят методический инст-

рументарий учебных материалов интерактивных курсов различные форматы дидактического материала: текст, аудио, видео, картинки, графики, схемы, анимации, симуляции, фотографии, ссылки на аналогичные и дополнительные ресурсы.

Оценку успеваемости можно проводить в различных формах. Это тестирование, выполнение групповых проектов, написание эссе, докладов, рефератов, выполнение контрольных работ. Через систему обмена файлами преподаватель получает выполненное задание, проверяет его, оценивает, направляет студенту оценку, комментарий или рекомендации по доработке.

Информационное общество заинтересовано в людях, способных принимать самостоятельные решения, адаптироваться к меняющимся условиям, умеющие активно действовать. У СДО есть такие возможности, т.к. учебный материал в системе более структурирован, проще воспринимается, хотя есть жесткие сроки выполнения заданий. СДО формирует самодисциплину и самоконтроль, и выпускники школ, обучающиеся по модели СДО, вынуждены формировать у себя такие качества.

Смешанное обучение опирается на элементы традиционной модели обучения. Это 1) лекционные занятия, т.к. в сети выложен полный материал лекций, сопровождаемый слайдами; 2) возможны семинарские занятия (face-to-face sessions), на которых обсуждаются самые сложные вопросы и формируются компетенции. Традиционные элементы опираются на размещенные в СДО учебные материалы курса (учебники и учебные пособия, часто дополненные мультимедийными приложениями); на онлайн – общение (чат, форум, электронная почта), индивидуальные и групповые проекты, которые развивают навыки работы в Интернете, учат анализировать информацию, работать вместе с группой (collaboration), распределять обязанности и ответственность за выполнение работы. Эти задания прививают навыки, требующиеся для работы в компании.

Такой инструмент, как виртуальная классная комната, позволяет общаться с преподавателем при помощи различных интернет - коммуникаций. Исследователи проблемы отмечают, что это позволяет студентам ощущать некоторую свободу в процессе обучения. Аудио- и видеолекции, анимации и симуляции делают учебный процесс более насыщенным.

В режиме смешанного обучения занятий в аудитории становится меньше т.к. часть занятий переходит в режим онлайн, а часть информации студентам придется изучать самостоятельно. Онлайн - занятия проводятся в форуме, чате, виртуальной классной комнате, по электронной почте. Онлайн занятия в СДО рекомендуется проводить по схеме вопрос-ответ, а также преподаватель имеет право задавать темы для обсуждения или принимать тему, сформулированную студентами. Задания передаются преподавателю через встроенную в СДО систему обмена файлами или по электронной почте. Сроки выполнения заданий в смешанном обучении всегда фиксированные, преподаватель может не принимать просроченные задания.

Оценка успеваемости проводится и в режиме онлайн, и в классе, тестирование – в классе в присутствии преподавателя. Окончательная оценка осуществляется только в классе, пропуск засчитывается как обычный пропуск.

Опыт обучения студентов в системе СДО показал, что компьютерная часть смешанного обучения делает материал более «живым», обеспечивает интерактивность, более наглядно демонстрирует научные идеи, развивает навыки и умения самостоятельного обучения и самоконтроля.

Второй подход к изучению архитектуры смешанного курса заключается в выделении основных элементов архитектуры курса. Основой архитектуры является элемент «активный студент» (Active Student). Принято считать, что при традиционном обучении, сфокусированном на преподавателе (teacher – centered), студента учат, а при смешанном студенту только помогают учиться, а процесс обучения сфокусирован на студента (student – centered). При ориентации на студента он сам корректирует учебный процесс, много работает самостоятельно, сам планирует свое учебное время.

Второй элемент архитектуры СДО – оценка успеваемости студента. При традиционном подходе оценка означает индивидуальное усвоение студентом учебного курса, а в СДО часто общая оценка за групповой проект становится и индивидуальной оценкой студента, если степень участия студентов в групповом проекте одинаковая. Возможно также выставять две оценки за групповой проект – одну индивидуальную, вторую групповую. Преподаватель сам определяет баланс групповых и индивидуальных работ в зависимости от содержания изучаемого курса.

Экзамены и зачеты присутствуют как в традиционном (при итоговой проверке), так и смешанном обучении (при текущей проверке знаний, т.е. при тестировании). Кроме тестирования, в текущем контроле используется метод fill – in – blank (заполнить пустые места), а также предлагается сортировка объектов или концепций, игры и т.п. Выставляются оценки за доклады и рефераты как части онлайн – заданий.

Третий элемент – форматы учебных материалов. В смешанном обучении в учебный материал интегрируются различные виды технологий и медиа – средств, и студент может пользоваться ими прямо в процессе чтения учебного материала, не прерываясь, т. к. в целом создается определенный гипертекст.

Основой большинства онлайн – курсов являются текст и изображение. В традиционном обучении студенты обычно сами ищут дополнительную информацию, а в СДО вполне возможно добавлять статьи, отчеты, которые актуализируют материал лекции. Картинки и изображения обычно поясняют информацию, разбивают текст на более мелкие части для наилучшего восприятия.

Занятия в смешанном курсе обычно представляют в виде трех этапов: работа «ДО», работа «ВО ВРЕМЯ» и работа «ПОСЛЕ». Во время ра-

боты «ДО» студенты готовятся к контакту с членами своей группы или преподавателем, готовят вопросы, если что – то непонятно. Для подготовки обычно используется определенное задание, которое делает обучение более продуктивным. Работа «ВО ВРЕМЯ» всегда является контактной. Это семинары, форумы, т.е. студентам предлагаются такие виды заданий, которые нуждаются в подготовке и осмыслении.

Преподаватель или объясняет что – то новое, заменяет лекцию практикой или обсуждает новую тему по вопросам студентов. Затем проводится закрепление, проверка знаний с помощью тестов, вопросов или практических заданий. На этапе «ПОСЛЕ» выполняется домашнее задание, тест, упражнение. Преподаватель отвечает на возникшие вопросы, комментирует уже подготовленные задания. Эти этапы регулярно повторяются. Студенты учатся целенаправленно, не тратят время на повторение уже известной информации. Опыт преподавателей СДО говорит, что занятия становятся более интересными, учат выделять главное, важное, применять знания на практике.

Смешанное обучение считается результатом эволюции e – learning в сторону интегрированных программ с различными методиками доставки контента, пункт 5 на рисунке (см. рисунок 1).

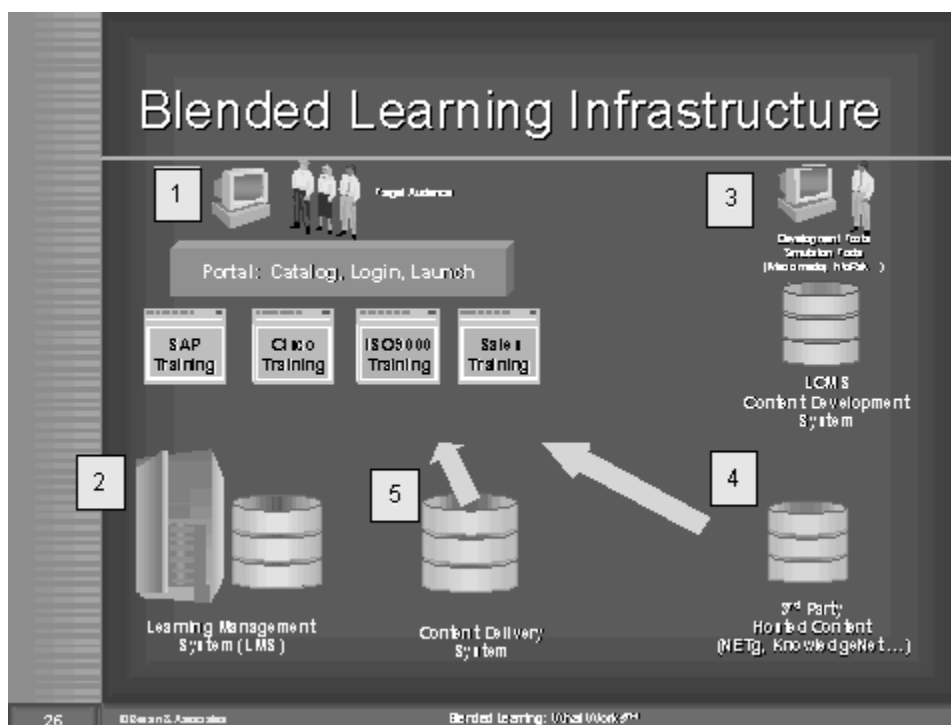


Рисунок 1 – Инфраструктура смешанного обучения

Существуют различные сертификационные программы смешанного обучения: Cisco (900000 человек), где требуются учебные программы на веб – основе, система Siemens (10000 человек) требует решения на основе

симуляции. Есть методика создания очень интересного и эффективного электронного контента, окруженного «очеловеченным» интерактивным контентом. Следует обратить внимание на то, что каждый тип контента имеет свои сильные и слабые стороны.

Возможные варианты контента для придания СДО большей мощности: обучение в классе, веб - ориентированный тренинг, видео, вебинары, курсы на CD-ROM, EPSS системы (*Electronic performance support system*), симуляторы. Другие виды контента важны, но менее действенны: книги, телефонные конференции, рабочие руководства, слайды презентаций, документы. В British Telecom установили, что более эффективной становится такая программа, когда комплексный контент смешивается какими – то простыми источниками. Такой программой может быть веб - ориентированный курс, соединенный с интерактивным обучением в классе. Специалисты по СДО утверждают, что для выбора эффективной «смеси» нужно правильно определить блоки: Аудитория, Время, Масштаб, Контент, Ресурсы.

Однако уже обозначились сложности, которые могут появиться при реализации СДО: отсутствие у студентов канала с широкой полосой пропускания; различные версии браузеров и плагинов на рабочих станциях и некоторые другие.

Для повышения эффективности общения с преподавателем можно назначить в каждой учебной группе координатора, и он будет руководить потоком поступающей к преподавателю информации.

Обычно базовый курс преподается на очных занятиях, а расширенный и углубленный изучаются в процессе дистанционного и онлайн – обучения. Занятия Face – To – Face рекомендуется осуществлять в форматах защиты проектов, презентации или дискуссии. Дистанционный блок содержит ссылки на дополнительные материалы в Сети, промежуточные тесты и задания повышенной сложности.

Итак, актуальность СДО очевидна: оно соединяет в себе преимущества традиционного, интерактивного и дистанционного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдоница Л.П. Электронная педагогика как феномен информационного общества. В сб.: Современные вопросы теории и практики обучения в вузе. - Новокузнецк: СибГИУ, 2015. – С.74 – 81.

2. <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pieriekhod-k-smieshannomu-obuchieniiu-za-5-shaghov>

УДК 378.147

О.В. Гордеева

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

ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье представлена характеристика проблемной лекции как формы обучения в вузе. Рассмотрены вопросы, связанные с организацией активной познавательной деятельности студентов в процессе восприятия лекционного монолога.

Обращение к лекции как форме организации учебного процесса в вузе вызвано рядом факторов, анализ которых свидетельствует, что в настоящее время наблюдается так называемый «кризис лекционной формы». По данным проведенного нами опроса, значительная часть студентов считает, что вузовская лекция нужна только в некоторых случаях, например, если нет готового учебного материала по теме или он недостаточно полно представлен в учебной литературе. Более того, по признаниям студентов, только некоторые из них успевают осмыслить лекционный материал, основная часть утверждает, что во время лекции они механически записывают слова преподавателя, что отбивает потребность в самостоятельном анализе научной информации.

Очевидно, необходима качественно новая форма лекционного общения, позволяющая особым образом организовать взаимодействие преподавателя и студента. Такими возможностями располагает проблемная форма лекции, которая в отличие от традиционной обладает следующими особенностями:

- в коммуникативном поведении лектора используется так называемая провокативная стратегия, направленная на корректировку психологического состояния собеседника, то есть уподобление его реакции психологическому состоянию говорящего [6, с. 174];
- лекционная форма содержит элементы дискуссионной речи, что создает коллегиальный (партнёрский) характер взаимодействия преподавателя и слушателя;
- в содержание лекционного монолога включены противоречивые факты, различные мнения, структурно-смысловая модель речи лектора связана с демонстрацией пути поиска решения интеллектуального затруднения (проблемной ситуации).

– в ходе лекции используются разноплановые дидактические материалы, в том числе связанные с использованием информационных коммуникационных технологий.

Лекция называется проблемной, поскольку отвечает принципу сознательной и творческой активности. Она представляет собой такую разновидность педагогической речи, восприятие которой не только вызывает интеллектуальное затруднение, но и активизирует эвристическое (творческое) мышление. Установлено, что выбор проблемной лекционной формы определяется готовностью студентов и самих педагогов к активной интеллектуально-речевой деятельности [5].

Как жанровая разновидность педагогической речи, проблемный лекционный монолог имеет специфические признаки, основными из которых являются следующие:

– в нём реализуется комплекс коммуникативных интенций, например: вызвать интеллектуальное затруднение, побудить к совместному поиску ответа на спорный вопрос, продемонстрировать возможности неоднозначной оценки фактического материала, интерпретации научной информации, сформировать критическое отношение к чужому мнению;

– в нём содержится учебно-научная информация, которая вызывает познавательное затруднение (проблемную ситуацию) и требует критической оценки;

– он чаще всего адресуется студентам старших курсов, которые выступают «соучастниками» познавательного поиска;

– в основе его структурно-смысловой организации содержания лежит преимущественно аргументативная модель текста;

– при трихوماتическом членении он обладает пятичастной структурой (зачином, вступлением, основной частью, заключением, концовкой) и имеет определённое композиционное построение, соответствующее этапам познавательной деятельности (проблемная ситуация, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, её обоснование / опровержение, вывод);

– он представляет собой монокодовое (вербальное) или поликодовое (креолизованное) высказывание, включающее таблицы, схемы и другой иллюстративный материал, что обостряет познавательное противоречие, подчёркивает логику этапов интеллектуального поиска, придаёт наглядность фактическому материалу;

– для успешного решения коммуникативных и дидактических задач педагог-лектор использует разнообразные приёмы и средства (как вербальные, так и невербальные, в том числе пантомимические и паралингвистические: жесты, телодвижения, средства интонационного разнообразия, изменений темпоритма речи и др.), которые активизируют внимание и мышление учеников.

По нашему мнению, с точки зрения исследования проблемной формы лекции, интерес вызывают особенности деятельности слушателей, поскольку такая форма направлена на активное восприятие и, следовательно, на особые эмоциональные и познавательные реакции студентов.

Как происходит процесс восприятия студентами лекционного материала? Какие приемы позволяют создать условия для активной и познавательной деятельности слушателей?

Смысловое восприятие монологической речи педагога представляет собой сложный психологический процесс, требует концентрацию воли, внимания, памяти, напряжённую работу мысли, интеллектуально-речевую подготовку [4, с. 218-219]. Установлено, что студент, слушая лекционную речь, «одновременно анализирует воспринимаемое (устанавливает смысловые связи и отношения между звеньями текста) и, синтезируя, обобщая полученные результаты, постигает смысл» [4, с. 218].

Принято считать, что положительным результатом слухового восприятия речи является понимание. В то же время известно, что буквально-го понимания мыслей автора чужого текста не происходит никогда. Поскольку мысль говорящего не передаётся слушателю, для её осмысления требуется «перевод следующих друг за другом и воспринимаемых на слух предложений на собственный мыслительный код» [3, с. 104]. Это достигается за счёт действия механизмов слуховой памяти, вероятностного прогнозирования, осмысления (сжатия, компрессии).

Надо сказать, что в настоящее время вопросы, связанные с действием этих механизмов, до конца не изучены, и известны различные модели восприятия звучащей речи: акустическая, моторная, интерактивная и др. Не останавливаясь подробно на их анализе, обратим внимание на то, что в большинстве исследований отмечается, что тактика восприятия зависит от лингвистических и психолингвистических характеристик самого высказывания. Значит, характер интеллектуально-речевой деятельности студентов в процессе слушания проблемной лекции во многом обусловлен её жанровой спецификой и в реальной учебно-речевой ситуации определяется конкретными особенностями произносимого лектором текста.

Смысл воспринятого лекционного материала представляет собой внутреннюю программу лекционного текста. По мнению Зимней И. А., в интеллектуально-речевой деятельности коммуникантов «лектор-аудитория», тексту, возникающему на основе осмысления лекционной речи, отводится роль «вторичного», «производного» [1, с. 62]. Очевидно, интерпретируя услышанное, студент во внутренней речи создаёт свой «текст», который соотносится с произнесенным высказыванием лектора. Чтобы выяснить специфику слушания проблемного монолога, требуется изучить заложенную в нём потенциальную «коммуникативную программу» (термин Дридзе Т. М.) по осмыслению. Она, как утверждает Дридзе Т.М., представляет собой иерархию смысловых блоков, которыми переда-

ётся цель и общее содержание речи, а также включает «логико-фактологическую» цепочку», отражающую «смысловой стержень текста» [1, с. 62-63].

Анализ образцов лекций (опубликованных в научно-методической литературе и полученных в результате обработки аудио- и видеозаписей записанных лекций) показывает, что в свёрнутом виде её содержание можно представить как логическую последовательность суждений. В проблемных лекциях они, как нам кажется, несут особую смысловую нагрузку, так как выступают «опорными» пунктами в поиске выхода из интеллектуального затруднения, тем самым отражают «маршрут» движения мысли лектора. «Текст», возникающий во внутренней речи студента, разворачивается параллельно звучащему и основан на анализе суждений. Это даёт основания предположить, что «осмысленный» «вторично-производный текст» представляет собой цепь умозаключений студента, отражающих его мыслительную работу и в то же время совпадающих с «маршрутом» интеллектуального поиска преподавателя-лектора.

По мнению Кочетковой Т.В., слушатели лекции таким образом «стенографируют в уме мысленную запись речи» [3, с. 104]. Однако смысловое восприятие проблемной лекции не сводится к стенограмме суждений лектора. Студент, слушая лекционную речь, занимает активную ответную позицию. Учитывая специфику проблемной лекции, и в первую очередь дискуссионный (противоречивый) характер учебно-научной информации, можно предположить, что студенту, чтобы оценить ее достоверность и логику, необходимо занять либо позицию оппонента лектора, либо позицию пропонента, то есть не согласиться или согласиться с предъявляемой точкой зрения. Следовательно, умозаключения во внутреннем «тексте» разворачиваются за счёт оценочных реплик, дополнительных вопросов, примеров, выступающих аргументами / контраргументами.

Согласно исследованиям Зимней И.А., достичь такого уровня глубины проникновения в смысловое содержание можно в том случае, если слушатель владеет информацией по теме лекции и может оценить «не только то, что рассматривается в изложении, но и то, какими средствами это достигается» [2, с. 59]. Следовательно, студентам для активного участия в «соразмышлении» с лектором требуются знания, связанные с обсуждаемым спорным вопросом.

Более того, одно из главных условий для активизации интеллектуальной деятельности состоит в наличии у реципиента способности выходить за пределы заданной ситуации, в чём, по мнению психологов, особую роль играет интуиция. Именно она даёт возможность выйти за рамки привычного действия и варьировать способами решения проблемы.

Результатом смыслового восприятия проблемного монолога является ещё один, уже «вторично-вторичный (вторично-производный) текст», возникающий во внутренней или внешней письменной речи студента (в виде

той или иной формы записи). Его основу составляет цепь умозаключений, степень развёрнутости которых зависит от объёма знаний слушателя по обсуждаемой проблеме, а также от активного участия в «мысленном» споре с лектором.

Такой подход позволяет выделить в содержании проблемного монолога различного вида информацию: во-первых, ту, которая раскрывает тему лекции, а во-вторых, информацию, побуждающую к «скрытой» дискуссии, передающую логику рассуждения лектора и раскрывающую его отношение к обсуждаемому. Чем больше в проблемной лекции информации, организующей «внутренний» диалог слушателя, тем большего объёма достигает «производный текст».

Таким образом, активная познавательная деятельность слушателя возможна при наличии:

- вопросительной формулировки темы лекции;
- определенной логики и эмоциональности изложения, связанной с субъективной интерпретацией лекционных материалов преподавателем;
- проблемных ситуаций («интеллектуальных ловушек»);
- средств, активизирующих внимание (языковых и устно-речевых);
- поликодовых средств популяризации зрительной наглядности (схем, таблиц и другого иллюстративного материала).

Учитывая, что слушание - выборочный, субъективный процесс, для его успешного протекания особое значение имеет предрасположенность студента к осмыслению звучащего текста. Для этого необходима внутренняя установка, то есть готовность к активной интеллектуально-речевой деятельности.

Как правило, в проблемных лекциях новые знания вводятся как «неизвестное», преподаватель направляет деятельность студентов на интеллектуальный поиск недостающей информации с помощью дополнительного задания, чаще всего связанного с формированием и последующим выражением своей точки зрения на то, о чём и как говорится в лекции, с мотивированным согласием / несогласием с мнением лектора, подбором своих аргументов / контраргументов. При этом организуется и письменная деятельность слушателей (в формах вторичных текстов, например, тезисов, конспектов, выписок).

Поскольку критическое восприятие звучащего текста требует определённых аудитивных (необходимых для смыслового восприятия устного сообщения) умений, следует также отметить, что результат слушания проблемного монолога зависит и от того, могут ли студенты выявлять ценность информации; объективно подходить к оценке сообщения; делать обоснованные выводы из содержания услышанного.

В психологических исследованиях выявлены факторы, которые могут препятствовать эффективному слушанию, например: напряжение психологических функций при изложении нового материала вызывает утомление,

колебание внимания, насыщение работой, изменения скорости и точности работы восприятия, мышления и памяти. Значит, можно утверждать, что качество слушания снижается, если монолог произносится в течение длительного времени, и преподавателю необходимо использовать средства и приёмы, стимулирующие и поддерживающие внимание студентов.

Таким образом, в процессе смыслового восприятия проблемной лекции во внутренней или письменной внешней речи студента возникает «текст», основанный на последовательных умозаключениях, развёрнутость которых зависит от объёма знаний студента по теме, а также от степени активности их мыслительной деятельности. Для успешного выступления с проблемной лекцией преподавателю необходимо учитывать особенности детального информативного критического слушания как интеллектуально-речевой деятельности, формировать у студентов соответствующую установку, руководить и контролировать процессы передачи и усвоения информации, использовать средства и приёмы, включающих студентов в совместный познавательный внутренний «диалог» («полилог»). У адресанта такая готовность проявляется в наличии глубоких предметных знаний, опыта, связанного с исследовательской работой и с публичным дискуссионным (полемическим) учебным информативным монологом, в частности в наличии таких умений, как: отбирать сведения с познавательным противоречием и создавать проблемную ситуацию, формулировать проблему, определять перспективы её решения, подбирать аргументы, пользоваться средствами выразительности устной речи, свободно и непринуждённо «мыслить вслух», включать в лекционный монолог поликодовые части и др.

Как форма организации учебного процесса в вузе, такая лекция способствует усвоению и сохранению информации в большем объёме; овладению приёмами исследовательской деятельности (сравнения, сопоставления, анализа, синтеза, обобщения и др.); развитию творческого (эвристического) мышления; формированию толерантного коммуникативного поведения, которое проявляется в уважительном и доброжелательном отношении к окружающим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология: Учеб. пособие для факультета журналистики и филологических факультетов университетов / Т.М. Дридзе. – Москва : Высшая школа, 1980. – 224 с.
2. Зимняя, И. А. Психологические основы лекционной пропаганды / И.А. Зимняя. – Москва : Знание, 1981. - 64 с.
3. Кочеткова, Т. В. Языковая личность в лекционном тексте / Т.В. Кочеткова. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1998.- 212 с.

4. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – Москва : Флинта, Наука, 1998.- 312 с.
5. Перова, Т.Ю. Жанры проблемного монолога на современном уроке: монография / Т. Ю. Перова, О. В. Гордеева. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2014. – 131 с.
6. Степанов, В.Н. Провоцирование в социальной и массовой коммуникации: монография / В.Н. Степанов. – СПб. : Роза мира, 2008. – 268 с.

УДК 378.371.38

Е.В. Иванова

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

О ПРИМЕНЕНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «КОРПОРАТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ» СТУДЕНТАМ -МЕНЕДЖЕРАМ

Оценена результативность применения интерактивных методов на учебных занятиях по дисциплине «Корпоративное управление», выявлены проблемы, препятствующие активному распространению интерактивных методов по всему образовательному процессу. Показано, что многие из используемых на занятиях интерактивных методов обучения, составляют сложный комплекс действий, могут использоваться как целиком, так и частично, включаться в разные формы занятий.

Стремительно меняющиеся образовательные задачи и условия реализации учебного процесса, необходимость ориентации профессиональной подготовки на воспитание высококвалифицированных и конкурентоспособных выпускников, интенсивные интеграционные процессы, происходящие в высшей школе, требуют сегодня от преподавателя вуза владения широким арсеналом методов обучения, позволяющих проектировать образовательные технологии с учетом потребностей работодателей и возможностей обучающихся.

ФГОС ВПО определял, что минимум удельного веса занятий, проводимых в интерактивных формах при подготовке бакалавров, должен составлять 20 % аудиторных занятий. ФГОС ВО уже не регламентирует объем часов, проводимых в интерактивной форме, однако значимость

применения интерактивных методов обусловлена необходимостью решения тех задач, которые сегодня ставятся перед высшей школой в условиях стремительно сокращающегося объема контактной работы, падения уровня мотивации обучающихся и уровня их базовой подготовки в средней школе, что особенно актуально для периферийных вузов.

Интерактивное обучение является одним из современных направлений активного социально-психологического обучения и описывается в работах целого ряда исследователей – Б.Ц.Бадмаева, С.Д.Смирнова, А.М.Смолкина, Л.Г.Семушиной, В.Б.Гаргай, Е.В. Коротаевой, М.В.Кларина и других.

В то же время некоторым вопросам, касающимся, в частности, разграничения активных и интерактивных методов обучения, оценки влияния использования интерактивных методов обучения на интенсификацию обучения, уделено недостаточно внимания в отечественной педагогической литературе.

Под интерактивными методами подразумеваем методы, основанные на *прямом взаимодействии* студентов друг с другом, с преподавателем, консультантами и т.п., то есть *с учебным окружением*, в котором каждый обучающийся находит для себя область осваиваемого опыта. И именно этот осваиваемый опыт выступает главным импульсом к активизации учебного познания.

Учебная дисциплина «Корпоративное управление» является компонентой блока обязательных дисциплин вариативной части дисциплин основной образовательной программы подготовки бакалавров, обучающихся по направлению 38.03.02 «Менеджмент». Изучение дисциплины «Корпоративное управление» направлено на формирование у студентов следующих профессиональных компетенций:

- способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2);
- способность анализировать взаимосвязи между функциональными стратегиями компаний с целью подготовки сбалансированных управленческих решений (ПК-5).

В числе интерактивных методов, которые применяются при преподавании дисциплины «Корпоративное управление» в СибГИУ, назовем индивидуальные творческие задания и задания для групп обучающихся, анализ ситуаций (решение кейсов), деловые игры, интерактивные лекции на основе работы с авторским учебным пособием [1], наглядными пособиями и видеофильмами, практикумы по разрешению проблем посредством «дерева решений» и «мозгового штурма», метод проектов и др.

В рамках данной статьи уделим внимание некоторым из них, в частности методу «Анализ ситуаций».

Так, например, при изучении темы «Сущность и модели корпоративного управления» студентам предлагается ситуация, изложенная в учебном пособии «Корпоративное управление» [1, с. 293].

Решение данного кейса организуется *на основе базовой модели развития критического мышления* (по С.И. Заир-Беку [2]), состоящей из трех основных стадий.

На первой стадии – *стадии вызова* – актуализируются имеющиеся у студентов знания по рассматриваемой теме, в части вопросов, касающихся состава, структуры и функций органов управления корпорациями, а также происходит пробуждение интереса студентов к получению новой информации:

- какие нормативные документы регламентируют создание комитетов при Совете директоров;
- существуют ли обязательные требования, предусмотренные действующим законодательством (Законом «Об акционерных обществах»);
- какие рекомендации содержатся в Кодексе корпоративного поведения, разработанном в 2001 году под эгидой Федеральной комиссии по рынку ценных бумаг (ФКЦБ РФ, ныне ФСФР – Федеральная служба по финансовым рынкам) и базирующемся на нормах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

На следующей стадии – *обсуждения* – происходит систематизация учебного материала с помощью различных графических приемов, например, путем изображения кластеров (гроздей), отражающих различные типы связей между изучаемыми явлениями и объектами. В центре записывается ключевое слово (например, «*формируемые комитеты*»), а вокруг записываются слова, предложения, тезисы, которые предлагаются студентами в связи с этим словом (проблемой) – какие комитеты, какой численности (учитывая, что численность Совета директоров в рассматриваемом АО – всего 7 человек) и т.д.

На *стадии рефлексии* записанные слова, тезисы и предложения корректируются, делается общая рекомендация по формированию комитетов при Совете директоров, тем самым в ходе размышления происходит рождение нового знания, постановка новых целей обучения.

В практической деятельности нами не раз был использован *метод дискуссии «1×2×4»*, позволяющий создать условия для выработки общей формулировки из возможных вариантов путем предъявления аргументов. В частности этот метод применяется на практикумах при закреплении теоретических знаний по вопросу «Социальная ответственность корпорации». Несмотря на более чем десятилетний период становления и развития корпоративного предпринимательства в России, данная тема остается актуальной в теории и практике управления [3]. Студентам предлагается для рассмотрения ситуация, представленная в пособии [1, с. 294].

Вначале, после прочтения ситуации, каждому студенту в течение 7–10 минут предлагается самостоятельно подумать и сформулировать свой вариант решения. Далее студенты объединяются по парам и на основании индивидуальных знаний вырабатывают и записывают такое решение, которое устраивает каждого из партнеров (10–15 мин). Затем каждые две пары объединяются в малые группы по четыре человека и из двух решений формулируют одно, принимаемое каждым в этой четверке (10–15 мин). Полученный результат используется при коллективном обсуждении ситуации.

В ходе изучения темы «Корпорирование: понятие и содержание» при рассмотрении вопроса «Корпорация как социальный институт» нами обычно используется такой интерактивный метод, как **проблемная лекция** на основе **просмотра и обсуждения видеофильма «Корпоративная социальная ответственность»**. Такая лекция лучше позволяет увидеть противоречия современной жизни, выраженные в различных теоретических подходах и концепциях. Основная практическая значимость такой лекции состоит в том, что студенты не мгновенно выходят на готовое решение, а осуществляют его поиск на основе генерирования возможных альтернатив, их оценки и выбора наиболее оптимальных решений, в результате чего **самостоятельно** приобретают новое знание. Студентам заранее сообщается план занятия и дается задание вспомнить из изученной ранее дисциплины «Корпоративная социальная ответственность», что понимается под социально-ориентированным поведением компании, какие элементы включает корпоративная социальная политика. При просмотре видеофильма студенты ищут доказательства для аргументации своей позиции при ответе на вопрос: «Должен ли бизнес быть социально ответственным?»

В результате обсуждения противоречий после просмотра видеофильма студенты в сотрудничестве друг с другом и с преподавателем узнают, что корпоративная социальная ответственность – это философия ведения бизнеса, которая способствует его устойчивому развитию за счет управления рисками и возможностями, связанными с поведением всех заинтересованных сторон.

При обсуждении данного видеофильма также используем **прием «ПМИ» (плюс-минус-интересно)** Эдварда де Боно. Суть данного приема заключается в отражении всех «за» (положительные стороны явления) и «против» (отрицательные стороны явления) в специальной таблице. В третью графу заносятся систематизированные вопросы. Представленная таким образом таблица способствует организации деятельности студентов на стадии осмысления и в последующем - на стадии рефлексии. В данном случае информация не только систематизируется, но и эмоционально оценивается, что позволяет провести обсуждение. Таблица 1 является примером отражения информации при обсуждении видеофильма с использованием приема ПМИ.

Таблица 1 – Таблица визуализации информации при использовании приема ПМИ для обсуждения видеофильма «Корпоративная социальная ответственность»

Положительные стороны явления	Отрицательные стороны явления	Вопросы для обсуждения
1. Программы КСО позволяют удовлетворять интересы стейкхолдеров. 2. Реализация программ КСО позволяет добиться позитивных изменений в деятельности компании (популяризация бренда, создание положительного образа компании, увеличение объемов продаж, увеличение возможности решения определенных вопросов с регулирующими и контролирующими органами...)	1. Реализация программ КСО всегда влечет за собой дополнительные расходы. 2. Программы КСО в ряде случаев могут восприниматься негативно, ассоциируясь у общества с навязчивой рекламой продуктов компании	1. Является ли наличие программ КСО предприятия его конкурентным преимуществом? 2. Какие принципы должны лежать в основе корпоративной социальной политики? 3. Необходимо ли обязательное государственное регулирование для обеспечения социально ответственного поведения компаний? 4. Позволяют ли программы КСО гармонизировать взаимоотношения между бизнесом, обществом и властью? Каким образом? 5. Может ли в рамках программ социальной ответственности быть безвредным продвижение торговой марки компании, выпускающего алкогольную продукцию? 6. Как Вы понимаете бескорыстие многих корпораций в социально-значимой деятельности? Какую цель они преследуют?

В процессе закрепления теоретических знаний по темам «Корпорирование: понятие и содержание», «Типы организационного устройства корпораций» «Специфические корпоративные образования», «Сущность и модели корпоративного управления» используется **метод проектов**. Группы студентов из нескольких человек выполняют творческое задание по характеристике какого-либо типа корпоративных структур в отечественной или зарубежной практике со следующих позиций:

- история создания,
- вид (виды) деятельности,
- форма собственности,
- масштаб деятельности,
- территориальная распространенность,
- тип структуры управления,
- тип внутренней структуры (компания собственников / компания участников),
- элементы корпоративной социальной ответственности;

– ключевые органы управления корпорации и их основные представители (включая характеристику численности и состава Совета директоров и Исполнительных органов).

Выполняя данное задание, студенты разбивают его на мини-вопросы. Далее каждый студент самостоятельно изучает и разрабатывает свой вопрос, используя отечественные и зарубежные источники информации, технические средства и информационные технологии для сбора необходимых данных, их анализа и подготовки материалов для аналитического отчета.

По итогам работы он представляет результаты в форме небольшого сообщения в своей микро-группе. Далее материал обсуждается, синтезируется и представляется всей учебной аудитории в форме доклада, сопровождаемого презентацией.

Задание включает следующие компоненты:

- мотивационный: профессиональный интерес – знакомство с деятельностью конкретной корпорации; получение положительной оценки;
- организационный: студенты должны разработать стратегию достижения поставленной цели и определить, какие программные средства, исходя из имеющихся (Интернет, справочно-правовые системы «Гарант» или «Консультант-Плюс»), для этого могут быть использованы;
- результативный: сбор, систематизация, обобщение информации, выработка навыков по использованию инструментов статистического анализа данных MS Excel и подготовки презентаций PowerPoint или Visio, изучение поисковых возможностей справочно-правовых систем;
- демонстрационный: представление результата в виде сообщения и файлов презентаций, коллективное обсуждение;
- рефлексивный: оценка собственной деятельности и достигнутого результата.

Преподаватель при использовании метода проекта в обучении студентов выступает в роли наблюдателя, консультанта, косвенного руководителя, участвует в коллективном анализе и оценке результатов.

Преподаватель оценивает содержательность представленного материала и стратегию достижения результата (распределение работы между участниками микрогруппы, выбранные средства анализа данных, средства поиска информации в справочно-правовой системе).

Как показывает практика, задания подобного уровня вызывают большую активность студентов, поскольку работа носит информационный, исторический, исследовательский характер. Обучаемые творчески и достаточно охотно подходят к их выполнению. Будущие менеджеры, с одной стороны, знакомятся со становлением корпораций в истории развития человечества, с другой стороны, учатся выявлять экономические проблемы, возникающие в процессе управления корпоративными структурами.

Материалы подготовки к дискуссиям, отчет и презентация по характеристике корпоративных структур в отечественной или зарубежной прак-

тике, эссе по анализу предложенной ситуации, созданные при подготовке к занятиям по дисциплине «Корпоративное управление», предусматривающим использование интерактивных методов обучения, пополняют портфолио студентов, что будет полезно для будущей профессиональной деятельности выпускников-менеджеров.

Реализация интерактивных методов в группах студентов заочной формы обучения осложняется тем, что объемы контактной работы – очень незначительные, студенты находятся на удаленном расстоянии друг от друга. В этих условиях прямые коммуникации и групповое обсуждение проблем, так свойственные интерактивным методам обучения и отличающие их от других методов, затруднены. В то же время непосредственный обмен опытом решения конкретной проблемы, обсуждение возможных результатов достижения цели позволяют достичь основную цель образовательного процесса – обеспечение наиболее эффективного понимания и усвоения учебного материала, отработка практических навыков его использования. Именно поэтому одной из форм реализации интерактивных методов обучения студентов-заочников может являться организация форума в среде дистанционного образования (например, в среде Moodle).

Для оценки продуктивности применения интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины «Корпоративное управление» было проведено анкетирование экспериментальных групп (ЭМО-12 и ЭМП-12, численностью 12 чел. и 7), изучавших данную дисциплину в весеннем семестре 2015/2016 учебного года.

Состав этих экспериментальных групп был неоднородным как по уровню полученных за предыдущие годы знаний, так и по отношению к учебе (пропуски занятий по уважительным и неуважительным причинам, умение работать самостоятельно, стремление к получению новых знаний и т.п.).

Тем не менее, следует отметить более высокий уровень посещаемости занятий студентами экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами ЭМО-11 и ЭМП-11 (12 чел. и 3 чел. соответственно), изучавшими данную дисциплину годом ранее.

В ходе анализа результатов анкетирования выяснилось, что 76,9% респондентов считают применение интерактивных методов обучения в образовательном процессе целесообразным, 23,1% респондентов отдали предпочтение активным методам. Примечательно, что никто из слушателей экспериментальных групп не увидел для себя пользы в применении на занятиях пассивных методов обучения.

Чуть более 20% опрошенных указали в анкетах, что на занятиях предпочитают работать самостоятельно, в то время как остальная часть поровну разделилась на тех, кто более комфортно чувствует себя при групповой работе (38,45%), и тех, кто видит себя преподавателем-тренером (38,45%). Фактически на практике групповая форма работы ис-

пользовалась достаточно часто, при этом при формировании рабочих групп никогда не возникала необходимость влиять на состав участников, входящих в ту или иную группу.

Среди многообразия используемых на лекционных и практических занятиях интерактивных методов наибольшее предпочтение студенты отдали кейс-методу, дискуссии, обсуждению проблемного фильма. Наименьший интерес вызывает у студентов составление структурно-логических схем и таблиц на основе систематизации самостоятельно подобранной информации.

Объективность такой оценки была подтверждена расчетом коэффициента конкордации (или коэффициента Кендалла), значение которого показало, что мнения респондентов относительно привлекательности конкретных интерактивных методов обучения вполне согласованы.

Методами интерактивного обучения, способными в большей степени развить у студентов навыки самостоятельной учебно-исследовательской деятельности и сформировать соответствующие общепрофессиональные и профессиональные компетенции, обучающиеся считают групповой анализ реальных проблемных ситуаций хозяйственной практики (53,85%), деловые игры (46,2%) и выполнение заданий по сбору и анализу информации по конкретной проблеме в составе группы с последующей презентацией результатов (38,45%).

Среди профессиональных навыков, которые слушатели смогли развить на занятиях, благодаря применению интерактивных методов обучения, в большей степени были отмечены следующие: умение работать в команде (у 84,62% респондентов), коммуникативные навыки (76,9%), аналитическое и системное мышление (53,85%) и способность оценивать экономические и социальные условия осуществления предпринимательской деятельности (38,45%).

На вопрос анкеты об оценке удовлетворенности от применения в процессе изучения дисциплины «Корпоративное управление» интерактивных методов 53,85% опрошенных поставили оценку «отлично», 38,45% – «хорошо» и 7,7% – «удовлетворительно».

На вопрос «Какие практические результаты использования интерактивных методов обучения Вы можете отметить у себя?» большинство слушателей ответило – улучшение понимания информации, являющейся предметом обмена (61,54%). Более половины студентов (53,85%) отметили, что применение интерактивных методов способствовало:

- 1) развитию у них самостоятельности и познавательной активности;
- 2) повышению интереса к предмету;
- 3) развитию умения применять полученные знания на практике.

Среди основных проблем, возникающих у студентов при использовании на занятиях интерактивных методов, они в большей степени выделяют:

– сложность аргументировать выдвинутые в докладе тезисы на основе суждений, предположений, мнений, умозаключений, утверждений различных экономических течений, школ (30,8%);

– неполное усвоение информации в ходе обсуждения (дискуссии) из-за несформированности навыка системно анализировать социально-экономические проблемы и по достоинству оценивать предлагаемые в ходе дискуссии альтернативные решения (30,8%);

– сложность внимательно слушать и улавливать мысли собеседника (30,8%);

– необходимость изучать материал в течение всего семестра, отрабатывая различные приёмы работы с источниками экономической информации (23,1%);

– трудность самостоятельного осмысления вариантов решения социально-экономических проблем, предлагаемых разными авторами, сравнения их точек зрения (23,1%).

Сопоставления среднего балла на экзамене и числа пропусков на одного студента в течение семестра в экспериментальных и контрольных группах также позволили сделать вывод о результативности применения интерактивных методов обучения при преподавании дисциплины «Корпоративное управление».

Таким образом, применение известных в педагогике и психологии интерактивных методов обучения при преподавании дисциплины «Корпоративное управление» студентам направления «Менеджмент» обеспечивает достижение желаемого интенсифицирующего эффекта, развитие навыков самостоятельной работы, повышает интерес к изучаемой дисциплине, то есть в целом позитивно отражается на результатах обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Е.В. Корпоративное управление: учебное пособие / Е.В. Иванова. – Москва. – Флинта: Наука, 2016. – 336 с.

2. Заир-бек С.И. Проект «Развитие критического мышления для высшего образования» в России / С.И. Заир-бек, И.О. Загашев, В.В. Марико // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского. – 2007. – №6. – с.11-21.

3. Иванова Е.В. О формировании теоретических основ дисциплины «Корпоративное управление» / Современные вопросы теории и практики обучения в вузе. – 2008. – № 7. – С. 120-125.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ»

Дана характеристика самостоятельной работе студентов, ее функциям, этапам организации. Анализируются особенности внеаудиторной самостоятельной работы. Приведены примеры форм самостоятельной работы, используемых в практике изучения дисциплины «История» в вузе.

В связи с переходом на образовательную модель формирования компетенций, введением системы непрерывного образования происходит существенное увеличение роли самостоятельной работы студентов, что предполагает изменение статуса обучаемого – из объекта педагогического воздействия в субъект учебного процесса, обучение которого осуществляется совместно с преподавателем, что становится одним из условий достижения им необходимых компетенций. Реализация подобной модели становится возможным посредством комплексного использования активных и интерактивных форм обучения, электронных обучающих систем.

Что касается самостоятельной работы, то она направлена не только на реализацию учебных целей – формирование определенных компетенций, но и на становление самостоятельного жизненного мировоззрения как личностно-значимой характеристики будущего специалиста, которое позволяет:

- повысить такие виды мобильности, как познавательная, социальная, профессиональная;
- развивать активное и ответственное отношение к жизни в целом.

Под самостоятельной работой студентов принято понимать процесс активного, целенаправленного приобретения студентом новых знаний, умений без непосредственного участия преподавателя, характеризующийся предметной направленностью, эффективным контролем и оценкой результатов деятельности обучающегося [1, с. 72]. Самостоятельная работа является одним из видов учебной деятельности студентов.

Целью самостоятельной работы является приобретение студентами навыков самостоятельного изучения учебного материала, предусмотренного программой обучения, в ходе выполнения которой повышается их

уровень познавательной активности, развивается стремление к самообразованию.

Для достижения данной цели необходимо решение таких задач, как:

- систематизация и углубление теоретических знаний и практических умений студентов;
- совершенствование познавательных способностей, активности студентов, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование умений работы с различной по виду и объёму информацией;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие навыков организации самостоятельной работы и контроля результатов ее эффективности.

Функции самостоятельной работы включают информационно-обучающую, развивающую, стимулирующую и воспитательную. Кратко охарактеризуем перечисленные функции.

Информационно-обучающая функция направлена на усвоение студентами необходимых знаний, возможность самостоятельно их расширять. Развивающая функция обеспечивает повышение культуры умственного труда, приобщение к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей студентов. Стимулирующая функция способствует повышению интереса к изучению нового материала. Воспитательная функция связана с формированием и развитием профессиональных качеств обучаемых.

Таким образом, самостоятельная работа является формой организации учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей наличие педагогических условий, позволяющих активизировать познавательную деятельность студентов и управлять ею.

Л.А. Христич выделяет следующие признаки самостоятельной работы: наличие конкретной цели и задания; чёткая форма выраженности результата работы; определение формы контроля работы; определение критериев оценивания результатов работы; обязательность выполнения работы каждым обучающимся [5, с. 5]. Этот перечень может быть дополнен и электронной рецензией преподавателя в случае представления результатов самостоятельной работы в электронной системе управления обучением.

Традиционно выделяют следующие виды самостоятельной работы в учебном процессе в вузе – аудиторная и внеаудиторная. В данной статье рассматривается внеаудиторная форма самостоятельной работы на примере изучения учебной дисциплины «История», под которой подразумевается выполняемая студентом работа по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

Образовательное учреждение самостоятельно планирует формы, объём внеаудиторной самостоятельной работы по каждому циклу дисцип-

лин и по каждой дисциплине, исходя из объёмов максимальной и обязательной учебной нагрузки. Формы организации внеаудиторной самостоятельной работы и объём времени, отводимые на её выполнение, находят отражение в учебном плане по каждому направлению подготовки, рабочих программах учебных дисциплин [2, с. 26].

Р.Н. Парамонова считает, что эффективная внеаудиторная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации [3, с. 6]. Она выделяет факторы, способствующие активизации самостоятельной работы студентов. Представим сами факторы и их характеристику в таблице 1.

Таблица 1 – Факторы активизации самостоятельной работы студентов

Название фактора	Характеристики фактора
Осознание значимости и полезности выполняемой работы	Если студент знает, что результаты его работы будут использованы, например, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется, качество выполняемой работы возрастает.
Творческая и научная направленность деятельности студентов	Участие в научно-практических конференциях, олимпиадах по учебным дисциплинам позволяет студентам самостоятельно применять полученные знания и сформированные умения.
Использование мотивирующих факторов контроля знаний	Накопительные оценки, рейтинг достижений студентов способствуют активизации выполняемой самостоятельной работы.
Дифференциация заданий для внеаудиторной самостоятельной работы	Задания разрабатываются с учётом интересов студентов, уровня их подготовки по изучаемой дисциплине.

Анализ факторов, указанных в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что при изучении дисциплины «История», как правило, используются такие факторы активизации самостоятельной работы студентов, которые связаны с осознанием значимости и полезности выполняемой работы, реализацией творческой и научной направленности и дифференциации выполняемых заданий.

Для того чтобы повысить эффективность самостоятельной работы студентов, преподавателю необходимо разъяснять ее цель, способы выполнения, знакомить их с требованиями, предъявляемыми к выполнению конкретного задания, организовать работу, направленную на формирование у студентов навыков, связанных с самоорганизацией познавательной

деятельности. Основные этапы данной работы и их характеристика представлены в таблице 2 [5, с. 9–10].

Таблица 2 – Содержание этапов организации самостоятельной внеаудиторной работы

Этапы самостоятельной работы	Характеристика деятельности преподавателя	Характеристика деятельности студента
Целеполагание	Объясняет, инструктирует о цели и способах работы.	Осознаёт и принимает цель, знакомится с требованиями.
Мотивация	Раскрывает теоретическую и практическую значимость работы, мотивирует студента на успех.	Осознает потребность в выполнении, выполняет установку на реализацию задания.
Управление	Осуществляет целенаправленное воздействие, даёт общие ориентиры выполнения работы.	Осуществляет управление (проектирует, планирует, распределяет время и др.)
Контроль	Предварительный рубежный и итоговый контроль.	Оперативный текущий контроль и коррекция способов деятельности и результатов.
Оценка	Общая оценка работы, анализ ошибок, рекомендации.	Самооценка, самокоррекция

Таким образом, из сведений, представленных в таблице 2, очевидно, что при выполнении самостоятельной работы целесообразно осуществлять ее путем представления в виде пяти последовательно реализуемых этапов.

При изучении содержания дисциплины «История» в процессе организации внеаудиторной самостоятельной работы важная роль отводится преподавателю при проведении инструктажа по выполнению заданий, в ходе которого формулируются цель, содержание работы, указывается её ориентировочный объём, основные требования к результатам работы, критерии оценки, сроки выполнения. В процессе инструктажа преподаватель также может предупредить студентов о возможных типичных ошибках, встречающихся при выполнении заданий определённого типа. Как правило, инструктаж проводится преподавателем за счёт объёма времени, отведённого на изучение дисциплины.

В качестве основных критериев оценки результатов самостоятельной внеаудиторной работы студента Л.А. Христич предлагает использовать следующие:

- уровень освоения студентом учебного материала;
- уровень сформированности умения использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- уровень сформированности компетенций;
- качество оформления материала в соответствии с предъявляемыми требованиями [5, с. 12].

В организации самостоятельной работы студентов участвуют и сами обучающиеся. Преподаватель должен научить студентов самостоятельно трудиться, направить их внимание и усилия в нужное русло, помочь каждому студенту организовать самого себя. Многое здесь зависит и от студентов, их отношения к учёбе и к выполнению своих обязанностей. Чтобы научиться самостоятельно учиться, студент должен проявить силу воли, настойчивость, воспитать в себе твёрдую самодисциплину, выработать и соблюдать разумный режим труда и отдыха [4, с. 3].

Внеаудиторная самостоятельная работа, выполняемая студентами по истории, включает написание реферата по учебной дисциплине, тезисов доклада на конференцию, выступление с докладом на научной конференции, семинаре и, конспектирование обязательной литературы, работу с первоисточниками, проработку конспекта лекций, учебников, учебных пособий и другой учебно-методической литературы, подготовку к контрольному опросу, экзамену [4, с. 4].

Одной из наиболее распространенных форм самостоятельной работы, применяемых при изучении истории в вузе, является подготовка реферата, под которым понимается самостоятельная научно-исследовательская работа объемом 20–30 страниц, выполненная по определенной теме на основе анализа источников и литературы [6, с. 5].

Использование данного вида самостоятельной работы студентов призвано содействовать:

- систематизации, закреплению и расширению теоретических и практических знаний по истории;
- формированию навыков применения этих знаний при решении конкретных научных и социально-культурных задач;
- развитию навыков самостоятельной работы и овладению методикой теоретических и научно-практических исследований, осуществляемых при выполнении реферата;
- приобретению опыта систематизации полученных результатов исследований;
- формулировки выводов, положений и приобретению навыков их публичной защиты.

Реферативные работы выполняются по тематике, предложенной пре-

подавателями кафедры. Студенту предоставляется право выбора темы реферата с необходимым обоснованием целесообразности ее разработки.

В процессе организации самостоятельной работы студента при подготовке реферата преподавателю следует помочь обучаемому с выбором темы реферата, определить сроки его выполнения, рекомендовать основную литературу по теме, совместно со студентом определить предмет, цель и задачи написания реферата. После представления окончательного текста реферата преподаватель проверяет текст его. Студент должен в обозначенные сроки сдать на проверку свою реферативную работу, в случае необходимости вносить в текст реферата исправления, сделанные преподавателем.

При работе над рефератом студенту целесообразно придерживаться следующих этапов:

1. Выбор темы исследования.
2. Изучение и обобщение материала.
3. Составление плана работы.
4. Написание и оформление реферата.
5. Публичная защита основных положений реферата [6, с. 5].

В настоящее время оценка качества подготовленного реферата может не только осуществляться в процессе его защиты, но и при загрузке его в электронную систему управления обучением Moodle. В этом случае преподаватель готовит и загружает рецензию. В качестве примера приведем рецензию преподавателя на реферат студента, подготовленного по теме «Ярослав Мудрый и расцвет Киевского государства».

Рецензия на реферат

Постановка проблемы во введении включает в себя обоснование актуальности, научной новизны темы, формулировку цели и задач для выполнения реферата, определения его объекта и предмета, анализ источниковой базы и историографии темы.

Содержание и структура реферата соответствуют поставленным цели и задачам.

Изложение материала отличается логичностью и смысловой завершенностью.

Итоговые выводы работы соответствуют ее основным положениям и поставленным задачам.

Требования к оформлению работы соблюдены.

Зачтено.

Наряду с традиционными формами организации самостоятельной работы студентов при изучении истории в вузе востребованным становится и проектная деятельность. До недавнего времени данная форма преимущественно использовалась в школах, чем и объясняется наличие доста-

точного количества опубликованных учебно-методических материалов. Что касается особенностей ее применения в вузе, то они практически не представлены и находятся в стадии разработки, что свидетельствует о значительном интересе к данной теме и позволяет надеяться на успешное применение этой формы самостоятельной работы и в условиях высшего образования.

Учитывая изложенное, можно сделать вывод о том, что самостоятельная работа является важной составной частью учебного процесса в вузе. Для повышения эффективности ее организации, преподавателю необходимо принимать во внимание ее цель, решаемые задачи, виды и этапы выполнения с учетом содержания конкретной дисциплины. В связи с расширением возможностей используемых образовательных и электронных технологий происходит постепенное изменение перечня форм самостоятельной работы, что обеспечивает преемственность и комплексность в формировании компетенций студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии / под ред. М.Г. Савельевой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – 156 с.
2. Дятлова, К.Д. Самостоятельная работа студентов как способ формирования компетенций / К.Д. Дятлова, И.А. Колпаков // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 1. – С. 25-29.
3. Парамонова, Р.Н. Самостоятельная работа студентов в современном университете / Р.Н. Парамонова // Организация самостоятельной работы студентов по курсу история. – Самара, 2012. – С. 4-11.
4. Особенности самостоятельной работы студента по изучению «Истории»: метод. указ. / Сиб. гос. инд. ун-т; сост. Д.И. Оршанский. – Новокузнецк: Изд. центр СибГИУ, 2011. – 12 с.
5. Христич, Л.А. Методические рекомендации по организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов по дисциплине «История России» / Л.А. Христич. – Смоленск, 2012. – 50 с.
6. Реферат по истории. Написание, оформление и защита: метод. рекомендации / Сиб. гос. инд. ун-т; сост. Д.И. Оршанский. – Новокузнецк: Изд. центр СибГИУ, 2015. – 37 с.

Е.Г. Оршанская, Л.И. Фенстер

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

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫПОЛНЕНИЮ РЕЗЮМИРУЮЩЕГО ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Раскрыто содержание понятия «резюмирующий перевод». Дана краткая характеристика этапам его выполнения. Представлены рекомендации, направленные на повышение его качества. Описаны критерии оценивания резюмирующего перевода. Приведены примеры заданий, направленных на формирование переводческих умений.

В связи с постоянным увеличением объема информации, необходимой как студенту в учебном процессе, так и выпускнику в профессиональной деятельности, сокращается время на изучение и анализ новых сведений. Поэтому особую актуальность приобретает владение умениями, позволяющими выполнять резюмирующий перевод текстов с иностранного языка на русский, поскольку данный вид перевода позволяет передать содержание прочитанного текста в сокращенном виде, сохраняя при этом его логическую структуру и хронологическую последовательность.

Для того, чтобы научиться выполнять резюмирующий перевод аутентичных текстов, студентов необходимо ознакомить с:

- теоретическими сведениями, раскрывающими особенности и структуру резюмирующего перевода, этапами его выполнения;
- с критериями оценивания его качества, рекомендациями по его выполнению.

Рассмотрим определение понятия «резюмирующий перевод». Резюмирующий перевод – это письменный перевод прочитанного текста, который заключается в компрессии текста, включающей логическое и грамматическое сжатие информации. Данный вид перевода направлен на знакомство, осмысление, понимание и свертывание иноязычного текста. Он позволяет передать смысловое содержание первоначального текста в сокращенном виде.

Выполнение резюмирующего перевода состоит из двух этапов:

- тщательное знакомство с полной версией текста (вне зависимости от его размеров);

– создание структуры собственного обобщенного изложения содержания текста, ориентируясь при этом на поставленные задачи.

Создание резюмирующего перевода требует владения такими умениями, как:

- мыслить аналитически;
- обобщать прочитанную и переведенную информацию;
- делать выводы из воспринятой информации текста;
- переформулировать отдельные предложения;
- создавать в процессе обобщения новые высказывания;
- связно, последовательно и грамотно излагать в письменной форме на русском языке в сокращенном виде содержание текста, прочитанного на иностранном языке.

Резюмирующий перевод включает выполнение адекватного свертывания текста, которое осуществляется не случайным образом, а в соответствии со значимостью тех элементов, которые подлежат обобщению и воспроизведению в тексте перевода.

Что касается качества резюмирующего перевода, то содержательная характеристика критериев его оценивания и их соответствие оценкам представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Оценивание качества резюмирующего перевода

Критерии оценивания	Оценка
В переводе полностью отсутствуют смысловые искажения, неточности, неясности и вольности, нормативно-языковые (неграмотность) и узуальные (общеупотребительные) ошибки. Перевод отражает основные мысли автора и стиль текста оригинала.	Отлично
В переводе отсутствуют смысловые искажения, неточности, неясности и вольности. Перевод отражает основные мысли автора и стиль текста оригинала, но в нем присутствуют незначительные нормативно-языковые (неграмотность) и узуальные (общеупотребительные) ошибки.	Хорошо
Перевод отражает основные мысли автора, но в нем имеются незначительные смысловые искажения, неточности, неясности. Стиль текста оригинала не сохранен.	Удовлетворительно
В переводе имеются существенные смысловые искажения, нормативно-языковые ошибки, стиль текста оригинала нарушен.	Неудовлетворительно

Для выполнения студентами резюмирующего перевода, разработаны рекомендации, последовательное соблюдение которых позволит выполнить качественный перевод.

Рекомендации по выполнению резюмирующего перевода

1. Внимательно прочитайте весь текст от начала до конца.
2. Как правило, текст разделен на логические абзацы. Поэтому не следует пытаться сократить весь текст целиком, лучше сокращать объем каждого абзаца, уменьшая количество предложений в нем.
3. Выделите в каждом абзаце ключевые слова. Это могут быть имена, фамилии людей, даты, названия и т.д. Обратите внимание на словосочетания, в которых они встречаются. Используя отобранные словосочетания, попытайтесь создать краткие предложения, передающие основное содержание абзаца.
4. При переводе текста по абзацам не следует менять их местами, необходимо сохранять хронологическую и логическую последовательность текста.
5. Для обеспечения связности текста целесообразно добавлять в предложения соответствующие слова и выражения – союзы (и, но, хотя, поэтому, когда, так как, в связи с тем что и т.д.), частицы (только, всего лишь, исключительно, почти и т.д.), вводные слова (однако, главным образом, далее, итак, во-первых, во-вторых и т.д.). Например, для воспроизведения хронологической последовательности переводимых событий можно использовать такие слова, как «сначала», «затем», «далее», «потом», «в итоге».
6. Прочитайте получившийся перевод. Представьте, что Ваш перевод будет читать студент, который не читал оригинального текста. Будет ли ему понятен Ваш перевод? Является ли достаточным тот объем информации, который Вы перевели? При переводе желательно сохранять не менее, чем $\frac{1}{2}$ содержания первоначального текста.

После ознакомления с рекомендациями предусмотрено выполнение заданий, направленных на формирование переводческих умений. Разработаны следующие виды заданий:

- анализ образцов резюмирующего перевода;
- редактирование образцов резюмирующего перевода;
- самостоятельное выполнение резюмирующего перевода.

Анализ образцов резюмирующего перевода позволяет сопоставить имеющиеся варианты перевода с аутентичным текстом, выбрать наиболее полный перевод, отражающий значимые, существенные аспекты содержания исходного текста. В качестве примера ниже представлен текст и два возможных варианта его перевода.

THE THREAT TO KIRIBATI

The people of Kiribati are afraid that one day in the not-too-distant future, their country will disappear from the face of the earth – literally. Several times this year, the Pacific island nation has been flooded by a sudden high tide. These tides, which swept across the island and destroyed houses, came when there was neither wind nor rain. "This never happened before," say the older citizens of Kiribati.

What is causing these mysterious high tides? The answer may be global warming. When fuels like oil and coal are being burned, pollutants are released; these pollutants trap heat in the earth's atmosphere. Warmer temperatures cause water to expand and also create more water by melting glaciers and polar ice caps.

If the trend continues, scientists say, many countries will suffer. Bangladesh, for example, might lose one-fifth of its land. The coral island nations of the Pacific, like Kiribati and the Marshall Islands, however, would face an even worse fate – they would be swallowed by the sea. The loss of these coral islands would be everyone's loss. Coral formations are home to more species than any other place on earth.

The people of these nations feel frustrated. The sea, on which their economy has always been based, is suddenly threatening their existence. They don't have the money for expensive technological solutions like seawalls. And they have no control over the pollutants, which are being released mainly by activities in large industrialized countries. All they can do is to hope that industrialized countries will take steps to reduce pollution [1, p. 56].

(1344 characters)

РЕЗЮМИРУЮЩИЙ ПЕРЕВОД ТЕКСТА " THE THREAT TO KIRIBATI"

ВАРИАНТ 1 УГРОЗА КАРИБАТИ

Жители Кирибати боятся, что очень скоро их страна буквально исчезнет с лица земли. В этом году этот остров в Тихом океане уже несколько раз затапливался приливами, разрушающими дома. Причина этих приливов неизвестна. Возможно, это глобальное потепление. Люди напуганы. Их экономика основана на близости к морю, а море угрожает их жизни. Денег на реализацию дорогих технических проектов, таких как, например, построение дамб, у них нет. Повлиять на количество промышленных выбросов, производимых другими странами, они не могут.

Вариант 2

УГРОЗА ДЛЯ КИРИБАТИ

Жители Кирибати боятся, что очень скоро их страна исчезнет с лица земли – в буквальном смысле этого слова. Несколько раз в этом году государство, расположенное на тихоокеанском острове, затапливалось неожиданными приливами. Приливы эти разливались по острову и разрушали дома, а что их вызывало, непонятно – не было ни ветра, ни дождя. Старожилы не помнят, чтобы подобное случалось раньше.

Причиной загадочных приливов может быть глобальное потепление. При сжигании нефти и угля образуются загрязняющие вещества, которые удерживают теплоту в атмосфере. Из-за более высоких температур тают ледники и количество воды увеличивается. Если эта тенденция продолжится, пострадают многие страны. Бангладеш, например, может потерять пятую часть суши, а государства Коралловых островов Тихого океана, такие как Кирибати и Маршалловы острова, могут быть поглощены морем. Это будет потеря для всего мира, потому что коралловые образования и виды морских обитателей, живущих там, уникальны.

Народ Кирибати надеется только на то, что промышленные страны сократят загрязняющие выбросы в атмосферу.

Следующее задание связано с редактированием образцов резюмирующего перевода, что позволяет студентам тренироваться в улучшении качества перевода, выделении ключевых моментов содержания аутентичного текста. В качестве примера предлагается текст и его перевод.

SEVERAL NAMES OF ONE COUNTRY

Britain is the country that has different names. Its historical name is Britannia, i.e. the name the Romans gave to their southern British province. Its poetic name is Albion. It's a word used by poets and songwriters to refer to England or Great Britain as a whole. It was an early Greek and Romance name for Great Britain.

People also often refer to Britain by another name. They call it "England". This is not correct, and its use can make some people angry. But there is an excuse for the people who use the word "England" when they mean "Britain". It cannot be denied that the dominant culture of Britain today is specifically English. Many aspects of everyday life are organized according to English custom and practice. And English is the main language of all four nations. Nevertheless, it's correct to talk about "people in England" when you speak about people who live within the geographical boundaries of England. And when you talk about people who live in Britain, it's safer to use "Britain" and

"British" to describe their nationality.

England is only one of the four parts. The others are Scotland, Wales and Northern Ireland. Their political unification was a gradual process that took several hundred years. Nowadays the official name of the country is the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

Of course, all parts also tended to have different economic, social, and legal systems. Today these differences have become blurred but they have not completely disappeared. There is only one government for whole Britain, and everybody gets the same passport regardless of where in Britain he or she lives, but many aspects of government are organized separately and sometimes differently in the four parts of the United Kingdom. Welsh, Scottish and Irish people feel their identity very strongly. That's why they have separate teams in many kinds of international sport [2, pp. 10–12].

(1578 characters)

РЕЗЮМИРУЮЩИЙ ПЕРЕВОД ТЕКСТА "SEVERAL NAMES OF ONE COUNTRY"

НЕСКОЛЬКО НАЗВАНИЙ ОДНОЙ СТРАНЫ

Британия – это страна, у которой есть несколько названий. Это и историческое, и поэтическое, и целый ряд современных названий.

Люди часто называют Великобританию Англией. Это не совсем верно, хотя существует оправдание для таких людей. Нельзя отрицать, что доминирующую роль в этой стране в настоящее время занимает британская культура. И многие аспекты повседневной жизни в разных частях страны организованы в соответствии с английскими традициями и практиками. Тем не менее, корректно говорить «люди в Англии» о тех людях, которые живут на географической территории Англии.

Кроме того, Англия – это всего лишь одна из четырех частей этой страны. Есть еще Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия.

Конечно, все части этой страны стремились иметь собственные экономические, социальные и юридические системы. Но в настоящее время количество различий между ними уменьшилось, и на всю страну существует единое правительство. Тем не менее, отдельные ветви государственного управления в разных частях страны отличаются.

Завершающим заданием является самостоятельное выполнение резюмирующего перевода. Тематика текстов для перевода определяется содержанием изучаемых тем, предусмотренных программой учебной дисциплины. Объем текстов указывается в печатных знаках и варьируется в пределах 1350–1600 печатных знаков.

Учитывая изложенное, можно сделать вывод том, что овладение студентами умениями, обеспечивающими выполнение резюмирующего перевода, позволяет оптимизировать процесс изучения иностранного языка с точки зрения экономии аудиторного учебного времени, активизировать овладение новыми знаниями обучаемыми, повысить качество усвоения содержания программы учебной дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фенстер, Л.И. English for Communication : учебное пособие : в 2 ч. Ч. 2 / Л.И. Фенстер / ГОУ ВПО «СибГИУ». – Новокузнецк, 2005.
2. O'Driscoll, J. Britain for learners of English / J. O'Driscoll. – Oxford : Oxford University Press, 2013.

УДК 378.147:159.9

Е.Г. Оршанская

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

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Дана характеристика лингвистическому и психолингвистическому аспектам рассмотрения интерференции. Представлены ее виды, приведены примеры. Выделены типы речевого поведения билингва, которые могут быть продемонстрированы при наличии интерференции. Сформулированы рекомендации, направленные на предотвращение проявления интерференции и уменьшение степени ее интенсивности.

Интерференция является комплексным явлением, анализ которого осуществляется в различных аспектах. В данной статье рассматриваются лингвистический и психолингвистический аспекты изучения интерференции.

В лингвистике под интерференцией понимается процесс и результат взаимодействия языковых систем в речи билингва, при котором одна система является доминирующей, порождающей эффект воздействия во вторичной, приобретенной языковой системе (определение Г.М. Вишневской) [2, с. 24-25]. При получении отрицательного результата взаимодействия

контактирующих языковых систем проявляется интерференция.

В.Ю. Розенцвейг выделяет два вида интерференции:

- прямую (в тех случаях, когда происходит лингвистический перенос в промежуточную систему сопоставления двух языков правилам одного из контактирующих языков, преимущественно родного языка);
- косвенную (в тех случаях, когда наблюдается исключение из этой системы правил родного и иностранного языков, не поддающихся обобщению) [10].

К признакам лингвистической интерференции Ю.А. Жлуктенко относит [3, с. 64]:

- использование "чужого" языкового материала в контекстах данного языка;
- образование единиц из собственного языкового материала по образцу единиц контактирующего языка;
- наделение единиц данной системы функциями, которые присущи их иноязычным единицам;
- стимулирующее или задерживающее воздействие единиц данной системы на функционирование единиц или моделей другой;
- копирование моделей одной системы с помощью средств другой системы.

Таким образом, при изучении интерференции анализируется соотношение структур и составляющих элементов двух языков, их взаимовлияние и взаимодействие.

В зависимости от того, на каком лингвистическом уровне происходит взаимодействие языков, различают фонетическую, грамматическую и лексико-семантическую интерференции [8, с. 145–146]. Кратко их охарактеризуем.

Проявления **фонетической интерференции** возможны в таких случаях, когда изучаемые элементы иностранного языка отсутствуют в родном языке или отличаются от имеющихся, например:

At the department of kitchenware:

- Can you show me a big blue pen?
- Sorry, we don't have any pens at our department.
- But there are a lot of pens on the shelves. I need this one.
- Oh, but it is a **pan**, not a pen. Of course, I'll show it to you. Here it is.
- Thank you [7, с. 43].

В процессе фонетической интерференции билингв встречается с рядом проблем при употреблении этих языков, восприятии и анализе речи на двух языках. Требуется определенная перестройка артикуляционных навыков для произношения слова иностранного языка, поэтому билингву следует постоянно быть готовым к использованию одного из двух параллельных комплексов артикуляционных навыков. Для этого должно быть выработано умение быстро переключаться с одного языка на другой.

В связи с тем, что овладение всеми иноязычными фонетическими нормами, характерными для уровня носителя языка, представляется для многих обучаемых трудно достижимым, целесообразно выделять признаки иноязычного акцента, приемлемые с точки зрения носителя языка. Это ошибки, которые не затрудняют понимание.

Для предотвращения и устранения фонетической интерференции особое внимание следует обращать на правила произношения, правила позиционной реализации фонем, их сочетаемости, использования соответствующей интонации. Ю.А. Жлуктенко отмечает, что при обучении произношению следует избегать гиперкоррекции, т.е. преувеличенного внимания к соответствию форм и моделей иностранного языка его нормам, так как это может привести к появлению неестественной речи [3, с. 96].

По мнению Г.М. Вишневской, воздействие звуковой системы родного языка на звуковую систему иностранного языка прямо пропорционально увеличению линейной протяженности речевого высказывания, поэтому при формировании необходимых умений и навыков особое внимание следует уделять произношению не отдельных звуков, а слов, словосочетаний, предложений и целого текста [2, с. 35-36].

Для устранения нарушений и закрепления знаний, умений и навыков В.В. Кулешов, А.Б. Мишин предлагают использовать сознательно-практический метод [6, с. 6, 50–57]. Они рассматривают родной язык как потенциальный источник интерференции и рекомендуют знакомить обучаемых с теоретическими сведениями о языке и с практическими указаниями, касающимися особенностей произношения звуков. Для преодоления фонетической интерференции данные авторы предлагают использовать три типа контроля.

Визуальный контроль подразумевает «внешнее» артикулирование, характерное для нормативного английского произношения. Тактильный контроль связан с характером прикосновения подвижных частей речевого аппарата к неподвижным и относительно неподвижным, установлением площади контакта. Акустический контроль позволяет определять и корректировать качество звучания речи на иностранном языке.

Таким образом, проявления фонетической интерференции связаны с ошибками в произношении. Для уменьшения их количества необходимо использовать различные типы контроля.

При *грамматической интерференции* происходят изменения в грамматических формах, моделях, отношениях и функциях. Билингв может не использовать дифференциальные признаки изучаемого языка при отсутствии их в родном, осуществлять перенос из родного языка дифференциальных признаков, отсутствующих в изучаемом языке или заменять дифференциальные признаки изучаемого явления дифференциальными признаками родного языка, например:

My sister **very like reading**. She **fond** of reading detective novels. Usu-

ally **she buy** one new book once a week. [7, с. 44].

Виды грамматической интерференции, выделяемые Л.М. Паскарь, представлены в таблице 1 [9].

Таблица 1 – Виды грамматической интерференции

Вид грамматической интерференции	Характерные признаки
Недодифференциация / недоразличение	Неиспользование дифференциального признака изучаемого языка при отсутствии его в родном.
Сверхдифференциация / сверхразличение	Перенос из родного языка дифференциальных признаков, отсутствующих в изучаемом языке.
Реинтерпретация различий / перераспределение	Замена дифференциального признака изучаемого явления дифференциальным признаком родного языка.

В процессе усвоения грамматических явлений билингв может демонстрировать три основных типа речевого поведения: консервативный, либеральный, крайне либеральный [11].

Консервативное речевое поведение используется билингвами, которые не допускают ошибок за счет избегания использования "сомнительных" конструкций до тех пор, пока они не убедились в том, как правильно следует говорить.

Либеральное речевое поведение характерно для тех билингвов, которые употребляют в течение определенного периода времени "сомнительные" конструкции путем попеременного применения к ним правил, существующих в двух языках.

Крайне либеральное речевое поведение демонстрируют билингвы, применяющие одновременно разные правила для одних и тех же конструкций.

Использование либерального и крайне либерального речевого поведения является нежелательным, т.к. попеременное или одновременное применение грамматических правил родного и иностранного языков к изучаемым конструкциям не всегда оказывается правильным и может привести к ошибкам в речи. Допустимо использование консервативного речевого поведения в тех случаях, когда билингв не совсем уверен в адекватности применяемых конструкций и ему требуется время для уточнения и выяснения определенных вопросов, связанных с употреблением того или иного грамматического материала.

Что касается интенсивности интерференции, то степень ее проявле-

ния зависит от ряда факторов. Например, от степени подготовленности к речевому общению: чем ближе к спонтанности, тем сильнее интерференция. Л.М. Паскарь отмечает, что при письменных переводах также наблюдается сильная интерференция, так как билингв строит свое высказывание по образцу иноязычного текста, который сложнее и многообразнее, чем текст, построенный билингвом по собственной программе [9].

Работа над предотвращением и устранением явлений грамматической интерференции должна быть основана на трех принципах, выделяемых Л.М. Паскарь:

- 1) сознательности и активности;
- 2) речевой направленности обучения;
- 3) учета родного и изучаемого языков [9].

Кратко охарактеризуем каждый принцип.

Принцип сознательности и активности:

- получение обучаемыми теоретических сведений о рассматриваемом явлении до начала тренировки в его употреблении;
- наличие ситуаций, в которых обучаемые поставлены перед необходимостью применять полученные знания на практике.

Принцип речевой направленности:

- постоянная речевая практика обучаемых;
- их активное участие в процессе общения на занятии,
- активизация знаний и умений для решения поставленных коммуникативных задач.

Принцип учета родного и изучаемого языков:

- использование русского языка как первоосновы, от которой отталивается обучаемый, знакомясь с новыми для него иноязычными средствами и способами выражения мыслей;
- концентрация внимания на смысловом содержании речи и осмысленном выборе адекватных речевых средств в родном и изучаемом языках.

Таким образом, грамматическая интерференция связана с нарушением правил использования грамматических форм и моделей. Для уменьшения количества подобных ошибок рекомендуется знакомить обучаемых с правилами использования изучаемых явлений, организовать постоянную речевую практику.

При *лексико-семантической интерференции* наблюдаются нарушения правил словоупотребления, конструирования предложений, существующих в иностранном языке, которые происходят под влиянием родного языка, например:

My flat is light and sunny. It's very **convenient**. I spend **many time** in it [7, с. 44].

Для лексико-семантической интерференции характерны изменения, происходящие в составе, функциях, смысловой структуре, употреблении единиц данного уровня.

Л.М. Паскарь в качестве причин возникновения данной интерференции указывает формирование ошибочных словообразовательных ассоциаций из-за разного объема значений, различий в сочетаемостных возможностях, расхождений в правилах порядка слов [9]. Для осуществления прогнозирования ошибок, вызываемых лексико-семантической интерференцией, целесообразным является сопоставительный анализ семантической структуры соответствующих слов родного и изучаемого языков, особенностей их сочетаемости, соответствия обозначаемым явлениям действительности и правил расположения элементов предложений в двух языках.

Следовательно, проявления лексико-семантической интерференции связаны с неправильным словоупотреблением. Для уменьшения количества ошибок необходимо раскрывать значения изучаемых слов, рассматривать возможности их сочетаемости.

Явление интерференции рассматривает и психолингвистика, в рамках которой изучаются причины возникновения интерференции, характер ее протекания в процессе речевого общения, признаки интерференции и ее коммуникативное воздействие на процесс общения.

И.З. Закирьянов выделяет следующие виды интерференции [4, с. 16]:

- по происхождению (межъязыковая и внутриязыковая);
- по характеру переноса навыков родного языка (прямая и косвенная);
- по форме проявления (явная и скрытая);
- по силе и результативности (слабая, умеренная и сильная).

Межъязыковая интерференция связана с влиянием родного языка на изучаемый. **Внутриязыковая интерференция** отражает особенности процесса овладения языком. По мнению В.П. Беянина, данный вид интерференции вызывается попыткой овладевающего иностранным языком облегчить процесс изучения нового для него языка [1, с. 160]. Выделяемые им признаки внутриязыковой интерференции представлены в таблице 2.

Прямая и косвенная интерференция основана на осознанном или подсознательном установлении обучаемым сходств и расхождений между изучаемыми явлениями родного и иностранного языков. А.А. Залевская указывает на то, что при анализе причин, вызывающих данную интерференцию, не следует принимать во внимание уровни владения данными языками [5].

Явная интерференция характеризуется наличием ошибок, которые заметны и для изучающих язык, и для носителей языка. При **скрытой интерференции** появляются ошибки, которые осознаются чаще всего только носителями языка.

Таблица 2 – Признаки внутриязыковой интерференции

Признак внутриязыковой интерференции	Краткая характеристика признака
Сверхгенерализация	Выход за границы применения определенного правила.
Игнорирование ограничений на использование определенного правила	Применение правила к языковому материалу, который данному правилу не подчиняется.
Неполное применение правила	Использование более простых правил вместо более сложных.
Формирование ошибочных предположений в отношении изучаемого языкового явления	Формирование ошибочных предположений в отношении изучаемого языкового явления – неправильное понимание особенностей языковых явлений изучаемого языка.

Слабая интерференция – это интерференция, затрудняющая понимание, однако, при этом сохраняется понимание общего речевого намерения говорящего. **Умеренной интерференцией** принято считать интерференцию, которая нарушает понимание, оно неравнозначно речевому намерению говорящего. **Сильная интерференция** препятствует пониманию, приводит к разрушению общения (полное непонимание).

Для того чтобы преодолеть влияние интерференции, психолингвисты предлагают ориентировать обучаемых на достижение поставленной цели, не сокращая при этом первоначальный план высказывания [85]. Обучаемый может попытаться решить появившуюся проблему двумя способами: самостоятельно (некооперативный метод) или с помощью собеседника (кооперативный метод). Для некооперативного метода характерно использование дословного перевода, описания вместо названия, словотворчества, переструктурирования, невербальных средств общения (мимики, жестов). При применении кооперативного метода используются переспросы, объяснения, уточнения, невербальные средства общения, для подтверждения или опровержения сказанного.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что рассмотрение явления интерференции в лингвистическом и психолингвистическом аспектах позволяет дать развернутую характеристику причинам ее возникновения, способам и интенсивности проявления. Анализ и учет этих данных являются основой для разработки рекомендаций по предупреждению проявле-

ния интерференции, уменьшению степени ее интенсивности и устранению возможных последствий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белянин, В. П. Психолингвистика : учеб. / В. П. Белянин. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
2. Вишневская, Г. М. Билингвизм и его аспекты / Г.М. Вишневская. – Иваново, 1997. – 100 с.
3. Жлуктенко, Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – Киев : Вища школа, 1974. – 176 с.
4. Закирьянов, И. З. Двуязычие и интерференция / И. З. Закирьянов. – Уфа, 1984. – 80 с.
5. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику : учебник / А. А. Залевская. – Москва : РГГУ, 2007. – 560 с.
6. Кулешов, В. В. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция : пособие для преподавателей филологических факультетов университетов / В. В. Кулешов, А. Б. Мишин. – М., 1987. – 120 с.
7. Оршанская, Е. Г. Учитель иностранного языка как организатор межъязыкового и межкультурного взаимодействия : учеб. пособие : в 2 ч. Ч. 1 / Е.Г. Оршанская ; под общей редакцией Н.А. Ипполитовой / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк : Изд. центр СибГИУ, 2012. – 194 с.
8. Оршанская, Е. Г. Современные научные подходы к изучению билингвизма / Е.Г. Оршанская // Преподаватель XXI век. – 2009 – № 2. – С. 145–152.
9. Паскарь, Л. М. Грамматическая румыно-русская интерференция и пути ее преодоления на практическом курсе русского языка // Материалы XI конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. – Болгария : Варна, 2007. – Том 6 (1). – С. 401-409.
10. Розенцвейг, В. Ю. Проблемы языковой интерференции : дис.... канд. филол. наук / В. Ю. Розенцвейг. – М., 1975. – 386 с.
11. Muller, N. Transfer in bilingual first language acquisition / N. Muller // Bilingualism : Language and cognition. – Cambridge. – 1998. – Vol. 1. – № 3. – Pp. 151–171.

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ЗНАНИЙ

В статье рассматривается реализация фреймового подхода в образовательном процессе, обращается внимание на эффективность применения фреймовых схем-опор, отмечается, что фреймовый подход к организации знаний способствует свертыванию и сжатию учебной информации, обеспечивает доступность и понимание учебного материала.

«Фрейм – это «идеальный» образ реального предмета или явления, удобное упрощение действительности. Фрейм можно представить в виде сети, состоящей из узлов и связей между ними» [4].

Термин фрейм (frame – рамка, остов, каркас) предложен в 1979 г. Марвеллом Минским [3]. Фрейм – это единица представления знаний, заполненная в прошлом, детали которой могут быть изменены согласно текущей ситуации, т.е. это минимальное описание, которое еще сохраняет сущность описываемого явления и такое, что дальнейшее ее сокращение приводит к потере сущности. Получается, что фрейм – это абстрактный образ, объект или ситуация. Фрейм отражает основные свойства объекта или явления. Информация в фреймах записывается в виде списка свойств, называемых во фрейме слотами (slot – паз, щель), таким образом, слот является основной структурной единицей фрейма. Слоты – это некоторые незаполненные подструктуры фрейма, заполнение которых приводит к тому, что данный фрейм ставится в соответствие некоторой ситуации, явлению или объекту. Пример: слово «комната» порождает у слушателя образ комнаты – «жилое помещение» с четырьмя стенами, окнами и дверью, площадью 12–30 м². Из этого описания ничего нельзя убрать (убрав окна, получаем чулан), но в нем «дырки» или «слоты» – это незаполненные значения некоторых атрибутов. Например, количество окон, высота потолка и т.п. В теории фреймов такой образ называется фреймом комнаты. Слот представляет собой пару: имя слота и его значение. В качестве значения слота могут выступать константы (факты), выражения с переменными, ссылки на другие слоты и т.п. Слот может иметь структуру, элементы которой сами являются слотами. Фрейм состоит из конечного значения сло-

тов. Слотам фреймов могут быть приписаны по умолчанию некоторые стандартные значения. Значения, присвоенные по умолчанию, могут быть заменены значениями, подходящими для обрабатываемой ситуации. Различают фреймы – образцы или прототипы, хранящиеся в базе знаний и фреймы – экземпляры, которые создаются для отображения реальных фактических ситуаций на основе поступающих данных. Фрейм–прототип – это интенциональное описание некоторого множества фреймов–примеров. Пример фрейма–прототипа: ДАТА <(ДАТА)> (<месяц>) (<имя>) (<день>) (<целые числа>) {(<1,2...,31>)} (<год>) (<функция>) (<день недели>) (<перечень>) {(<понед.,...,воскр.>)} (<функция>). В слоте (<месяц>) на месте значения записано ИМЯ, т.е. значением слота может быть любое буквенное выражение [7].

Ч. Филлмор под фреймом понимает «особую организацию знания, составляющую необходимое предварительное условие нашей способности к пониманию тесно связанных между собой слов» [6]. Эта совокупность знаний является фрагментом когнитивной системы человека.

В. В. Красных выделяет такую разновидность фрейма, как фрейм–структуру [2]. «Фрейм-структура есть когнитивная единица, формируемая клише/штампами сознания и представляющая собой «пучок» предсказуемых валентных связей (слотов), векторов, направленных ассоциаций» [2, с. 119]. Образованные в результате ассоциаций единицы (сочетания) делятся, по мнению В.В. Красных, на несколько групп:

1) Первая группа представлена сочетаниями типа: поле → *пшеничное, гречишное, ржи, рожь, картошка, трава, ромашка, васильки, маков, футбол, стадион, море, река, равнина, гололед, женщина, звезды*. При образовании данных единиц не возникает никаких (дополнительных) коннотаций, за ними стоит какое-либо глубинное представление.

2) Вторую группу представляют сочетания несколько иного плана: те, соединения компонентов которых образуют особую единицу. Эта единица является не просто сочетанием имени и атрибута, но «именует» особый образ, т.к. именно совокупность компонентов и есть «имя» некоего «предмета», с которым связаны определенные коннотации, например, поле → *перекасти* (= *перекасти поле*). Этот случай служит примером когнитивной структуры, а ассоциация относится к ассоциациям-штампам.

3) Третья группа представлена ассоциациями, «восходящими» к прецедентным феноменам. Например, ассоциации поле → *русское, русское поле* или поле → *перейти* манифестируют апелляцию к прецедентному тексту: в первом случае – к тексту известной песни, во втором случае – к высказыванию «*жизнь прожить – не поле перейти*».

При этом ассоциации поле → *русское, русское поле* также следует отнести к ассоциациям-штампам [2, с. 121-122].

В. В. Красных приходит к выводу, что «... инвариант восприятия прецедентного имени и совокупность значений смыслов прецедентного высказывания и есть ... фрейм-структура» [2, с. 123].

Применение фреймового подхода в педагогике вызвано требованиями к качеству современного образования. В результате ускорения научно-технического прогресса возникает необходимость поиска и применения новых, инновационных подходов к обучению.

Реализация фреймового подхода в образовательном процессе позволяет существенно повысить качество и скорость обучения. Эффективность применения фреймовых схем-опор обусловлена следующим. Понимание текста базируется на его активной интеллектуальной переработке: членение текста на смысловые отрезки, выделение «смысловых вех», «опорных пунктов» и объединение их в общий смысл. Процесс понимания всегда сопровождается свёртыванием. В нормальных условиях восприятия и понимания текст поступает на хранение в память в свёрнутом виде. Мыслительная деятельность человека происходит путём извлечения из памяти готовых фреймов разного типа и наложения их на новую ситуацию, с которой он непрерывно сталкивается. Основным механизмом понимания содержания является механизм внутренней речи: информация во внутренней речи обычно воспроизводится в виде очень сокращённой речевой схемы, являющейся выражением больших смысловых семантических групп. Следовательно, если представлять учебную информацию учащимся тоже в структурированном, свёрнутом виде – в виде таблиц, схем, графов, фреймовых опор, можно существенно интенсифицировать учебный процесс. В этом состоит основной смысл фреймового подхода в обучении любой дисциплине [5].

Ввиду своей стереотипности фреймовые опоры обладают такой характеристикой, как ёмкость, и заключают в себе высокую степень обобщения, что позволяет задействовать в мыслительной деятельности образную память. Фреймовая опора может быть представлена в вербальной форме в виде определенных инструкций и предписаний, в знаковой форме в виде схемы, а также в смешанной форме, т. е. кратко представлять информацию в виде символов и ключевых слов либо предложений с фиксированной стереотипной лингвистической конструкцией. Фреймы, обусловленные типовыми ситуациями общения и опорой на когнитивные механизмы создания, могут использоваться в рамках процесса обучения преимущественно как смысловые опоры, однако имеют потенциал для использования их и в качестве содержательных опор. Это представляется возможным, если в целях поддержки воспроизведения ситуации профессиональной сферы общения применяются небольшие тексты или схемы, содержащие определенные факты, а фигурирующие в них слова и знаки заключают соответствующий смысл и одновременно служат для развертывания целой цепочки смыслов [1].

На начальном этапе применения фреймовых опор для порождения устно-речевых высказываний может возникнуть ряд трудностей, которые поднимают проблему понимания и интерпретации обобщенной информации в рамках конкретной ситуации в виде слов, знаков, моделей, схем. Сложность в обозначенном контексте может быстро нивелироваться в процессе обучения, поскольку информация хранится в памяти собеседников также в виде блоков, своеобразных фреймов, которые помогают устанавливать связность диалогических реплик и смысловое развертывание ситуации общения.

Говорящий извлекает из своей памяти нужные информационные блоки, слушающий, благодаря идентичным когнитивным процессам, имплицитно протекающим в его сознании, становится подготовленным к восприятию звучащей на иностранном языке терминологии в целях построения своего высказывания или присвоения услышанной информации. Процессы порождения высказывания с использованием опор и понимания воспроизводимых высказываний основываются на таком инструменте понимания содержания, как механизм внутренней речи. Во внутренней речи информация воссоздается в виде коротких речевых схем, отражающих целые семантические фрагменты, связанные друг с другом, осуществляется выделение смысловых фрагментов и объединение их по единому смысловому признаку.

Применение фреймовых опор можно иллюстрировать соответствующими примерами. В частности, в ситуации деловой презентации в рамках рабочего совещания, подведения итогов деятельности, представления нового продукта или технологии и другой профессионально значимой информации от каждого участника коммуникации требуется решение своей задачи. Презентующий должен соблюдать определенную структуру и содержание информации, а слушающий – адекватно ее интерпретировать и формулировать вопросные реплики. Для развития соответствующих умений можно использовать фреймовые опоры сценарного типа, которые динамически представляют ситуацию общения с позиции всех задействованных участников. Поскольку фреймовая опора подразумевает стереотипность, каркас из структурированной информации, она может быть применена в таком виде к любой теме, содержанию презентации профессиональной тематики.

Подготовив презентацию на основе предложенной схемы самостоятельно, в процессе активной работы с источниками, информационным материалом, обучающиеся овладевают стратегией использования когнитивных механизмов мышления для решения стоящих коммуникативных задач в соответствии с ролью выступающего или слушающего. В то же время, опорные схемы должны отвечать требованию максимальной доступности, транспарентности для сознания и понимания обучающихся. Представляется целесообразным для представления обзора о деятельности фирмы ис-

пользовать фрейм-сценарий, содержащий словесную информацию, речевые образцы.

Таким образом, очевидно, что фреймовая опора применительно к речемыслительной деятельности говорения может выполнять функцию информационной поддержки словесного характера при формулировании вербального высказывания в рамках деловой сферы общения с учетом имеющегося в сознании речевого опыта, а также способствовать развитию самоуправления деятельностью говорения [1].

Фреймовый подход к организации знаний при обучении за счёт структурирования и иерархирования учебного материала позволяет упорядочивать и систематизировать знания и укладывать их в «файлы памяти», что приводит к увеличению объёма памяти – она может содержать больше единиц информации; увеличивается операционная скорость мыслительной деятельности – скорость извлечения из памяти нужной информации.

С помощью фреймовых схем-опор формируются понятийное мышление учащихся, дискурсивные и коммуникативные умения (умения логического построения и изложения учебного или научного материала, грамотного формулирования понятий, законов и закономерностей), так как каждая из них содержит чёткий сценарий ответа [5].

Главным отличием фрейма от простой схемы-модели является то, что фрейм, всегда предполагает выбор (языкового выражения, формульной единицы и т.п.).

Фреймовая модель при обучении иностранному языку представляет собой совокупность лингвистической составляющей (языковых знаний) и экстралингвистического, прагматического компонента (фоновых знаний, фокуса интереса говорящего).

Фрейм может быть представлен в виде статичной схемы опоры или динамично развивающегося фрейма-сценария.

Поскольку фрейм моделирует понимание, его применение способствует развитию системного мышления и развитию навыков интерпретации учебного материала. Мыслительная деятельность человека происходит путем извлечения из памяти готовых фреймов разного типа и наложения их на новую ситуацию, с которой он непрерывно сталкивается.

Таким образом, фреймовый подход к организации знаний способствует свёртыванию и сжатию учебной информации, обеспечивает доступность и понимание учебного материала. Знания, заключённые в учебных и научных текстах любой дисциплины можно преподносить учащимся с высокой эффективностью, используя фреймовый подход [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горюнова Е.С. Фреймовые опоры при обучении профессионально направленному иноязычному общению студентов технических специальностей / Е.С. Горюнова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – № 4 (132). – С. 112–116.
2. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) / В.В. Красных. – Москва : Диалог – МГУ, 1998. – 352 с.
3. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский / пер. с англ. О.Н. Гринбаума. – Москва : Энергия, 1979. – 151 с.
4. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Соколова Е.Е. Общие концептуальные положения обучения с помощью фреймового подхода [Электронный ресурс] / Е.Е. Соколова. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/download/85691354.mht>
6. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор / пер. с англ. А.Н. Баранова // Новое в зарубежной лингвистике : Вып. 23. – Когнитивные аспекты языка / под ред. В.В. Петрова, В.И. Герасимова. – Москва : Прогресс, 1988. – С. 52–92.
7. Фреймовое представление знаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://reftrend.ru/578745.html>

УДК 378.930

Д.И. Оршанский

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

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ

В статье рассматриваются особенности исторической памяти современных студентов. Анализируются особенности восприятия ими ключевых периодов отечественной истории. Сформулированы рекомендации по организации процесса изучения истории в вузе.

Изучение исторического опыта российского государства, его лидеров и особенностей различных эпох имеют большое значение для формирования исторической памяти современной российской молодежи. Наряду

с воспитанием гражданских качеств, она способствует выбору нравственных ориентиров в разрешении глобальных проблем современности, пониманию социокультурных смыслов науки и техники, преодолению технократического мышления, порождающего дефицит культуры мысли, общения, поведения, творческих индивидуальностей [4, с. 154].

В данной статье представлена характеристика особенностей восприятия студентами наиболее значимых этапов исторического развития России, отражающая их исторические представления на основе анализа материалов общероссийских и региональных исследований [1, 2, 5]. Подобный подход позволит выделить доминирующие компоненты исторического сознания российских студентов.

Прежде чем рассматривать особенности исторической памяти, кратко сформулируем, что принято понимать под этим термином. Исторической памятью принято считать канал передачи сведений о прошлом, как «важнейшую составляющую самоидентификации индивида, социальной группы и общества в целом, ибо разделение оживляемых образов исторического прошлого является таким типом памяти, который имеет особенное значение для конституирования и интеграции социальных групп в настоящем» [3, с. 9].

В октябре 2013 г. в Приволжском федеральном округе в рамках деятельности Распределенного научного центра межнациональных и межрелигиозных проблем было выполнено масштабное социологическое исследование, направленное на изучение гражданской, этнической и религиозной самоидентификации, ценностных, профессиональных и других ориентаций студенческой молодежи [1, с. 123]. Выбор студенчества в качестве объекта исследования объясняется целым рядом причин, основными из которых являются следующие:

- общественная значимость этой социально-демографической группы как наиболее организованной и образованной части молодежи;
- потенциальные возможности данной группы как кадрового резерва, будущего российского общества.

Опрос одновременно проводился в десяти регионах ПФО: Кировской, Оренбургской, Самарской, Саратовской областях, республиках Башкортостан, Марий Эл, Мордовия, Татарстан, Удмуртия, Чувашия. В каждом регионе по единой специально разработанной методике опрошено 300 респондентов – студентов различных вузов – гуманитарных, технических, медицинских и сельскохозяйственных.

Материалы опроса показали, что большинство студентов не выбрали в качестве приоритетного ни один из предложенных исторических периодов российской истории, их мнения разделились. Представления об историческом идеале государства связаны, прежде всего, с современным периодом (28,1 %). По мнению В.С. Воронцова, Д.А. Черниенко, такой показатель может быть обусловлен ситуацией стабильности, положительными

переменами, произошедшими в России в 2000–2010-е гг. [1, с. 124]. Кроме того, вхождение в «новую эпоху» молодое поколение на собственном опыте воспринимает преимущественно позитивно. Российская империя занимает второе место (23,7 %). Может быть, причины этого связаны с особенностями преподавания отечественной истории в школе и вузе, когда критический подход часто подменяется восхваляющим. Определенное влияние на взгляды молодежи оказывают и современные СМИ, которые активно участвуют в формировании идеалистического представления о дореволюционном периоде, характеризуя его как эпоху монархии, дворянства, просвещения.

Что касается оставшихся периодов, то значительное меньшее количество студентов выбрало их в качестве ориентира на то, какой следует быть России сегодня. По данным, приведенным В.С. Воронцовым, Д.А. Черниенко, 13,8 % и 12,4 % опрошенных указали периоды руководства СССР Сталиным, Хрущевым и Брежневым [1, с. 124].

Опросы респондентов по всем регионам ПФО, а также из Санкт-Петербургского государственного технологического института (технического университета), Сызранского филиала Самарского государственного технического университета в г. Сызрани и ответы студентов СибГИУ на практических занятиях по истории при обсуждении соответствующих тем позволили выделить наиболее популярных среди молодежи руководителей российского государства прошлого и настоящего, которые, по их мнению, в наибольшей степени способствовали осуществлению ожиданий народа [1, 2, 5]. Полученные результаты дают возможность не только составить своеобразный рейтинг наиболее известных деятелей, но и указать позитивные и негативные оценки, связанные с критическим оцениванием результатов их деятельности. Обобщенные данные от наиболее популярного к менее популярному деятелю представлены в таблице 1.

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует о том, что наиболее популярной среди студенческой молодежи является государственная деятельность Петра I, а наименее популярной – политика Б.Н. Ельцина.

В целом, ответы студентов демонстрируют слабые и противоречивые представления о прошлом России, имеется невысокий уровень сформированности исторического мышления. Многие из них не понимают сущности исторических процессов, недостаточно хорошо знают историю своей страны и часто основывают свое мнение и представление об определенном историческом периоде на основе просмотра современных художественных фильмов, а не после изучения учебников и книг, поэтому их историческая картина представляется как разрозненная мозаика фактов, иногда недостоверных.

Таблица 1 – Характеристики глав российского государства

Главы государства	Позитивные характеристики	Негативные характеристики
Пётр I	Достижения – создание регулярной армии, флота; – обеспечение выхода к морям; – расширение территории России; – придание ей европейских черт; – развитие образования, науки.	Недостатки – разрушение устоявшихся русских традиций; – жестокость правления.
Сталин И.В.	Достижения – победа в Великой Отечественной войне; – подъем экономики, создание мощной экономической державы; – порядок в стране за счет сильной власти; – развитие секретных военных технологий, создание ракетно-ядерного щита страны; – начало космической эры.	Недостатки – репрессии; – жестокость правления.
Путин В.В.	Достижения – социально-экономические изменения; – улучшение жизни в стране, относительная стабильность; – реализация социальных проектов; – внешнеполитические заслуги.	Недостатки – наличие взяток, коррупции; – повышение цен; – платная медицина, платное образование.
Ленин В.И.	Достижения – создание социалистического государства; – образование СССР; – борьба с социальным неравенством; – дальновидный политик.	Недостатки – революционный захват власти; – жестокость; – расстрел царской семьи.
Ельцин Б.Н.	Достижения – укрепил равноправные, дружеские отношения с другими странами.	Недостатки – развал СССР; – сокращение территории страны; – развал экономики; – дефолт в 1998 г.; – увеличение количества бедных; – рост преступности; – криминализация экономики; – война в Чечне.

Для того чтобы студенты имели возможность в полной мере оценить достижения страны и ее проблемы, необходимо при изучении истории в вузе особое внимание уделять темам, связанным с поворотными историческими событиями, анализу значения, которое они оказали на дальнейшее развитие страны. Например, в СибГИУ программой учебной дисциплины «История» предусмотрено обсуждение следующих ключевых тем:

- Восточные славяне и Киевская Русь (VIII-XII вв.);
- Русь в период феодальной раздробленности. Формирование русского централизованного государства (XII-XVI вв.);
- Российская империя в XVIII в.;
- Российское государство в мировом сообществе в XIX в. Развитие капитализма в России;
- Россия в эпоху великих реформ второй половины XIX в.;
- Россия в начале XX в.;
- Социально-экономическое развитие и политическая борьба в России в 1907–1917 гг.;
- 1917 год. Россия на переломе;
- Социально-экономическое и политическое развитие советского государства (1918-1945 гг.);
- Послевоенный мир: противостояние двух социальных систем. Социально-экономическое и политическое развитие России в 1946–1985 гг.;
- СССР в период перестройки (1985-1991 гг.);
- Современная Россия в начале XXI в.

Перечисленные темы освещаются преподавателем в процессе чтения лекций, проведения практических занятий. Студенты имеют возможность прорабатывать содержание каждой темы более глубоко при выполнении самостоятельной работы. Таким образом, комплексный подход к рассмотрению ключевых тем позволяет не только постигать историю отечества, основные даты и события, но и иметь представление о последствиях тех или иных событий, их положительном или отрицательном значении для развития страны.

Важным являются и источники получения знаний студентами, которые они могут использовать как для подготовки к практическим занятиям, так и для самостоятельной работы. Наиболее достоверными источники считаются:

- учебники, учебные пособия, монографии, исторические энциклопедии;
- сборники исторических документов, хрестоматии;
- статьи в периодических научных изданиях;
- документальные исторические фильмы.

Большинство преподавателей отмечают желание и стремление обучаемых знать и понимать историю своей страны, что позволяет надеяться

на то, что процесс развития их исторической памяти будет продолжаться с учетом новых исторических условий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронцов, В.С. Представления студенческой молодежи об историческом опыте российского государства (по материалам социологического исследования) / В.С. Воронцов, Д.А. Черниенко // Вестник удмуртского университета. – 2014. – Вып. 3. – С. 123–129.
2. Куракина, Л.М. Российские политические лидеры в восприятии современного студенчества (по материалам региональных исследований) / Л.М. Куракина, Е.А. МIRONЧЕВА // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–23. – С. 5245–5252.
3. История и память: Историческая культура Европы до начала нового времени / под ред. Л.П. Репиной. – Москва: Круг, 2006. – 768 с.
4. Оршанский, Д.И. Факторы повышения эффективности гуманитарной подготовки в высшей школе на этапе перехода к уровневой системе образования / Д.И. Оршанский // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе. – 2010. – №10. – С. 149–156.
5. Кутыкова, И.В. История отечества в сознании учащейся молодежи: итоги постсоветского двадцатилетия / И.В. Кутыкова // Историческая психология и социология. – 2013. – №2. – С. 95–106.

УДК 81'38

Л.П. Авдонина

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

ИНТЕРНЕТ - СТИЛИСТИКА

Рассматривается новое направление стилистики, занимающейся изучением экспрессивных, выразительных и функционально - стилевых особенностей письменных и устных текстов, функционирование которых связано только с Сетью.

Все процессы, происходящие в обществе, всегда имеют определенные предпосылки, в первую очередь, социально - экономические и мировоззренческие. Современная социальная коммуникация и лежащая в ее ос-

нове мировоззренческая культура, по мысли Д. Белла, Ю. Хабермаса, Ж. Бодрийяра, М. Маклюэна, Э. Тоффлера, М. Кастельса, Э. Гидденса, З. Баумана и др., вырастает из концепции постмодернистского общества. Гегель, Т. Адорно и М. Хоркхаймер доказали, что культура модерна опирается в первую очередь на программу самоутверждения суверенного субъекта, на субъективность, которая становится фундаментом науки, искусства, религии, морали. Мысль Гегеля о том, что свобода – это нравственная автономия и самоосуществление, рациональное следование собственным интересам может объяснить многие явления, происходящие в современном социуме и коммуникации. По мысли современных постмодернистов, содержание оформившегося постмодернистского мировоззрения чаще всего критическое и негативное, оно не создает новое знание, а сеет сомнения в правильности старого (внедряется принцип методологического сомнения). Ж. Деррида, Ю. Хабермас, Д. Белл, З. Бауман трактуют постмодернизм как внутреннюю иррациональность, видение мира как хаоса, отсутствие причинно – следственных связей, иерархически неупорядоченных фрагментов.

Естественно, что все науки определенным образом реагируют на эту цивилизационную матрицу и приобретают какие – то новые качества. Например, традиционная стилистика в результате постмодернистских вызовов и появления интернета создала новое направление – интернет – стилистику. Традиционная стилистика – это раздел языкознания, изучающий различные стили и языка (речи) и их выразительные средства. Интернет – стилистика, как утверждают ее приверженцы, например, Б. Тошович, в качестве основных маркеров получила еще интертекстуальность, интерактивность, мультимедийность, интердисциплинарность. Интернет – стилистика изучает экспрессивные, выразительные и функционально – стилевые особенности устных и письменных текстов, которые могут полноценно функционировать только в Сети, относятся только к интернету и существуют в нескольких версиях – онлайн, оффлайн, он- оффлайн.

Известная стенфордская модель коммуникационного акта (отправитель – сообщение – канал – получатель) не отражает особенностей современной интернет – коммуникации. Исследователи указывают, что коммуникационная цепочка в процессе интернет – коммуникации более длинная: отправитель (программист, модератор, администратор) – узел (программного обеспечения, управления, отправления, распределения, распространения, конусирования) – средство (программа, программное обеспечение, базы данных, провайдер, браузер) – структурный элемент (веб – страница, сайт, портал) – пользователь (клиент) – блоки клиента (поисковые средства).

Отмечается также, что в Сети осуществляются такие процессы: общение, общение, воздействие, поиск, нахождение и передача информации (электронная почта, чаты, блоги, радио – и ТВ – каналы). Общение в Сети может быть чисто информационным, социальным (интерактивным),

функцией определенной деятельности, средством воздействия на людей. Часто результатом воздействия становится перлокуция, положительная или отрицательная. Вседоступность и интерактивность – ключевые достоинства интернета. Статистика сообщает, что доля активной аудитории (выходящие в Сеть хотя бы раз в день) – 40% всех россиян. Возможность выходить в Сеть есть уже у 92% россиян. Первое сообщение по электронной почте было отправлено в 1971 г., и в настоящее время имеется уже 4.3 млрд почтовых ящиков. В Сети скапливается колоссальный стилистический материал, порождаемым самим сетевым пространством в виде сложного соотношения экспрессивности и нейтральности, разнообразия на всех стилистических уровнях, необъятного варьирования и переплетения различных стилей как в онлайн, так и оффлайн коммуникации.

Специалисты говорят о том, что интернет – стилистика и традиционная стилистика публичны, индивидуальны, но только интернет – стилистика позволяет еще реализовать субъективность, эмоциональность и возможность нарушать существующие в речи правила организации речевого материала. Например, традиционная стилистика не терпит повторяемости языковых средств без особой стилистической задачи, а интернет требует увеличения плотности повторов ключевых слов для успешной обработки текста роботами. Часто плотность повтора составляет 5 – 6% всего текста. Традиционная стилистика требует от материала гармонии, уравновешенности, эстетичности, упорядоченности, логичности, а в интернете одновременно представлены и порядок, и хаос, и синергетика.

Следовательно, интернет – стилистика и традиционная стилистика осваивают различные виды реальности: интернет – это виртуальный феномен с сетевым (онлайн) сознанием, а у традиционной стилистики физическая, художественная, языковая реальность и досетевое (оффлайн) сознание.

Влияние постмодернизма в первую очередь ощущается в неофициальной части интернет – пространства. Официальную часть интернета составляют порталы и сайты социальных институтов, где существует внутренний контроль, определенная цензура, ограничивающая радикальные нововведения на языковом и стилистическом уровнях, соблюдаются нормы литературного языка и нормы используемого функционального стиля. Язык и стиль официального интернета предсказуем и нормирован, т.к. в деловом общении информация приобретает качества документа и переводит отраженные в документе человеческие отношения в разряд официально – деловых. Однако в неофициальной части интернета представлены в силу возможности самовыражения по – настоящему радикальные языковые и стилистические изменения: уменьшается объем логически взвешенного материала, проявляется сильная индивидуализация, идет ориентация на межличностное общение, четко проявляется установка на автопрезентацию, развлечение. Часто такие материалы не только способству-

ют самовыражению личности, но и помогают снимать стресс, эмоциональное напряжение, фобии, комплексы и даже заставляют развиваться язык и речь.

Несомненно, что все эти изменения в практике языка и речи надо изучать, и этим уже начала заниматься отрасль интернет – стилистики, известная под названием онлайн стилистики. Она сложилась в начале XXI века в условиях революции общения и опоры на гипертекст как основную форму организации общения.

Один из главных выводов интернет стилистики заключается в том, что жанры неофициального интернета соединяют объективное и субъективное, узуальное и окказиональное, норму и антинорму, сдержанность и бесконтрольность, порядок и хаос, гармонию и дисгармонию, в них стирается грань между личным и публичным, тексты становятся поликодовыми и объединяют слово, звук, голос, картинку, сигнал, графику, иллюстрацию.

Интернет – стилистика изучает только первичные тексты, и это устные и письменные тексты, существующие только в интернете. Речевой материал других каналов считается вторичным.

В текстах неофициального интернета сужается возможность появления взвешенного и корректного языкового выражения, в нем легко нарушаются общественные, правовые, языковые и стилистические нормы, отсутствует авторская правка или она невозможна из – за спонтанности общения, часто неофициальную коммуникацию сопровождают анонимность автора и участников общения (т.е. представлена псевдонимизация).

Сетевые неординарные стили порождают богатый материал для сетевой экспрессивной стилистики и базируются на дихотомии окрашенное – неокрашенное, экспрессивное – нейтральное, спонтанное – непредсказуемое, нейтрализуется граница между устной и письменной речью. Здесь часто возникает необходимость молниеносной реакции, что обычно исключает взвешенную и отточенную речь. Так возникает интернетовский блиц – стиль общения, в котором реализуется сознательное нарушение нормы в целях создания экспрессии и эффекта. Экспериментальные Сет – стили порождает теневая зона интернета: это языки слабоадекватных, дебилов, падонкафф, аффтаров, олбанский язык, рунглиш (употребление латиницы для передачи русского текста), лыбдыбр (жаргон сообщества Live Journal), интернет – мемы (выражения и фразы, иногда бессмысленные, но популярные в Сети), эрративы (намеренные ошибки).

Многие участники сетевой коммуникации, самовыражаясь, занимают неординарную позицию по отношению к кодифицированному языку, сознательно нарушают нормы в целях экспрессии и эффекта, находят новые необычные формы выражения, что иногда даже освежает, обновляет и даже совершенствует язык. Многие авторы именно так понимают свободу личности или просто представляют типичного человека эпохи постмодерна. Интернет дает возможность реализовать чувство свободы при создании

композиции интернет – текста, т.к. материал организуется не в линейном порядке, а при помощи линков превращается в гипертексты с разными блоками информации и с разной стилистической окрашенностью.

Специалисты отмечают наличие в гипертексте нелинейности, дисперсности, интерактивности, обратимости, гибкости, креолизованности и гибридизации. Он дает возможность переходить по собственному желанию или по заранее закодированному пути из одного текста в другой, читать тексты в любом порядке, формировать свою сюжетную линию. Однако сетевой текст часто становится собственностью Сети, автор часто лишается авторских прав и возможности беречь свой продукт от внешнего вмешательства, сохранять его аутентичность, подлинность, идет деперсонализация, «растворение» автора. Гипертекст гармонично укладывается в философию, литературу и эпоху постмодернизма. Некоторые исследователи считают гипертекст высшей формой порядка, для других это хаос или хаосмос (по Д. Джойсу).

Число потенциальных вторичных текстов в Сети практически безгранично. Гипертекст в зависимости от носителя (бумажного или электронного) представлен в трех видах: офлайн, онлайн и он – офлайн. Экспрессивно гомогенный гипертекст охватывает тексты с экспрессивной окраской (положительной, отрицательной, нейтральной). Экспрессивно гетерогенный гипертекст объединяет в себе различные экспрессивные окраски, например, нейтральную и ироническую, сатирическую и т.п. Такие тексты становятся поликодовыми: в них используются эмодзи, смайлики, мульты и т.д.

Кроме того, с учетом фактора субъективности в Сети стало модно писать разные версии одного и того же текста: женскую и мужскую, белую и черную.

Информация в интернет – текстах неофициального интернета передается односложными предложениями, в условиях речевой ситуации неофициального общения. Однако оформление сайта унифицировано, тексты делятся на тематические сегменты, вводятся факты и цифры, т.к. они увеличивают смысловую насыщенность сообщения.

На данном этапе развития интернет – стилистика выделяет четыре типа сетевых стилей (способов изложения): функциональные, жанровые, неординарные, экспериментальные.

К функциональным стилям (ф – стилями) относят литературно - художественный (ЛФС), публицистический (ПФС), научный (НФС), официально – деловой (ОФС), разговорный (РФС).

Неординарные ф – стили выделяются своей оригинальностью, непредсказуемостью, особыми стилистическими эффектами.

Экспериментальные ф – стили представляют собой поиск новых способов выражения.

Жанровые интернет – стили возникают в блогах, чатах, форумах и других сетевых разновидностях. Например, твиттер – репортажи (твиты) и блоговые записи существуют только в Сети. Твиты не должны быть длиннее 140 символов, они отличаются краткостью, телеграфным стилем, отсутствием подробных описаний, наличием чего – то сугубо индивидуального и собственного комментария.

В некоторых конвергентных жанрах языковой код уходит на второй план (фотошоу, аудиослайдшоу, инфографика, рисунок). Очень много возможностей для революционных изменений языка в Сети предоставляет сетевой разговорный стиль, реализуемый в блогах, чатах, смс – сообщениях, в переписке в соцсетях, видеоконференциях, контакт – программах радио – интернета, бытовом интернет – телефонировании по Skype, Viber, What's up и т.п.

Здесь проявляются такие качества РФС, как приватность, интимность, фамильярность, непринужденность, предсказуемость, неожиданность, конативность, нешаблонность. Многие исследователи отмечают такие качества Сет – РФС, как парезия (свобода выражения), ультраизм (разнужданность в речи), инкогеренция (несвязность, запутанность, противоречия), какофония, пустословие, парафразия (запутанность порядка слов). Эти же качества очень сильно проявляются в сетевых «болталках»: Овуляшки.ру – www, Skyline – www, ТК online – www, Форум Болталка, Болталка – Балаболка – Тарахтелка – Флудилка - Пузомерка и др. Б.Тошович отмечает, что в открытых «болталках» мат не используется, но в закрытых он возможен.

Итак, в настоящее время в постмодернистской реальности и в связи с появлением интернета оформился особый язык неофициального интернета, в котором представлены различные функциональные стили (Сет – стили) неофициального интернета, и этот феномен нуждается в тщательном изучении новой наукой – интернет стилистикой для определения возможностей и перспектив развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кронгауз М.А.Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Corpus, 2014. – 480 с.
2. Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 256 с.
3. Тошович Б. Интернет – стилистика. – М.:ФЛИНТА: Наука, 2015. – 238 с.
4. <http://slovar.lib.ru/dictionary/postmodernizm.htm>. Состояние 30.03.2016.

УДК 811.161.1 (078)

Л.П. Авдонина

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

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

Рассматривается вопрос о содержании понятия «языковая личность», которое обеспечивает возможность оценивать деятельность человека на основании создаваемых им текстов.

В настоящее время одним из самых обсуждаемых лингвистами вопросов стало понятие языковой личности. Исследователи вопроса полагают, что одной из причин такого интереса является рост внимания к философской дефиниции «отражение действительности», к когнитивным аспектам языка. Известно, что когнитивность реализуется через мировоззрение, а оно имеет в основном вербальное бытование. Изучение вопроса о языковой личности позволяет найти способ перейти от изучения речевой деятельности человека к выводам о его деятельности, оценить креативные и познавательные элементы этой деятельности.

Филологические дисциплины (стилистика и риторика) всегда учитывали личностный фактор при изучении прагматических характеристик высказывания или текста.

Известно, что термин «языковая личность» появился у Й.-Л.Вайсгербера (1927), который утверждал, что никто не владеет языком сам по себе, а только благодаря тому, что принадлежит к определенному языковому сообществу. Существуют разные представления о сущности понятия «языковая личность», и Л.В.Щерба, например, полагал, что это личность, у которой языковое сознание опредмечивается в речевой деятельности, т.е. в процессах говорения, письма и понимания. Следовательно, учение о языковой личности опирается на дихотомию Ф. де Соссюра «язык – речь».

В России первым употребил термин В.В.Виноградов (1930), однако отечественная наука дала определению термину только в 80-е годы XX в. (Ю.Н.Караулов, Г.И.Богин), и сейчас под языковой личностью понимают 1) любого носителя того или иного языка, охарактеризованного на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им ок-

ружающей действительности и для достижения определённых целей в этом мире; 2) наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов.

В структуре языковой личности, по Ю.Н.Караулову, принято выделять три уровня: вербально – семантический (лексикон личности, фонд ее грамматических знаний). Этот уровень называют нулевым, уровнем ординарной языковой семантики. Он является для личности бессодержательным, т.к. не позволяет проявить индивидуальность. Однако, считает исследователь, нулевой уровень является необходимой предпосылкой для становления и формирования личности. Исследователи изучают этот уровень только если личность овладевает вторым языком.

Первый уровень, лингвокогнитивный (тезаурус личности, в котором запечатлен «образ мира», «система знаний о мире»), выявляет, устанавливает иерархию смыслов и ценностей в картине мира личности, т.к. без этой иерархии не может сформироваться завершённое, непротиворечивое мировоззрение. Несомненно, личное мировоззрение формируется на основе национально – культурных смыслов и ценностей. Это создает общезначимую доминанту инвариативной, уникальной части.

Второй уровень считают мотивационным (деятельностно – коммуникативные потребности, отражающие прагматику личности: систему целей, мотивов, установок, интенциональностей). Выявляется то, что движет развитием языковой личности, формированием иерархий смыслов и мировоззрения.

На основе имеющейся научной информации исследователи вопроса полагают, что полное описание языковой личности в целях ее анализа или синтеза предполагает:

- характеристику семантико – строевого уровня ее организации (исчерпывающее описание или только дифференциальное, индивидуальное на фоне усредненного представления данного языкового строя);
- реконструкцию языковой модели мира или тезауруса данной личности на основе созданных ею текстов или специального тестирования;
- выявление жизненных доминант, установок, мотивов в созданных личностью текстах и в особенностях восприятия чужих текстов.

Противники концепции языковой личности (В.Л.Краев, В.А.Чудинов) считают термин неудачным, поскольку личность не может быть «безъязыкой», так как формируется в процессе социализации, которая не может происходить без освоения языка.

Несомненно, есть необходимость обсуждать вопрос о речевой организации человека и считать ею языковую способность, коммуникативную потребность, коммуникативную компетенцию, языковое сознание и речевое поведение. Языковая способность определяется как органическая возможность научиться вести речевое общение. Коммуникативная потреб-

ность – адресатность, направленность на коммуникативные условия, участников, языковой коллектив, речевое поведение.

А.М.Шахнарович утверждает, что языковая способность и коммуникативная потребность – это предпосылки овладения языком. Коммуникативная компетенция понимается как выработанное умение осуществлять общение в его различных регистрах для оптимального достижения цели. Компетенцией человек овладевает, а способности можно лишь развить. По мнению автора, коммуникативная компетенция вместе с языковой способностью составляет языковую личность.

Итак, языковое сознание – активное вербальное отражение во внутреннем мире внешнего мира, речевое поведение – осознанная или неосознанная система поступков, раскрывающая характер и образ жизни человека. «Теория речевых актов», возникшая в русле лингвистической философии, утверждала, что произнесение некоторых высказываний в благоприятных обстоятельствах (*felicity conditions*) равнозначно совершению какого – либо действия, поступка. Эти высказывания Дж.Остин назвал перформативами, а экспрессивами – речевые акты, предназначенные для передачи эмоций и оценок адресанта адресату, при этом адресату предлагается принять видение мира, имеющееся у адресанта. «Теория речевых актов» обеспечила переход от статической фиксации, от простого перечисления использованных авторами эмоционально – психологических и интеллектуально – оценочных состояний общающихся к динамическому их изучению как комплекса языковых средств, характеризующих человеческие интенциональности.

Школа Ж.Лакана (лаканисты) полагали, что можно вербализовать все, что есть в душе человека через проявление языковой личности, под влиянием речевого поля других людей. Символическая функция языка, по Лакану, – подтверждение человеческого существования. Речь способствует узнаванию человека другими людьми.

В речевом поведении всегда представлены какие – то речевые стереотипы. Т.М.Николаева выделяет три вида стереотипов в речевом поведении, выражающих ментальные образования: 1) речевой стереотип – чужая речь в речи говорящего; 2) коммуникативный стереотип – обороты – клише, клишированные обороты делового и др. видов общения ; 3) ментальный стереотип – стремление мыслить дуальными (архаичными) или градуальными (современными) категориями. Градуальные категории укрупняют факт или событие, не оперируют точной информацией и не ценят единичных фактов.

Следует также обратить внимание на термины *идиостиль человека* и *речевой паспорт*. Языковой паспорт – это совокупность особенностей речи личности, которые делают эту личность уникальной, узнаваемой. Идиостиль понимают как выбор адресантом тех или иных средств общения. Ре-

чевой паспорт – аспект коммуникативного поведения, а идиостиль – аспект коммуникативной компетенции, включающей языковое чутье.

Типологию языковых личностей строят на различных основаниях. Если следовать оппозиции «свой – чужой» (базовая и маргинальная культура), то нужно выделить такие типы: человек, общающийся на родном языке, что естественно для его языковой среды; человек, общающийся на чужом языке, что принято в его коммуникативной среде (эмигрантской; работающих в чужой стране; говорящих на научной конференции на указанном языке; говорящих на неродном языке в учебных целях и т.п.). Во втором случае работающим является понятие ксенолект, т.е. разновидность языка, которая не является естественной средой общения.

С позиций психолингвистики на основе классификации типов личности выделяют экспонентный, субстанциональный и интенциональный уровни языковой личности (С.С.Сухих). На этом уровне речевая деятельность коммуниканта может быть активной, созерцательной, убеждающей, сомневающейся, голословной. На субстанциональном уровне она конкретно или абстрактно вербализует опыт. На интенциональном уровне личность проявляет себя конфликтно, кооперативно, директивно, интегративно, центрировано, децентрировано. Если опираться на открытые К.Юнгом типы личности, то можно выделить языковую личность интроверта или экстраверта: прозаическую, доминирующую, подчиняющуюся, романтическую, невротическую, усреднено – нормальную. Э.Берн выделил три типа языковой личности: Родителя, Взрослого, Дитя. Другие исследователи (Ф.Седов) увидели инвективную, рационально эвристическую и куртуазную языковую личность. В.Я.Пропп создал хрестоматийно известную классификацию языковых личностей сказки: герой, вредитель, посредник, даритель и т.п. Языковая личность с позиций социолингвистики выделяется или на основе социального типа (телеведущий, политик, предприниматель), или с опорой на статусы и роли (отыскивается совокупность релевантных характеристик). Во втором случае отыскиваются специфические характеристики вербального и невербального поведения, а также выводимой из этих характеристик ценностной ориентации. Сформированная таким образом модельная личность имеет вариативные границы, однако в рамках той или иной лингвокультуры модельная личность выявляется достаточно четко. Итак, модельная личность может говорить о специфике эпохи. Важнейшей характеристикой модельной личности является ее воздействие на общество. В современной России выделяют такие модельные личности, как Братан, Новый русский, Телеведущий и т.п. Языковая личность – это срединное звено между коллективным и индивидуальным языковым сознанием. Она помогает выявить ведущие модельные личности определенного исторического периода, престижную социальную группу, стандартную, суперстандартную и субстандартную языковые личности. На основе определения языковой личности возможно охарактеризо-

вать обобщенный тип эпохи и конкретного представителя социума. Концепция языковой личности помогает на основании создаваемых личностью текстов и высказываний выявить социоцентрическую или эгоцентрическую, демонстративную или недемонстративную личность и, следовательно, предсказать поведение данной личности, ее ценности, установки.

Исследователи выделяют несколько типов языковой личности на основе анализа ее ценностей, отраженных в речи. Это куратор, экспрессор, респондент, публика.

Куратор всегда знает, как должен вести себя человек в определенной ситуации, он хранитель норм. Экспрессор четко выделяет какую – то одну норму и четко ей следует. Респондент – это тот человек, к которому обращается экспрессор с ожиданием реакции на определенную норму. Публика – пассивные случайные участники речевой ситуации, которые опираются на знак (нормативный квадрат: «необходимо», «запрещено», «разрешено», «безразлично»), шкалу (полярные и промежуточные степени определенного качества), поле (сфера суждения – юридического, морального, утилитарного), степень эксплицитности (степень вербального выражения нормы поведения).

На основе анализа текстов, созданных студентами СибГИУ при изучении учебной дисциплины «Русский язык и культура речи», можно сказать, что сегодняшний студент следует в своем поведении и моральным, и утилитарным нормам. Они следуют нормам взаимодействия, жизнеобеспечения, контакта, ответственности, контроля, реализма, безопасности, благоразумия. Для большей части студентов значимы суперморальные и мировоззренческие ориентиры, и они намерены им следовать. Важно, что в сознании студентов существует представление об этических нормах, большой интерес вызвало изучение стратагем – высказываний, фиксирующих способы борьбы с превосходящим противником. Стратагемы учат принципам честной борьбы за свои убеждения.

Особенностью нынешнего времени, по мнению студентов, является соединение перформативности и нестандартности, креативности, что подтверждает неофициальная речь пользователей Сети. И именно там сейчас обнаруживается индивидуальная часть современной языковой личности, где она проявляет и склонность к порядку, норме, и к хаосу, синергетике одновременно.

Итак, современная языковая личность многогранна, перформативна, при этом креативна, непредсказуема. Сетевое пространство привлекательно для современного человека именно тем, что позволяет создать коммуникации со сложным соотношением экспрессивности и нейтральности, с разнообразием на всех стилистических уровнях, необъятным варьированием и переплетением различных стилей как в онлайн, так и оффлайн коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Берещкая Е.А., Кондратова О.А., Ермакова Л.А., Кондратова К.О. Современные подходы к преподаванию учебного курса Русский язык и культура речи в техническом вузе // Преподаватель высшей школы в контексте модернизации российского образования: – Хабаровск: Издательство ДВАГС, 2010. – С. 220-227.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010 – 264 с.

УДК 372.8

Л.В. Быкасова

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

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИМИДЖЕЛОГИЯ» В СОЗДАНИИ БЕЗОПАСНОЙ И КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье описывается содержание дисциплины «Имиджелогия» для студентов-бакалавров педагогического направления. Особое внимание уделяется дидактическому материалу, который можно использовать для закрепления и проверки знаний учащихся.

Дисциплина «Имиджелогия» является важным компонентом вариативной составляющей профессионального цикла программы подготовки студентов-бакалавров заочной и очно-заочной формы обучения в СибГИУ по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», занимает 72 учебных часа, из них – 8 часов контактной работы, 28 часов отводится на самостоятельную работу, 36 часов – изучено и переаттестовано. Специалистам в педагогической деятельности необходимы знания и навыки по имиджелогии, так как они обязаны не только сформировать позитивный профессиональный имидж, но быть готовыми и способными к взаимодействию с субъектами образовательного пространства.

Цель данной дисциплины – сформировать у студентов теоретические знания в области имиджелогии, практические навыки в области

управления персональным и корпоративным имиджем, необходимые для решения задач в профессиональной сфере.

В результате выпускаемые бакалавры должны обладать следующими имиджеологическими обще профессиональными и профессиональными компетенциями, например, владением основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5), способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10).

Для успешного усвоения дисциплины студент должен **знать:** методологические основания имиджелогии; структуру имиджа, его составляющие, функции и значения; знать инструментарий имиджелогии и методики его использования; **уметь:** характеризовать особенности развития теории и практики имиджелогии в России и за рубежом; анализировать имидж социально-исторического типа, имидж конкретного вида в контексте классификации имиджей; **владеть:** навыками использования информации курса в условиях формирования культуры личности, в ситуациях профессиональной деятельности; инструментарием имиджелогии; техниками и технологиями построения и управления имиджем в профессиональной сфере деятельности; навыками самопрезентации для использования внутренних возможностей личности в саморазвитии; знаниями в области делового и повседневного этикета.

Имиджелогия помогает педагогам усилить позитивные стороны учащихся и сделать незаметными отрицательные. Наиболее важными компонентами, формирующими имидж учителя, являются профессиональная компетентность педагога и эрудиция, педагогическая рефлексия, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление и импровизация, педагогическое общение, педагогическая техника.

Анализ научной литературы показал недостаточную разработанность педагогической имиджелогии, как новой отрасли знания. В связи с этим возникла необходимость составления дидактического материала по дисциплине «Имиджелогия». Структура учебного издания соответствует темам учебной программы по дисциплине «Имиджелогия». Учебная дисциплина «Имиджелогия» в СибГИУ представлена шестью темами:

– *«Предмет и законы имиджелогии. Имиджелогия в комплексе наук»*. Содержание темы включает вопросы изучения имиджа в современной науке и структуру имиджеологического знания.

– *«Формирование представлений об имидже в культуре. Сущность и атрибуты имиджа. Функции имиджа»*. Рассматривается роль имиджа в истории культуры и динамика представлений об имидже.

– *«Имидж как система и как процесс. Классификация имиджей. Типы имиджей»*. Выявляются закономерности восприятия имиджа в педагогике и в культуре.

– *«Инструментарий имиджологии. Современные коммуникативные и имиджевые технологии»*. Данная тема знакомит студентов с основными закономерностями формирования имиджа.

– *«Персональный имидж педагога»*. Содержание темы знакомит студентов-бакалавров со структурой и технологиями формирования имиджа педагога.

– *«Корпоративная имиджология»*. Содержание темы охватывает вопросы стратегии формирования имиджа организации, фирменного стиля как средства визуализации корпоративного имиджа.

В содержание дидактического материала входят фрагменты работ отечественных и зарубежных ученых. Студенты получают возможность познакомиться с важнейшим источником по имиджологии, трудом доктора философских наук, профессора Педагогической академии последипломного образования, академика РАЕН, заслуженного деятеля науки РФ В.М. Шепеля *«Введение в имиджологию»*. В работе дается подробная характеристика основных отраслей имиджологии: семейная, дошкольная, школьная, вузовская, воинская.

Работа российских ученых Н.С. Аринушкиной и Д.М. Сивохиной *«Социально-психологические аспекты имиджологии»* незаменима для осмысления феномена имиджа. На сегодняшний день нет единого научного подхода к определению данного феномена «имидж», авторы указывают на вариативность его интерпретации.

Панорамное видение имиджа как системы дают труды швейцарского психиатра, основоположника аналитической психологии К.Г. Юнга *«Психологические типы»* и российского политолога Ю.Н. Мостяева *«Политический имидж»*.

В статье З.В. Брандт *«Социокультурные механизмы создания персонального имиджа»* рассматриваются проблемы формирования, характер воздействия и способы коррекции имиджа в различных сферах: политике, образовании, бизнесе и т.д.

Интересна работа Е.Ю. Сысоевой *«Технология формирования имиджа преподавателя вуза»*, посвященная одной из актуальных в современной педагогической имиджологии проблеме эффективности имиджа преподавателя вуза.

Студенту, желающему получить знания о критериях правильности построения имиджа организации и навыки разработки её фирменного стиля, рекомендуем обратиться к очерку О.В. Ветчановой *«Имидж организации: стратегия формирования»*. Будет весьма полезна информация о множестве различных факторов, оказывающих влияние на формирование имиджа.

Перечисленные работы позволят студентам-бакалаврам ознакомиться с понятием имиджологии как дисциплины и науки, с основными закономерностями формирования имиджа, со способами продвижения имиджа.

Студенты изучают структуру и технологии формирования имиджа педагога, требования к профессиональному имиджу педагога, деловые качества и профессиональные манеры, а также искусство самопрезентации.

Дидактический материал является дополнением к существующим изданиям по данной дисциплине (методические указания по имиджелогии), поскольку представляет достаточно обоснованные и содержательно доступные материалы для студентов при подготовке к практическим занятиям.

Включенные в работу вопросы и задания помогут не только осуществить контроль знаний студентов по изученным темам на практических занятиях, но и организовать их самостоятельную работу.

УДК 81'38

Н.Ю. Киселёва

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

ИЗУЧЕНИЕ СЕТЕВЫХ ЖАНРОВ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Описаны особенности комментария пользователя как значимого речевого жанра для формирования коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык. Представлена его коммуникативная организация.

В настоящее время, благодаря сети Интернет, меняется представление о процессе коммуникации. Веб-среда, ее специфические коммуникативные черты (анонимность, дистантность, интерактивность) и цели порождают разнообразные стратегии и тактики речевого общения. Включенность в интернет-пространство влияет на коммуникативные и речевые навыки современных студентов. Будучи активными участниками интернет-коммуникации они осваивают новые сетевые жанры, которые постепенно складываются в этой коммуникативной среде, а также специфичные для этой среды языковые средства.

Одной из основных задач, решаемых в процессе преподавания иностранного языка, является формирование коммуникативной и социокультурной компетенции. Овладение сетевыми жанрами помогает не только понимать и интерпретировать медиакартину мира, но и воспроизводить складывающиеся модели в собственной речи, в том числе и на иностранном языке, что является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции. Многие люди, знающие язык в совершенстве, могут столкни-

ваться с определенными трудностями в некоторых сферах общения именно потому, что не знают, какую жанровую форму использовать в той или иной ситуации. Поэтому необходимо создавать у изучающих иностранный язык достаточный запас представлений и средств, которые помогали бы им строить свою речь в определенных композиционно-стилистических формах в соответствующей коммуникативной ситуации.

В каждой сфере деятельности, в том числе и в сфере интернет-коммуникации, вырабатывается определенный репертуар речевых жанров, растущий по мере развития и усложнения данной сферы. Интернет-жанры обладают своей спецификой, вариативностью, однако их полная номенклатура еще не создана, а многие аспекты интернет-коммуникации остаются не до конца изученными. В дискурсивной практике пользователей сети происходят как изменения уже устоявшихся речевых жанров, так и становление новых (таких, как интернет-мем или вики) [1].

К основным свойствам речевого жанра исследователи относят стереотипизированность, предсказуемость (готовность адресата к рецепции), установку на определенный способ представления действительности, наличие коммуникативной цели, привязку к условиям общения, инструментальность, креативный потенциал.

Можно отметить, что в современном жанроведении существуют попытки предложить модели описания жанра. Наиболее известной является модель речевого жанра, предложенная Т.В. Шмелевой, которая содержит следующие параметры: коммуникативная цель; образ автора; образ адресата; диктум; фактор прошлого; фактор будущего; формальная организация (языковое воплощение) [3].

Как отмечает Т.И. Стексова, речевой жанр комментария отличается вариативностью. Она выделяет три вида комментария: комментарий с информативной коммуникативной целью (представлен научным комментарием и комментарием-примечанием), комментарий с воздействующей коммуникативной целью (представлен аналитическим комментарием, функционирующим в СМИ) и, наконец, комментарий с оценочной функцией (интернет-комментарий) [2]. Жанр комментария пользователя реализуется в виртуальных пространствах. Комментарий в такой коммуникативной ситуации – это особая форма оперативного реагирования пользователей. Комментарии пользователей являются доступными для массового ознакомления, как и представленный материал. Пользователи, оставившие свои комментарии, вступают в коммуникацию как отдельные личности.

Модель речевого жанра комментария пользователя в англоязычном интернет-дискурсе можно представить следующим образом:

1) коммуникативная цель – высказать свое собственное субъективное мнение по отношению к сетевой публикации, к которой оставляется комментарий. Многие пользователи выражают свое мнение эксплицитно, используя чаще всего такие фразы, как *I think*, *I suppose* либо повторы.

Также пользователи могут выражать мнение имплицитно, подчеркивая несоответствие между сказанным / написанным и услышанным / прочитанным.

2) образ автора – заинтересованная личность (чаще всего анонимная), имеющая фоновые знания, иногда владеющая тематикой больше автора статьи или претендующая на это. Элементами образа автора могут выступать никнейм (сетевое имя) и аватар (фотография профиля); Сетевое имя является своеобразным «лицом» человека в Интернете. В отличие от фамилии, имени и отчества, которое у разных людей может совпадать полностью, сетевое имя можно придумать уникальное, отражающее состояние и мироощущение пользователя.

3) образ адресата – заинтересованная личность в высказывании собственного мнения, направленного другим пользователям; у адресанта и адресата есть общая тема для ведения диалога. Пользователи – это заинтересованные личности в высказывании собственного мнения и получения определенной информации. Авторы комментариев могут подталкивать других пользователей выражать собственное мнение, например, с помощью вопросов или прямых обращений, предполагающих ответную реакцию. В жанре комментария любой пользователь, к которому обращается автор комментария, может быть оценен, а его образ может быть сконструирован на основе предыдущих реплик

3) диктум – реакция на статью, вступление в общение с другими пользователями; высказываемая реакция может быть направлена на содержание сетевой публикации, ее автора, содержание другого комментария или автора другого комментария (такого же пользователя). Речевой жанр комментария по своей сущности диалогичен, в репликах часто содержатся оценки, вопросы, просьбы, заключающиеся в пояснении, уточнении или предоставлении той или иной информации или мнения.

4) фактор прошлого – это реакция пользователя на описанное событие, представленное в статье, а также по отношению к другому пользователю, оставившему свой комментарий; с помощью текстового отклика можно определить отправителя и точное время публикации.

5) фактор будущего – предвосхищение реакции на собственное мнение, предполагает согласие или несогласие. Пользователи подталкивают друг друга к ведению коммуникации, провоцируя на дальнейшее обсуждение.

4) языковое воплощение – разговорный стиль, в котором присутствуют сленг, слова с ярко выраженной экспрессивной и эмоциональной окраской, оценочная и эгоцентрической лексика как средства выражения личных оценок, мнений, эмодиконы и строчные буквы вместо заглавных как средства выражения эмоциональности, сокращения, опущения и аббревиатуры для экономии времени коммуникантов при наборе реплик (например. *Tryingnot 2 Bee, ROTFLMFAO at YOU*), вопросительные и восклицательные

цательные предложения как средства выражения диалогичности и эмоциональности, помимо этого для такого стиля общения характерно наличие пунктуационных, грамматических, орфографических ошибок.

В коммуникации происходит взаимодействие двух субъектов, а для достижения своих целей они используют определенные стратегии и тактики. Коммуникативная стратегия – это комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели. Они реализуются через определенные тактики в зависимости от контекста и коммуникативной цели участников общения.

Стратегии ведения диалога в жанре комментария пользователя разнообразны. Для их реализации могут быть использованы различные тактики. Стратегии могут быть кооперативными (направленными на поддержание согласия) и конфронтационными (направленными на поддержание конфликта). Две данные стратегии составляют коммуникативное ядро взаимодействия пользователей в пространстве речевого жанра интернет-комментария.

Кооперативная стратегия предполагает выражение собственного мнения пользователя, в частности, выражения согласия или несогласия с чем-либо. Она реализуется с помощью ряда тактик:

- тактика полного согласия с оставленными комментариями других. Так же для выражения полного согласия одного пользователя с другим, зачастую используется поддержание мнения друг друга и повторы.

- тактика частичного согласия, цель которой – показать, что пользователь согласен с другим в отдельных аспектах его высказывания, но не со всем сказанным. Изначально он не хочет оттолкнуть другого пользователя, поэтому в целом соглашается с ним. В данной тактике пользователи прибегают к такому коммуникативному ходу как «смягчение», маркерами которого могут выступать слова *well / yes, but*.

- тактика похвалы, с помощью нее можно расположить другого пользователя к себе.

- эмотивная тактика, т.е. пользователи могут поддерживать друг друга на эмоциональном уровне. Это может проявляться с помощью эмоционально-оценочных слов и эмотиконов.

- оценочная тактика, основная цель которой – не просто выражение оценки, а согласие с оценкой, данной автором статьи или другим пользователем. Типичными языковыми маркерами данной тактики являются синтаксические структуры, которые имеют в составе оценочные прилагательные (*impossible, terrible, brilliant, amazing, incredible* и др.).

В жанре комментария в современном англоязычном сетевом дискурсе, можно обнаружить достаточно большое количество откликов, носящих конфликтный характер. Стратегия конфронтации предполагает выражение собственного мнения пользователя, в котором каждый пользователь стремится отстоять свою точку зрения без учета интересов других.

Данная стратегия может реализовываться с помощью следующих тактик:

- тактика «в чем не прав», т.е. пользователи указывают, в чем они не согласны с ранее оставленным комментарием, также они могут указать в чем не прав другой пользователь.

- тактика выпячивания собственного «Я» используется тем или иным пользователем для того, чтобы показать, что именно он разбирается лучше в обсуждаемом вопросе.

- тактика издевки (обидной насмешки) используется для того, чтобы обидеть человека.

- тактика возмущения используется многими пользователями, когда они не согласны с отрицательной оценкой по отношению к ним и мнениями других пользователей; она используется для того, чтобы показать свое сильное раздражение или негодование:

- тактика критики – каждый пользователь является объектом оценки и обсуждения, поэтому, зачастую, в диалоге конфликтного характера пользователи прибегают к данной тактике.

- тактика оскорбления используется для того, чтобы задеть человека. На языковом уровне данная тактика реализуется с помощью обидных слов, например, retard, troll, dummy.

- эмотивная тактика – пользователи показывают свой эмоциональный негативный настрой по отношению к обсуждаемым проблемам или по отношению к другим пользователям с помощью эмотивной лексики и эмотиконов, эмоциональность комментирующего может проявляться и в использовании заглавных букв.

- оценочная тактика используется для выражения противоположной, т.е. отрицательной оценки. Оценочная тактика в жанре комментария реализуется, в частности с помощью прилагательных оценочного типа, которые могут быть использованы по отношению к другим пользователям либо для выражения оценки обсуждаемой проблемы.

Можно отметить, что одна и та же тактика может реализовывать различные стратегии, в данном случае – это эмотивная и оценочная тактики. Они реализуют обе стратегии ведения диалога в жанре комментария пользователя.

Жанровая компетенция, владение нормами построения текста, в том числе и коммуникативном пространстве сети Интернет, является необходимым компонентом коммуникативной компетенции. В свою очередь умение выбрать необходимые языковые средства в пределах соответствующего речевого жанра является важным элементом, позволяющим эффективно организовывать процесс коммуникации. Вариативность в выборе языковых средств реализации в пределах жанра определяется не только

складывающимися нормами, но и стратегиями и тактиками коммуникативного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горобцова И.В. Речевой жанр интернет–мема в современном англоязычном сетевом пространстве / И.В. Горобцова, Н.Ю. Киселёва // Современные тренды развития социогуманитарного знания : сборник трудов IV Международной конференции, приуроченной к празднованию «Дня Знаний» в Российской Федерации, 1–4 сентября 2014 года. – Ростов–на–Дону : Издательство Международного Исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2014. – С. 140 – 151.

2. Стексова Т.И. Комментарий как речевой жанр и его вариативность / Т.И. Стексова // Жанры речи. – 2014. – №1. – С. 81 – 89.

3. Шмелёва Т.В. Модель речевого жанра / Т.В. Шмелёва // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1997. – Вып. 1. – С. 81 – 89.

УДК 37.013

Е.В. Предеина

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

К ВОПРОСУ ОБ УТОЧНЕНИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕРМИНА «СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ»

В статье уточняется определение термина социально-профессиональное самоопределение. На основе эмпирических исследований в структуре социально-профессионального самоопределения выделяется три составных компонента, представлено научное обоснование их взаимосвязи и взаимозависимости.

Современный этап развития общества, характеризующийся сложностью и неоднозначностью процессов, происходящих на рынке труда, создает предпосылки для качественного изменения подготовки выпускников общеобразовательных школ к успешному вхождению в социальный и профессиональный мир, к выбору будущей профессии.

В данных условиях необходимо существенно переосмысление целей и задач образовательного процесса образовательных учреждений, создание условий для формирования и самореализации компетентного, творческого, развивающегося человека, способного адаптироваться в быстро меняющейся обстановке; принимать самостоятельные ответственные решения; конкурировать на рынке труда, постоянно совершенствуясь в профессии; уметь реализовывать себя в различных социальных ролях в личной и общественной жизни.

В этой связи актуализируется проблема социально-профессионального самоопределения молодежи, возникает необходимость в новом подходе к ее решению в интересах, как самой личности, так и общества.

Анализ литературных источников показал, что наиболее разработанной в научной литературе является проблема профессионального самоопределения. Теоретические основы профессионального самоопределения, его понятия, принципы, содержание исследовали А.Е.Голомшток, Н.Э.Касаткина, Е.А.Климов, В.А.Поляков, Н.С.Пряжников, В.Д.Симоненко, С.Н.Чистякова, Т.И.Шалавина и другие. Исследования, посвященные социально-профессиональному самоопределению немногочисленны. Проведенный нами анализ работ А.А.Андриянова, А.В.Макарчук, Л.Ю.Мургазаяновой, С.Н.Чистяковой, Н.И.Шулеповой показывает, что, несмотря на то, что все исследователи отмечают интегративный характер социально-профессионального самоопределения, ни в одном из рассмотренных нами определений не учитывается культурная составляющая данного понятия, что обусловлено современными условиями модернизации образования.

Процесс формирования социально-профессионального самоопределения, по нашему мнению, непосредственно связан с процессом вхождения личности в социальную и профессиональную культуру, иначе личность не может состояться ни как полноправный член общества, ни как конкурентоспособный специалист. Внутренним стержнем культуры является система ценностей, оказывающая влияние на социальные и профессиональные интересы и потребности личности, на общее отношение к социально-профессиональному миру и самому себе, влияющая на самооценку и, в конечном итоге, определяющая выбор социально-профессиональной позиции. Эта система включает в себя ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость будущей профессии, престижность деятельности, признание профессии ближайшем личным окружением и др.), ценности, ориентирующие на творческое саморазвитие и самореализацию (возможности развития профессионально творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.), ценности, удовлетворяющие

потребность в общении (взаимоотношения в коллективе, общение с коллегами, обмен духовными ценностями и др.), ценности, удовлетворяющие прагматические потребности (возможность получения образования и дальнейшего гарантированного трудоустройства, оплата труда, возможность карьерного роста и др.) [1].

Мы также отмечаем диалогический характер социально-профессионального самоопределения, то есть определение себя в мире происходит в форме диалогов: диалога с самим собой, с окружающими людьми, диалога с социальным и профессиональным миром, диалога с культурой. Диалогическое взаимодействие с людьми, обществом, культурой, цивилизацией, природой осуществляется посредством овладения языком, как универсальной системой знаков – звуков, формул, правил, цифр, картографических знаков, профессиональной терминологией, символов и т.д. Именно язык является средством создания и интерпретации «образа социального и профессионального мира», средством социального и профессионального взаимодействия. Данные особенности процесса формирования социально-профессионального самоопределения в условиях модернизации образования обусловили выделение культурной составляющей социально-профессионального самоопределения, что отражено на рисунке 1.



Рисунок 1 – Компоненты социально-профессионального самоопределения

К социальной составляющей мы относим – осознание систем жизнедеятельности, знание социальной структуры общества, понимание социальных ролей и статуса, личностный социальный опыт, социальную деятельность (включая бытовую, досуговую, трудовую) социальную позицию.

Профессиональная составляющая включает: представления о мире труда и профессий, о себе как субъекте профессиональной деятельности, профессионально-важных качествах и требованиях будущей профессии, о возможности профессиональной карьеры, профессиональные интересы.

Культурная составляющая социально-профессионального самоопределения пронизывает оба компонента, являясь своеобразным связующим звеном, и включает интериоризацию профессиональной и социальной куль-

туры, формирование системы социальных и профессиональных ценностей, языком социального и профессионального взаимодействия и общения.

С учетом личностно-деятельностного и гуманистического подходов к исследуемой проблеме мы предлагаем следующее определение: социально-профессиональное самоопределение представляет собой диалогический процесс познания и формирования личностью своего отношения к социокультурной и профессиональной среде, построение человеком себя, осознанный выбор субъектной, социально-профессиональной позиции в различных жизненных ситуациях и сферы будущей профессиональной деятельности [1].

Под социокультурной и профессиональной средой мы понимаем пространство и макро- и микроусловия жизнедеятельности личности. К социокультурной среде мы относим социальные институты (семья, школа, группы по творческим интересам и др.), социальные роли (гражданин, семьянин, лидер, профессионал и т.д.), социокультурные нормы и правила, принятые в обществе; к профессиональной среде – мир труда и профессий, экономику страны и рынок труда, профессиональные (роли) должности, собственную учебную и самообразовательную деятельность по овладению будущей профессией.

Формирование личностью своего отношения к социокультурной и профессиональной среде мы, прежде всего, связываем с процессом познания. Познание выступает как социальная ценность, которая проявляется в освоении системы знаний (смыслов) посредством диалога с самим собой, окружающими людьми, с окружающей социокультурной и профессиональной средой в целом. Процесс познания неизбежно связан с самопознанием и поиском личностных смыслов, ценностным переживанием учащимся событий действительности. Результатом познания является формирование ценностного отношения к обществу, культуре, труду, профессии, природе, окружающим людям, к самому себе и своим возможностям.

Социально-профессиональное самоопределение постоянно связано с ситуацией осмысленного выбора своего места в жизни, нравственных принципов, социальных и профессиональных ценностей, будущей профессии и т.д., что предполагает наличие собственной субъектной позиции в различных жизненных ситуациях. Под субъектной позицией мы понимаем интегральную характеристику личности, отражающую ее активно-избирательное отношение к самому себе, к миру и жизни в целом. Эта позиция актуализирует человека, способствует построению собственной жизни.

Социально-профессиональная позиция видится нам как устойчивая система отношений личности к жизни, культуре, к миру труда и профессий, к окружающим ее людям и к самой себе; как установки. Мотивы и ценностные ориентации, которыми она руководствуется в своей деятельности. Выбор социально-профессиональной позиции, на наш взгляд, основывается главным образом на знании своих способностей и возможностей, на интересе к опре-

деленной области знания, эмоционально-ценностном отношении к другому человеку и к обществу в целом. Социально-профессиональная позиция зависит также от удовлетворенности общением, взаимодействием, взаимоотношениями со сверстниками и окружающими людьми.

Под процессом построения себя мы понимаем физическое и духовное становление личности, это потребность личности в самосовершенствовании и саморазвитии. Процесс построения себя мы связываем прежде всего с развитием рефлексивных процессов. Подросток, осознавая свои реальные достижения и недостатки («Я-реальное»), стремится к самосовершенствованию («Я-идеальному»). В своем стремлении к построению себя он выступает как субъект собственного развития, т.е. отличается устойчивой социально-профессиональной позицией, системой жизненных ценностей, которыми он руководствуется при целеполагании, планировании и регулировании своих действий и адекватной оценке их результатов. Построение себя возможно в различных видах деятельности: познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, досуговой, конструкторской и др., которые должны максимально соответствовать индивидуальным особенностям абитуриента образовательных учреждений системы среднего профессионального и высшего образования и способствовать приобретению социокультурного и профессионального опыта. Через деятельность осуществляется осознание своих личностных качеств, приобретается ценностный, операционный, рефлексивный опыт, опыт общения и взаимодействия, т.е. формируется социально-профессиональный опыт, на основе которого происходит формирование образа «Я», дальнейшее саморазвитие, самосовершенствование – построение себя.

Дальнейший анализ современного состояния проблемы формирования социально-профессионального самоопределения учащихся с позиции личностно-ориентированного и гуманистического подходов показал, что в настоящее время потребность общества в новом типе личности, способной к самореализации и самоопределению в социуме, культуре, профессии особенно актуальна. Необходима организация целенаправленной, систематической работы по разработке психолого-педагогических условий, теоретических положений и практических рекомендаций по формированию социально-профессионального самоопределения будущих абитуриентов образовательных учреждений системы среднего профессионального и высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Предеина Е.В. Формирование социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях гуманитаризации образования.: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Предеина; Кузбасская государственная педагогическая академия. – Новокузнецк, 2003. – 218 с.

УДК 796+371.014

А.А. Артемьев, Я.Ю. Хомичев, И.Л. Левина

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

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

ИСТОРИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА КАК ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

Физическая культура, являясь неотъемлемой частью общей культуры, развивалась в тесной связи с развитием педагогических идей. В обобщенном виде эти идеи можно дифференцировать по двум основаниям: ориентация на личность и ориентация на систему. Личностно-ориентированный подход предполагает организацию процесса физкультурно-спортивной деятельности в интересах личности человека, с учетом ее склонностей и возможностей. Сущность подхода, ориентирующего на систему, заключается в том, что процесс физического воспитания организовывается в интересах государства.

История физической культуры свидетельствует о том, что подходы к физическому воспитанию личности начинают формироваться уже с древних времен, в частности, в период появления родовых обществ [5].

В эпоху Античности движение педагогической мысли прослеживается по спартанской и афинской системам воспитания в древнегреческих полисах [2, 5, 6]. В основе спартанского воспитания лежала потребность Спарты в предельно выносливых и мужественных воинах, а идеалом афинского воспитания, в условиях рабовладельческой демократии, был гармонически развитый в физическом и умственном плане человек из слоев наиболее богатых граждан и аристократов.

В средние века поддержанию здоровья и сохранению долголетия не уделялось внимания. В Западной Европе, преимущественно в монастырях, начинает складываться школа в собственном смысле слова как места, где обучали чтению, письму, счету. Обучение велось на общем для религии, науки и образования латинском языке. Курс обучения в монастырских школах со временем расширялся, стали изучать семь свободных искусств (V-VI вв.), включавших грамматику, риторику, диалектику, арифметику, географию, астрономию, музыку [6].

Церковь, способствуя укреплению феодального строя, поощряла и систему военно-физической подготовки рыцарей, которая носила классовый и сугубо военно-прикладной характер. Нормы воспитания в религиозных и гражданских рыцарских организациях, таких как иоанниты, тамплиеры и др., определялись высокими требованиями к уровню физической подготовленности, овладению семью «рыцарскими доблестями»: умению ездить верхом, фехтованию, охоте, плаванию, стрельбе из лука, игре в шахматы, слаганию стихов. Большое значение в воспитании рыцарей имели игры и спорт, которые способствовали физической закалке организма и подразделялись на подвижные, спортивные и военные. Из видов спорта особой популярностью пользовались фехтование, верховая езда, борьба, метание молота, прыжки, стрельба из лука и др. Обучение будущих рыцарей начиналось с семилетнего возраста, когда ребенок становился пажом при даме знатного феодала.

Эпоха Возрождения ознаменовалась борьбой со схоластикой, в том числе и в области воспитания и образования. Нарождавшаяся буржуазия не могла довольствоваться религиозной философией и средневековой культурой, примириться с идеями аскетизма и презрительным отношением к физическому развитию [6].

В период раннего и развитого феодализма на первый план выходит система военно-физической подготовки рыцарей, основные черты которой – военная направленность и классовый характер. Ситуация начинает меняться в период позднего феодализма, когда зарождается буржуазная культура и ее составная часть – физическая культура и спорт, проводниками которой выступают педагоги-гуманисты того периода (Ф. Рабле, Т. Мор, Т. Кампанелла и др.). Благодаря их активной деятельности началось переосмысление общечеловеческих ценностей, что неизбежно отразилось и на развитии педагогической мысли этого периода. В это время появляются гуманистические, социалистические теории физического воспитания [7].

Начало эпохи Нового времени (XVII-XVIII век) сопровождается борьбой против средневековых традиций и переосмыслением человеческих ценностей, что неизбежно отразилось и на развитии педагогической мысли этого периода [7]. Наиболее яркими выразителями новых педагогических идей в сфере физического развития и физического воспитания этого периода выступили педагог-гуманист Я. А. Коменский, английский философ Джон Локк (1632-1704 гг.), выдающийся французский просветитель Жан-Жак Руссо (1712-1778 гг.), Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1825 гг.) и др.

Анализ педагогических идей эпохи Нового Времени, указывает на то, что особое внимание в этот период уделяется воспитанию гармонично развитой, здоровой личности. Об этом свидетельствуют сохранившиеся труды выдающихся мыслителей и педагогов и гуманистов – Ф. Рабле, Ян Амос Коменского, Д. Локка, Ж-Ж. Руссо, П.Ф. Лесгафта и многих других. К концу XIX в. мысль о том, что образование – это единственное средство

улучшения жизни, поддерживается многими педагогами. Возрастающее влияние гуманистической педагогики переносит на второй план значимость подхода, который столетиями являлся ведущим в построении образовательного процесса.

Во времена советской власти цель физического воспитания была подчинена решению главной для страны задачи – защиты социалистического отечества от внешних врагов и воспитание физически крепкого идеологически подготовленного молодого поколения [1, 3, 4, 9].

В 80-е годы в Советском Союзе появляются и нарастают признаки социально-экономического и политического кризиса. Общество находилось в состоянии, которое характеризовалось поиском путей перехода от авторитарных к цивилизованным формам управления государством и обществом. Радикальные перемены в общественной жизни повлекли за собой изменения в мировоззрении, идеологии, культуре и образовании. Постепенно педагогика начинает ориентироваться на личность обучаемого, программы обучения в школах – усложняться, образовательный процесс – интенсифицироваться, а состояние здоровья детей – ухудшаться [4].

Пик негативных тенденций для сферы физической культуры и спорта, приходится на середину 90-х гг. В эти годы снизилось общее количество занимающихся физической культурой и спортом. Практически разрушилась система производственной физической культуры, которая в основном поддерживалась профсоюзными организациями. По причине резкого увеличения стоимости платных физкультурно-спортивных услуг занятия физической культурой и спортом стали недоступными широким слоям населения. И только в начале первого десятилетия XXI века, когда наша страна ощутила демографический упадок населения, а состояние здоровья подрастающего поколения стало вызывать серьезные опасения, внимание политиков, педагогов и научных деятелей вновь обратилось в сторону педагогики физической культуры и спорта.

Таким образом, в педагогических идеях прослеживается разнонаправленность подходов к физическому воспитанию, которые развивались параллельно друг другу. Но влияние подхода к обучению и воспитанию, ориентированного на систему, отодвигало на второй план идеи личностно-ориентированного подхода. С начала XXI века наметились тенденции в сторону личностно-ориентированного подхода в физической культуре и спорте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьев, А.А. Теоретические и психолого-физиологические основы организации физкультурно-оздоровительной деятельности образовательного учреждения: монография / А.А. Артемьев. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2012. – 195с.

2. Гик, Е. Я. Популярная история спорта [Текст] / Е. Я. Гик, Е. Ю. Гупало. М.: Академия, 2007. - 448 с.
3. Ирхин, В. Н. Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития [Текст]: дис...д-ра пед. наук / В.Н. Ирхин. - Барнаул, 2002. - 321 с.
4. Левина, И.Л., Исторические параллели развития физической культуры и представлений о здоровье [Текст]/ И.Л. Левина, А.А. Артемьев, В.М. Красилов // Валеология, 2009. – № 1. – С. 36-41
5. Мельникова, Н.Ю. История физической культуры и спорта : учебник / Н. Ю. Мельникова, А. В. Трескин ; под ред. проф. Н. Ю. Мельниковой. – М. : Советский спорт, 2013. – 392 с.
6. Хрестоматия по истории педагогики [Текст]: В 3 т. Т 1. Античность. Средневековье / под ред. А. И. Пискунова. - М.: ТЦ Сфера, 2006. - 512 с.
7. Хрестоматия по истории педагогики [Текст]: В 3 т. Т 2. Новое время / под ред. А. И. Пискунова. - М.: ТЦ Сфера, 2006. - 464 с.
8. Хрестоматия по истории педагогики [Текст]: В 3 т. Т 3. Новейшее время / под ред. А. И. Пискунова. - М.: ТЦ Сфера, 2007. - 560 с.
9. Щетинина, С.Ю. Место физического воспитания в системе общего образования // Теория и практика физической культуры. 2013. - №3. - С. 100-104.

УДК 378.147:796.81

О.А. Угольникова, Р.И. Ким, А.Н. Алексеев

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

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ПОДГОТОВКИ БОРЦОВ

В данной статье рассмотрены особенности построения тренировочных нагрузок спортсменов-борцов. Одним из решений данной проблемы является определения соотношения характеристик тренировочной работы с предварительной адаптивностью организма к мышечной деятельности.

Достижение высоких спортивных результатов закономерно связано с характером и направленностью тренировочных воздействий. В случае

если тренировочные нагрузки остаются на неизменном уровне, рост спортивных результатов постепенно прекращается. Это происходит в связи с тем, что организм спортсмена приспосабливается к однотипным нагрузкам и перестает реагировать на них повышением своих возможностей. Избежать такой негативной адаптации можно с помощью постоянного варьирования нагрузок, что предопределяет необходимость точной оценки основных показателей тренировочной нагрузки и выявления особенностей их взаимосвязи [1].

Не существует неизменных норм тренировочной нагрузки - ни в смысле максимума, ни в смысле минимума. Особое внимание следует обращать на сочетание тренировочных и соревновательных нагрузок. Необходимо, чтобы они оказывали разноплановое и соразмерное воздействие на организм и не были односторонними. Это обеспечивает не только повышение спортивных результатов, но главным образом, разностороннюю физическую подготовленность спортсменов и эффективный рост их технико-тактического мастерства. Многочисленные материалы показывают, что находиться длительное время в состоянии спортивной формы невозможно. Это состояние сложно систематически обновляться и развиваться по своим определенным законам [2].

Качественный скачок результатов в современном спорте явился следствием изменившейся и ставшей более прогрессивной методики тренировки. Тренировочный процесс осуществляется на научной основе, что позволяет осваивать нагрузки, о которых несколько лет назад не могли и думать. Плановость тренировок должна заключаться в том, что при неуклонном повышении нагрузок (в зависимости от тренированности и мастерства), они не должны превышать возможностей спортсмена. Управление тренировочным процессом в спортивной борьбе требует знания объективных закономерностей взаимосвязи между состоянием борца и задаваемой тренировочной нагрузкой: её содержанием, объёмом, интенсивностью и организацией. Для этого необходимо систематическое сличение реального и заданного состояния спортсмена и внесение в случае необходимости поправок в программу тренировок [3, 4].

У представителей спортивной борьбы главным показателем объёма тренировочной нагрузки является количество часов, затраченное на основные и вспомогательные упражнения, выполненные за определенный промежуток времени: день, неделю, месяц, год. Интенсивность тренировочных нагрузок борцов определяется приблизительно, на основании учёта динамики ЧСС в ходе выполнения каждого задания. Затем устанавливается величина тренировочной нагрузки путём произведения объёма выполненной работы на её интенсивность. Недостаточная информативность такой системы учёта тренировочных нагрузок вполне очевидна, и это не позволяет в должной степени обеспечить оптимальное нормирование нагрузки при планировании подготовки борцов [1].

Сложность указанной проблемы возрастает в связи с тем, что нагрузка на организм спортсменов должна определяться соотношением характеристик тренировочной работы с предварительной адаптированностью организма к мышечной деятельности. В связи с этим нормирование должно осуществляться с учётом того, что лучших спортивных результатов достигают не те, кто тренируется больше других, а те, кто адекватно соизмеряет нагрузки с физическими возможностями своего организма. Такой подход в планировании и реализации тренировочных программ воздействия предопределяет возможность целенаправленного поиска оптимальной структуры подготовки борцов с индивидуальным определением и регулированием основных параметров нагрузки.

В связи с тем, что в тренировочных занятиях различные по направленности и величине нагрузки вызывают вполне определённые функциональные изменения и разную продолжительность восстановительного периода систем организма, следует подбирать такое чередование занятий и сочетание показателей нагрузок, которое позволит эффективно решать широкий спектр педагогических задач и выполнять большой объем работы без нанесения ущерба здоровью спортсмена. Оптимальное управление ходом учебно-тренировочного процесса борцов можно реализовать лишь на основе фиксации точных сведений о показателях тренировочных нагрузок, включая информацию об их объёме, интенсивности, направленности и координационной сложности [1], с учётом следующих положений:

- величину нагрузок можно увеличивать или понижать линейно, ступенчато, скачкообразно, волнообразно;
- координационно сложные упражнения следует чередовать с простыми, легко управляемыми;
- задания, направленные на повышение технико-тактической подготовленности, необходимо сочетать с заданиями, связанными с другими видами подготовки;
- специализированные тренировочные задания следует сочетать с такими, которые направлены на решение общеподготовительных задач.

Эти изменения нагрузки могут быть в рамках тренировочного занятия, микроцикла, нескольких микроциклов (например, учебно-тренировочного сбора), мезоцикла, макроцикла и всего тренировочного года. Разумеется, при этом необходимо соблюдать требования регулярности непрерывности и вариативности нагрузки [5].

Главные соревнования года требуют специальной подготовки путём направленного планирования и реализации тренировочных нагрузок, а также длительных восстановительных мероприятий после них. При этом планирование тренировочной работы при подготовке к главным соревнованиям необходимо проводить в соответствии с современными требованиями, причем с достаточными интервалами отдыха и восстановительными мероприятиями для достижения спортсменом оптимального состояния [6].

Наиболее важное место в планировании годичного тренировочного цикла занимает план соревновательного периода подготовки, в котором акцентируется необходимость максимального использования тренировочных стимулов, способных вызвать активное протекание адаптационных процессов. В связи с этим интенсивность тренировочной нагрузки достигает максимума путём широкого применения средств повышения уровня специальной выносливости и методов, моделирующих режим предстоящей соревновательной деятельности. Кроме того, в период основных соревнований решаются задачи повышения уровня волевых качеств борцов, совершенствования и закрепления спортивной техники, поддержания уровня физической подготовленности на оптимально высоком уровне [3].

При планировании и реализации предсоревновательной подготовки Б.И. Тараканов [1] предлагает учитывать следующие рекомендации:

- на этапе непосредственной предсоревновательной подготовки лучше не добрать, чем подвергать спортсменов риску перетренироваться. Эта рекомендация основана на том, что даже при полном прекращении занятий уровень тренированности хорошо подготовленного борца остается почти без изменений в течение 5-7 дней;
- в течение последних десяти дней перед соревнованиями можно несколько снизить объём нагрузки, чтобы разгрузить нервную систему и обеспечить максимальную психическую свежесть, но при этом сохранить достаточно высокий уровень интенсивности нагрузки для поддержания оптимального уровня тренированности;
- последняя тренировка с большой нагрузкой должна проводиться не позднее, чем за 4 - 5 дней до соревнований;
- перед наиболее ответственными соревнованиями режимы тренировочных нагрузок должны, по возможности, соответствовать колебаниям нагрузок в процессе предстоящих поединков. В этом случае у борца вырабатывается определенный ритм работы и восстановления, соответствующий регламенту соревновательной деятельности;
- борцам, отличающимся неуверенностью в своих силах, целесообразно продолжать тренироваться вплоть до дня соревнований; при этом возможен проигрыш в состоянии физической готовности, но, с другой стороны, возможен выигрыш за счёт сохранения запаса уверенности в своих силах;
- перед второстепенными соревнованиями следует не допустить значительного изменения режима планируемой тренировочной работы и лишь немного снизить нагрузки за 1 - 2 дня до старта;
- в случае если у некоторых борцов появляются признаки переутомления или перенапряжения, необходимо своевременно вносить коррективы в индивидуальные планы предсоревновательной подготовки, включая снижение нагрузок и увеличение объёма восстановительных мероприятий;

– большие нагрузки, планируемые при подготовке к ответственным соревнованиям, необходимо и целесообразно сочетать с днями активного отдыха, создать на тренировках должный эмоциональный фон, организовать рациональный режим дня и питания, широко использовать объёмный спектр средств восстановления.

Все перечисленные рекомендации по оптимальному планированию этапа непосредственной предсоревновательной подготовки борцов обычно реализуются в рамках специально организованного учебно-тренировочного сбора.

План такого сбора как относительно самостоятельного элемента тренировочного процесса борцов включает в себя от трёх до пяти взаимосвязанных микроциклов. Каждый из этих микроциклов имеет свои задачи, направленность, состав средств и методов, особенности чередования нагрузки различного объёма и интенсивности [6].

Особый научный и практический интерес представляет работа Д.Г. Миндиашвили [7], в которой в годичном тренировочном цикле выделены три периода:

– подготовительный период, во время которого после каждого занятия вне ковра необходимо обязательно давать элементы борьбы на свежем воздухе, подбирать живописные места. Здесь 70 % работы нужно отвести на общую физическую подготовку, а 30 % - на специализированные упражнения на природе;

– основной период. Общее процентное соотношение работы 60 : 40 в пользу борьбы на ковре, в том числе на изучение и совершенствование технико-тактических действий в стойке и партере - 40 %, а тренировочные и контрольные схватки - 20 %;

– соревновательный период. В этом периоде нужно быть очень внимательным в построении распорядка каждого дня недели. Следует эффективно сочетать объём изучения и совершенствования технико-тактических действий с интенсивностью, которая не должна перенапрягать спортсменов, и довести их до высшей спортивной формы.

Объёмы изучения и совершенствования технико-тактических действий должны постепенно уменьшаться, а интенсивность - повышаться. Количество занятий на ковре и процентное соотношение между специализированной и общей физической подготовкой следует изменять каждую неделю.

При планировании недельных микроциклов, реализуемых в повседневной тренировочной деятельности, когда от основных соревнований спортсменов отделяет достаточно длительный отрезок времени, необходимо учитывать следующие обстоятельства [7]:

– нагрузки недельного микроцикла должны иметь волнообразную динамику;

– начинать цикл следует со средних или малых нагрузок;

- максимальные нагрузки следует сочетать с малыми и средними;
- нагрузки не должны быть максимальными одновременно и по объёму, и по интенсивности или, иначе говоря, при реализации нагрузок максимальной интенсивности, объем тренировочной работы должен быть снижен;
- нагрузки недельного микроцикла должны планироваться с учётом индивидуальных особенностей борцов.

Контроль над состоянием спортсмена предусматривает систематическую фиксацию показателей объёма, интенсивности, координационной сложности и величины нагрузок. Эта информация позволяет определить эффективность тренировочного процесса и выявить степень соответствия показателей нагрузки возможностям спортсмена. В том случае, если выявлены негативные отклонения в состоянии спортсмена, необходимо срочно внести адекватные коррективы в реализуемую программу, изменив режим тренировочных занятий и характер отдыха [1].

Таким образом, представленный выше анализ теоретических аспектов организации и контроля подготовки спортсменок, с учётом особенностей женского организма, позволяет сформулировать следующие обобщения:

1. Важным элементом системы спортивной тренировки женщин является морфофункциональная диагностика и, в частности, оценка показателей функциональной готовности, физической работоспособности, особенностей телосложения, т.е. основных факторов, влияющих на спортивный результат.

2. Морфофункциональные отличия организма женщин определяют особенности его реакций на любые воздействия факторов внешней среды, причем регулярные физические нагрузки вызывают значительные и, в ряде случаев, своеобразные изменения многих функций организма. Знание таких особенностей необходимо при планировании тренировочных занятий в процессе технико-тактической и физической подготовки для оценки функционального состояния организма спортсменок и сохранения их здоровья.

3. При составлении учебно-тренировочных планов необходимо учитывать уровень физической и функциональной готовности, индивидуальные особенности женщин-борцов и осуществлять физиологическое обоснование объёмов и интенсивности тренировочных нагрузок в соответствии с календарём соревнований. С этой целью следует проводить исследования физического и функционального состояния организма не менее двух раз на каждом этапе годичного тренировочного цикла.

4. В последние десятилетия, благодаря социальному прогрессу, у женщин появилась возможность физически совершенствоваться не только в традиционных для них видах спорта, но и в тех, которые раньше считались сугубо мужскими. Однако малое количество исследований по проблемам женского спорта затрудняет работу тренеров в подборе физиоло-

гически обоснованных физических нагрузок при планировании учебно-тренировочного процесса, вследствие чего возникают различные нарушения репродуктивной функции, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы занимающихся.

5. Важнейшими условиями успешного осуществления учебно-тренировочного процесса в женском спорте являются планирование, контроль и учёт показателей физической и функциональной подготовки спортсменок, которые должны иметь существенные отличия от аналогичных показателей подготовки спортсменов-мужчин.

6. К настоящему времени в практике тренировки женщин-борцов не существует целесообразной и завершенной программы контроля физической подготовленности, причем важно подчеркнуть, что в литературе отсутствуют сведения о характере функциональных сдвигов у женщин-спортсменок при занятиях вольной борьбой. В этой связи практика подготовки женщин-борцов настоятельно требует разработки и научного обоснования такой программы, которая включала бы в себя наиболее информативные тесты, параметры и показатели с учётом специфики вида борьбы и особенностей женского организма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тараканов Б.И. Проблема кардинальной значимости /Б.И. Тараканов, А.В.Иванов \ \ Дзюдо 6 спортивный журнал. -2001.-№ 5-6.-С68-70.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для ИФК\ Л.П. Матвеев.- М.: Физкультура и спорт, 1991.- 542с.
3. Карелин А.А. Спортивная подготовка борцов высокой квалификации: монография / А.А. Карелин – Новосибирск: Изд-во «Мангазея», 2002. – 480 с.
4. Юшков О.П. Система управляющих воздействий на структуру подготовленности квалифицированных борцов: автореф. Дис. ... д-ра пед. Наук / О.П. Юшков; ВНИИФК – М., 1994. – 44 с.
5. Туманян Г.С. Спортивная борьба: теория, методика, организация тренировки: учеб. Особие. Кн. 1. Пропедевника / Туманян Г.С. – М.: Советский спорт, 1997. – 82–87 с.
6. Никуличев В.А. Перспективы совершенствования предсоревновательной подготовки борцов высокой квалификации / В.А. Никуличев // Спортивная борьба: сборник информ.-метод. Материалов. – М.: ЦНИИС, ВНИИФК, 1990. – Вып. III. – 9-12 с.
7. Миндиашвили Д.Г. Управление процессом формирования спортивного мастерства квалифицированных борцов: авто-реф. Дис. ... д-ра пед. Наук / Д.Г.Миндиашвили; СПб ГаФК им. П.Ф.Лесгафта. – СПб., 1996. – 44 с.

УДК 378.147:797

Т.П. Лебеденко, М.М. Андриенко

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В СИБГИУ

Рассматриваются вопросы обучения студентов специальной медицинской группы на занятиях физической культуры в техническом вузе. Выявлены особенности обучения таких студентов, для коррекции учебного процесса предложены основные принципы построения занятия.

Общеизвестно, что процесс обучения в вузе связан со снижением двигательной активности - за счет увеличения затрат времени на учебную деятельность. Дефицит двигательной активности закономерно приводит к снижению физической работоспособности студентов и как следствие ухудшению их здоровья.

Проблема нашего исследования состоит в том, что в теории и методике физического воспитания имеется дефицит информации, касающийся организации занятий со студентами специальной медицинской группы. Преподаватели испытывают определенные трудности при подборе средств и методов, объема и интенсивности физических упражнений, которые отвечали бы индивидуальным возможностям занимающихся. Решение данной проблемы позволит оптимизировать процесс физического воспитания в вузе.

Объектом исследования является физическое воспитание студентов специальной медицинской группы в высших учебных заведениях.

Предмет исследования: методика занятий по физическому воспитанию со студентами специальной медицинской группы.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка дифференцированного подхода к занятиям со студентами специальной медицинской группы.

По результатам ежегодного медицинского обследования студентов нашего вуза за время обучения в вузе здоровье студентов имеет тенденцию к ухудшению. Так, ко второму курсу заболеваемость увеличивается на 23 %, а к четвертому – на 43 %. Ежегодно увеличивается число студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. В условиях нашего вуза на 2015-2016 учебный год их количество составляет 90.

Так на 1 курсе в СибГИУ количество таких студентов составляет-25, на втором – 27, на третьем – 38.

Получения знаний в вузах и эффективность обучения зависит от многих условий, в том числе и от уровня функционального состояния организма студентов, их отношения к здоровому образу жизни. Молодой специалист должен быть не только хорошо подготовлен по избранной специальности, но и быть всесторонне развитым, способным решать сложные профессиональные задачи, иметь достаточный для будущей трудовой деятельности уровень здоровья.

Физическая культура в вузе в первую очередь, как считают авторы, необходима для повышения работоспособности и функциональных возможностей студентов в условиях значительного увеличения учебной нагрузки. Физическая культура является наиболее действенным фактором сохранения и укрепления здоровья.

Для студентов специальной медицинской группы дополнительной целью является формирование компенсаторных процессов, коррекция имеющихся отклонений в состоянии здоровья. Студенты специальной медицинской группы выполняют только те разделы программы, требования и тесты, которые доступны им по состоянию здоровья.

Задачи физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе:

- контроль нагрузки, при необходимости ее коррекция;
- обучение рациональному дыханию;
- освоение основных двигательных умений и навыков;
- воспитание морально-волевых качеств;
- воспитание интереса к самостоятельным занятиям физической культурой и внедрение их в свой режим дня;
- создание предпосылок, необходимых для будущей трудовой деятельности.

В зависимости от характера заболеваний студентов, отнесенных к специальной медицинской группе, рекомендуется разделять на подгруппы: с болезнями сердца, верхних дыхательных путей и легких, с аномалиями рефракции глаз, с ожирением, с заболеваниями желудочно-кишечного тракта.

Основной формой физического воспитания учащихся с отклонениями в состоянии здоровья является занятие, где продолжительность подготовительной и заключительной частей увеличивается. В подготовительной части (до 30 мин) выполняются общеразвивающие упражнения (в медленном и среднем темпе), чередуясь с дыхательными. В заключительной части урока (10-15 мин) выполняются простые упражнения на расслабление, ходьба в медленном темпе, дыхательные упражнения.

Двигательные режимы для студентов с ослабленным здоровьем рекомендуется выполнять при ЧСС 120-130 уд./мин, с постепенным увели-

чением интенсивности физических нагрузок в основной части урока и частоты пульса до 140-150 уд./мин. (контроль нагрузки по пульсу, дыханию и внешним признакам утомления).

Кроме занятий физической культурой преподаватель, объясняя необходимость и пользу такого рода действий, рекомендует использовать: утреннюю гигиеническую гимнастику; физкультурные минутки во время общеобразовательных занятий; физкультурные паузы во время выполнения домашних заданий; подвижные игры небольшой интенсивности на переменах, различные спортивные развлечения на свежем воздухе в летнее и зимнее время года и др.

Все студенты, на основании медицинского заключения, распределяются на группы: основную, подготовительную и специальную, а также освобожденные от физических нагрузок. Основным критерием для включения в ту или иную медицинскую группу являются уровень здоровья и функциональное состояние организма. Для распределения в специальную медицинскую группу необходимо установление врачом диагноза, с обязательным учетом степени нарушения функций организма.

В специальную группу А зачисляются студенты со значительными нарушениями в состоянии здоровья постоянного или временного характера (хронические заболевания, врожденные пороки развития в стадии компенсации), не мешающими выполнению обычной нагрузки, однако требующими ограничения физических нагрузок. На занятиях физкультурой обязательно учитывается характер и степень выраженности отклонений в состоянии здоровья, физическом развитии и уровне функциональных возможностей занимающихся. Специальные тренирующие нагрузки при заболеваниях группы А должны быть направлены на развитие общей выносливости. Рекомендуется широко использовать ходьбу, оздоровительный бег, плавание, упражнения на тренажерах, дыхательные упражнения, упражнения в равновесии и на координацию. Вместе с тем с большой осторожностью используются все виды прыжков, быстрая смена положения тела в пространстве, лазание по канату, подскоки из глубокого приседа, упражнения с партнером, все виды метания, особенно при гипертонии, хронических заболеваниях почек и близорукости.

К специальной группе Б относятся студенты, имеющие стойкие нарушения в состоянии здоровья (хронические заболевания в стадии субкомпенсации), но без выраженных нарушений самочувствия и допущенные к посещению теоретических и практических занятий. Рекомендуются регулярные самостоятельные занятия в домашних условиях по индивидуальным комплексам. Обязательным является неукоснительное выполнение режима и других элементов здорового образа жизни. При заболеваниях группы Б специальными упражнениями являются упражнения на развитие амплитуды движения в суставах и позвоночнике, формирования правильной осанки, а также упражнение для мышц брюшного пресса, мышц тазо-

вого дна, широко используются дыхательные упражнения. Запрещаются все виды прыжков, подскоки из глубокого приседа, ходьба в глубоком приседе, сгибание ног в висе. Используются с осторожностью поднимание ног и т. п. лежа на спине, упражнения с отягощениями, опускание и поднимание туловища, силовые упражнения с партнером, гимнастический «мост». Противопоказаны занятия контактными спортивными играми, такими как: хоккей, регби, футбол, баскетбол. На основании приказа Минобразования РФ №13-51-261/13 от 31.10.2003 г. в качестве оценочных нормативов допустимо использовать только те упражнения, которые с учетом формы и тяжести заболевания не противопоказаны обучающимся. Участие в спортивно-массовых мероприятиях разрешаются лишь после дополнительного врачебного осмотра. К занятиям большинством видов спорта и участию в спортивных соревнованиях эти обучающиеся не допускаются. Однако настоятельно рекомендуются дополнительные занятия для повышения общей физической подготовки в образовательном учреждении в форме факультативных занятий по индивидуальным комплексам реабилитационно-оздоровительных мероприятий [2].

Имеется определенная специфика организации и проведения занятий по физическому воспитанию в вузе со студентами специальных медицинских групп. Занятия по физическому воспитанию со студентами специальных медицинских групп рекомендуется проводить 2-3 раза в неделю с учетом общей продолжительности каждого занятия 45-65 минут. Количество занимающихся в группе варьирует от 12 до 20 человек, но оптимальным рекомендованным количеством занимающихся является 15. Помимо непосредственно практических занятий, со студентами специальной медицинской группы в обязательном порядке проводятся беседы и лекции о необходимости соблюдения режима и других составляющих здорового образа жизни, даются рекомендации по осуществлению самоконтроля здоровья и функциональных возможностей.

Также рекомендуется выдавать студентам специально разработанные комплексы физических упражнений при различных патологиях для самостоятельного выполнения в домашних условиях [3]. Успеваемость оценивается по посещаемости занятий, отношению к ним, качеству выполнения комплексов упражнений – домашних заданий, умению осуществлять самоконтроль здоровья и функциональных возможностей.

Особенности проведения занятий со специальной медицинской группой следующие:

- на занятиях одновременно присутствуют студенты с различными заболеваниями;
- часть студентов имеют по две, а иногда и по три патологии;
- большинство из них на период обучения в школе были освобождены от занятий физической культурой, в результате у таких студентов от-

существуют необходимые практические навыки по технике выполнения большинства упражнений из арсенала ОФП;

- группы обычно смешанные, т.е. девушки и юноши занимаются вместе;

- эмоциональный компонент, доверительные отношения, акцент на хоть и небольших успехах студента очень важны для прогрессирования результатов, соответственно необходим элемент индивидуального подхода к каждому из обучающихся;

- рекомендуется постепенное усложнение упражнений, отказ от подводящих упражнений, в итоге около 60-70% комплекса остается неизменным, остальные 30-40% упражнений постепенно заменяются на более сложные.

Наиболее часто у студентов специальной медицинской группы встречаются заболевания следующих систем:

- 1) опорно-двигательного аппарата (плоскостопие, сколиозы),
 - 2) сердечно - сосудистой системы (гипертоническая болезнь, приобретенные пороки сердца, варикозная болезнь),
 - 3) желудочно-кишечного тракта (дискинезии желчевыводящих путей, гастрит и язва желудка),
 - 4) зрительного анализатора (высокая степень миопии),
 - 5) почек и мочевыводящих путей (пиелонефрит, цистит),
 - 6) органов дыхания (бронхиальная астма, хронические бронхиты),
- реже встречаются заболевания нервной системы, обмена веществ и кожи.

Основными задачами физического воспитания студентов, занимающихся в специальных медицинских группах, являются:

- укрепление здоровья;
- повышение функционального уровня органов и систем организма студентов, ослабленных болезнью;
- повышение физической и умственной работоспособности;
- обучение правилам ортопедического режима;
- обучение рациональному дыханию;
- освоение основных двигательных навыков и умений;
- совершенствование координации движений, равновесия;
- обучение рациональному зрительному режиму;
- воспитание интереса и привычки к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и внедрениям их в режим дня.

На основании обобщения доступных литературных данных, собственных исследований и опыта работы кафедры физвоспитания СибГИУ, в представленной работе систематизирована и представлена информация по методике ведения занятий с оздоровительной направленностью со студентами, отнесенными по состоянию здоровья к специальной медицинской группе:

1. Учитывая недостаточную физическую подготовленность студентов СМГ целесообразно на протяжении фазы адаптации (первые 3 месяца на первом этапе обучения) главное внимание на учебных занятиях уделять развитию основных физических качеств и в первую очередь выносливости, технически несложным упражнениям. С этой целью использовать ходьбу и бег со скоростью, соответственно 90-130 и 140-170 шагов в минуту. В начале 2-го месяца, пробегая от 1 до 2 минут (300-400 метров), к концу 3-го месяца занятий бег можно доводить до 50 % времени урока, т. е. до 35-45 минут.

2. Беговую нагрузку можно считать адекватной в фазе адаптации в том случае, если частота пульса у занимающихся во время бега не превышает 130 ударов в минуту (на первом и втором этапах обучения), в последующие фазы занятий частота сердечных сокращений не должна превышать 140-150 ударов в минуту (на третьем этапе обучения).

3. Темп бега и увеличение его продолжительности необходимо решать с учетом индивидуальных особенностей организма занимающихся и адаптации сердечно-сосудистой системы к беговой работе:

- бежать следует с расслабленными мышцами, обращая внимание на мышцы кисти;
- следить за тем, чтобы бег доставлял удовольствие как можно более продолжительное время на дистанции;
- дышать через нос, при затруднении дыхания через нос, переходить на ходьбу.

4. Учитывая, что студенты специальной медицинской группы имеют недостаточную физическую подготовленность и в своем большинстве в школе физической культурой не занимались, целесообразно средства профессионально-прикладной и профессионально-педагогической подготовки концентрировать на втором и третьем годах обучения. Упражнения с профессионально-прикладной направленностью целесообразно включать в основную часть занятия по физической культуре.

5. Для студентов специальной медицинской группы контроль пульса на занятиях следует проводить не менее четырех раз: до начала занятий, после подготовительной части, в конце занятия и после 5 - 10 минут отдыха. Данные пульса и других показателей заносятся студентом в дневник самоконтроля и анализируются в дальнейшем совместно с преподавателем.

6. Преподаватель физической культуры, ведущий занятия в специальных медицинских группах должен вести ежемесячный учет успеваемости, контролировать физическую подготовленность и функциональное состояние студентов посредством тестов, функциональных проб и контрольных упражнений.

Как заведено, лечебную помощь студенту должны оказывать не только врачи, но и преподаватели физкультуры в учебном заведении, а также тренеры спортивных секций. Участие их в восстановлении здоровья студентов бу-

дет тем эффективнее, чем грамотнее будет построен тренировочный процесс и компетентен преподаватель в вопросах сохранения здоровья.

Таким образом, грамотное построение учебно-тренировочного процесса на уроках физической культуры в вузе способствует не только овладению жизненно необходимыми навыками, но и укреплению здоровья студентов, что особенно важно для студентов специальной медицинской группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ветличенко, В.К. Физкультура для ослабленных детей: Методическое пособие / В.К. Ветличенко. - М.: Терра-Спорт, 2000. - 168с.
2. <http://elar.usfeu.ru/bitstream/123456789/3598/1/Metod.pdf> Электронный ресурс 10.11.2015 г.
3. Комплексы Физических упражнений при различных заболеваниях для студентов вузов (самостоятельные занятия) : методические рекомендации / Сиб. гос. индустр. ун-т; сост.: М.М. Андриенко, Т.П. Лебеденко, Л.Г. Верещагина.

УДК 378.1

Н.А. Сакин, Т.Г. Кутявина

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

АДАПТАЦИЯ К ФИЗИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ

В статье представлены основы вопроса адаптации к физическим нагрузкам. В рассмотрении сделан акцент на физиологические основы адаптационных механизмов.

По современным представлениям, *в основе развития специальной работоспособности спортсмена лежит биологический механизм долговременной индивидуальной адаптации* – специфического приспособления организма к физическим нагрузкам в условиях спортивной деятельности. Адаптация представляет реакцию целостного организма, направленную на: 1) обеспечение интенсивной мышечной деятельности спортсмена; 2) поддержание или восстановление постоянства внутренней среды организма (гомеостаза) и повышение его защитных свойств.

Специфические и неспецифические компоненты адаптации. Воздействие физической нагрузки на организм спортсмена передается через ре-

цепторы в ЦНС, управляющую адаптационными процессами. Если сила воздействий невелика или если ранее уже выработана устойчивая адаптация к данному типу нагрузки, организм отвечает обычными *специфическими гомеостатическими реакциями*, не требующими напряжения механизмов адаптации и значительных энергетических затрат с использованием резервных возможностей. По мере нарастания величины нагрузки в организме может возникнуть нехватка энергетических субстратов и пластического материала, нарушиться постоянство внутренней среды. Тогда активизируется механизм общей адаптации. С помощью *неспецифических гомеостатических реакций* (стандартных, независимых от характера нагрузки) решается задача – восстановить гомеостаз организма, мобилизовать и перераспределить его ресурсы таким образом, чтобы, с одной стороны, обеспечить высокую эффективность текущей специфической двигательной деятельности и, с другой – создать структурную основу для устойчивой долговременной адаптации к данному виду физической нагрузки. Наиболее выраженные структурные изменения происходят в тех органах и функциональных системах, на которые падает основная нагрузка. Эти системы получают определенные преимущества в пластическом и энергетическом обеспечении перед другими органами и системами. В этом проявляется *специфичность адаптации* к тому или иному виду нагрузки. Основные этапы адаптации. В становлении индивидуальной адаптации выделяют следующие стадии (по Ф.З.Меерсон, М.Г.Пшенниковой, 1988): 1) срочной или кратковременной адаптации; 2) перехода от срочной к долговременной адаптации; 3) устойчивой долговременной адаптацией; 4) "изнашивания" системы, ответственной за адаптацию (может отсутствовать).

Срочная адаптация представляет начальную стадию приспособления к новой и достаточно напряженной физической нагрузке. Она выражается в приспособительных изменениях, которые развиваются непосредственно во время воздействия нагрузки на основе ранее сформированных двигательных стереотипов и имеющихся функциональных возможностей.

Происходит мобилизация специфической функциональной системы, ответственной за выполнение конкретного вида двигательной деятельности, – максимального (для данного состояния подготовленности) уровня достигает сила и скорость сокращения вовлеченных в работу мышц, деятельность систем дыхания и кровообращения и т. д. Функционирование систем протекает на пределе их физиологических возможностей. В этих условиях двигательный ответ организма бывает либо недостаточно мощным, либо менее продолжительным, либо не совсем точным по координации и ритму движений.

При регулярно повторяющихся интенсивных и длительных нагрузках специфическая функциональная система не способна полностью удовлетворить запросы организма, поддержать его гомеостаз. Организм оказывается в состоянии напряжения (стресса) и включает механизм самозащи-

ты – неспецифическую стресс-реакцию. Через центры нейрогуморальной регуляции усиливается активность симпатико-адреналовой и гипофизарно-адренкортикальной гормональных систем. Эти системы включаются в действие лишь тогда, когда сила воздействий на организм превышает пороговый уровень. В результате в кровь выбрасывается большое количество адреналина, норадреналина, кортикоидов и других гормонов. Совместно с метаболитами, образующимися при разрушении энергетических субстратов и сократительных белков, они (через соответствующие адаптивные механизмы) обеспечивают мобилизацию энергетических и пластических ресурсов всего организма и их избирательное перераспределение в органы и ткани, несущие наибольшую функциональную нагрузку. Это позволяет наилучшим образом обеспечивать регулярную мышечную работу.

Все реакции срочной адаптации координируются в рамках уже имеющейся или заново складывающейся в организме доминирующей функциональной системы (доминанты – по А.А.Ухтомскому), ответственной за адаптацию к данному виду мышечной деятельности. Доминирующая система включает: 1) афферентное звено – рецепторы, 2) центральное звено – структуры нейрогуморальной регуляции на разных уровнях ЦНС; 3) исполнительное звено – двигательный аппарат, 4) звено вегетативного обеспечения. Наличие доминирующей функциональной системы является основой для развертывания кратковременной адаптации, неустойчивой и недостаточно эффективной. Однако для перехода адаптации в устойчивую и долговременную образования такой системы еще недостаточно. Необходимо, чтобы в клетках и органах, составляющих доминирующую систему, произошли выраженные структурные изменения, повышающие ее мощность и одновременно экономность и надежность.

Переход от срочной адаптации к долговременной связан с формированием так называемого системного структурного следа. В силу того, что между функцией клетки и ее генетическим аппаратом существует тесная взаимосвязь, продолжительное интенсивное функционирование тех или иных клеточных структур активирует в этих структурах синтез нуклеиновых кислот и белков. Происходит увеличение массы клеточных структур в форме гипертрофии органов и целых функциональных систем. В итоге увеличивается мощность тех звеньев организма, которые лимитируют адаптацию к конкретной мышечной деятельности.

Так, например, адаптацию к интенсивным физическим нагрузкам на выносливость характеризуют следующие структурные изменения. На уровне центральной регуляции – реорганизация межнейронных синаптических связей, прямая гипертрофия двигательных нейронов, обеспечивающих устойчивую и эффективную реализацию специализированных двигательных навыков. На уровне гормональной регуляции – гипертрофия коркового и мозгового вещества надпочечников. На уровне двигательного аппарата – умеренная гипертрофия скелетных мышц, увеличение в них

числа и массы митохондрий, содержания и активности окислительных ферментов и энергетических субстратов, количества капилляров. На уровне сердца – умеренной гипертрофией миокарда, увеличением коронарных капилляров и емкости коронарного русла и т.д. Подобные структурные перестройки увеличивают мощность функциональной системы, а, следовательно, способствуют переводу ее на менее напряженный и более экономный режим работы. Организм восстанавливает нарушенный гомеостаз и переходит в состояние устойчивой адаптации к данной физической нагрузке. И как было отмечено выше, формирование структурного следа происходит на фоне выраженного неспецифического стресс-синдрома, который играет важную роль именно на начальной и переходной стадиях адаптации. После того как устойчивая адаптация сформировалась, и нарушение гомеостаза устранено, неспецифическая стресс-реакция, сыграв свою роль, постепенно угасает.

Устойчивая долговременная адаптация характеризуется высоким уровнем специальной работоспособности организма. Спортсмен получает возможность эффективно решать специфические задачи технико-тактической, интегральной и других видов специальной подготовки поднимаясь на более высокие ступеньки спортивного мастерства.

Развитие и поддержание долговременной адаптации связано с систематическим применением нагрузок, предъявляющих повышенные требования к адаптируемым системам. При стабильной физической нагрузке этот процесс затормаживается. Организм начинает отвечать на привычные нагрузки привычной реакцией; развивающее воздействие нагрузок исчезает. Использование физических упражнений, не способных обеспечить поддержание достигнутого уровня приспособительных изменений, или прекращение регулярных тренировок приводит к деадаптации.

В процессе деадаптации снижается уровень функциональной мощности органов и систем, постепенно исчезает и системный структурный след, составлявший основу устойчивой адаптации. Скорость процесса деадаптации существенно ниже по сравнению со скоростью формирования адаптации. Например, гипертрофия мышечной ткани, является следствием силовой тренировки, исчезает в 2-3 раза медленнее, чем возникает. Известно также, что чем быстрее формируется адаптация, тем сложнее удержать ее уровень и тем быстрее она утрачивает ее после прекращения тренировки.

Спортивная практика показывает, что поддержание функциональных и структурных основ адаптации путем использования оптимальных физических нагрузок является неизмеримо более эффективным вариантом, чем многократное повторение циклов адаптация – деадаптация – адаптация. Частое чередование процессов адаптации и деадаптации приводит к чрезмерной эксплуатации организма, истощению систем ответственных за адаптацию.

Есть и другая особенность адаптационного процесса, чрезвычайно важная для понимания закономерностей спортивной тренировки. Организм спортсмена не может непрерывно отвечать на глубокие тренирующие воздействия положительными адаптационными перестройками. Существует предел адаптационного резерва организма. Содержательный ее анализ говорит о следующем. При малых нагрузках адаптационные изменения в организме не затрагивают клеточных структур, прирост функциональных возможностей невелик. В зоне оптимальных нагрузок прирост специальной работоспособности существенно увеличивается и прямо пропорционален объему выполненной специальной работы. Однако превышение предела адаптационных возможностей организма может привести не только к замедлению темпов прироста работоспособности, но и срыву адаптации и истощению систем, несущих основную нагрузку при мышечной работе.

В этой связи понятна роль научно-обоснованного расчета оптимальных по величине и продолжительности использования тренировочных нагрузок конкретной направленности, планируемых на определенный период подготовки. Вопрос о допустимой продолжительности непрерывных тренирующих воздействий на организм пловца, которые он способен выдерживать без угрозы срыва адаптации, приобретает первостепенное значение. При использовании умеренной по величине нагрузки продолжительность периода непрерывных тренировочных воздействий может составлять 5-6 недель, при использовании концентрированной интенсивности нагрузки конкретной направленности – не более 3-4 недель; после чего необходима реабилитационная пауза для активации восстановительных процессов. Организм высококвалифицированного спортсмена способен воспринять три таких последовательных цикла тренировочных занятий с интенсивными нагрузками, разделенных непродолжительными (7-10 дней) реабилитационными паузами. Затем необходим более длительный период компенсаторно-поддерживающей тренировки, связанный со стабилизацией на новом уровне функциональных перестроек организма. Как правило, сроки, объективно необходимые для полноценного завершения адаптационных перестроек (при использовании интенсивных тренировочных нагрузок) и приобретения устойчивого состояния спортивной формы, находятся в пределах 18-22 недель.

Стадия изнашивания системы, ответственной за адаптацию, не является обязательной. Она возникает при нерационально построенной тренировке, когда адаптация к чрезмерно интенсивным и длительным нагрузкам достигается слишком дорогой структурной ценой.

Вероятность наступления стадии истощения возрастает в тех случаях, когда напряженная физическая нагрузка сочетается с напряженными стрессовыми ситуациями, соревновательными или бытовыми. Срыву адаптации может способствовать также нерегулярная (с длительными перерывами) тренировка, когда системный структурный след и особенно его ком-

поненты в моторных исполнительных органах могут в процессе деадаптации утрачиваться. В этих условиях способность генетического аппарата активировать синтез все новых и новых нуклеиновых кислот и специфических белков может быть исчерпана. В результате в доминирующей системе нарушается обновление белковых структур, происходит переход от гиперфункции к функциональному истощению. В подобных обстоятельствах приоритет в тренировке имеют нагрузки с минимальной структурной ценной. К ним относят упражнения, при которых адаптация развивается в первую очередь за счет использования аэробного резерва клеточных структур рабочих органов и систем и во вторую очередь за счет увеличения массы этих структур. Обобщим сказанное об адаптации. На начальном этапе адаптации в ответ на регулярное воздействие конкретной физической нагрузки в организме складывается единое функциональное образование (доминанта), которое является основой для развертывания специфических приспособительных перестроек. Специфичность перестроек проявляется в преимущественном или исключительном повышении уровня ведущих энергетических систем, ведущих двигательных качеств и способностей, в совершенствовании координации специализированных движений, изменении биохимического статуса скелетных мышц, несущих основную нагрузку. Переход от кратковременной неустойчивой к долговременной устойчивой индивидуальной адаптации связан с формированием системного структурного следа. Последний составляет материальную основу специфической долговременной адаптации. Формирование специфического структурного следа и развертывание неспецифической стресс-реакции (общего адаптационного синдрома) неразрывно связаны между собой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абсалямов Т.М. Исследование динамики ранних признаков утомления при спортивном плавании : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Т. М. Абсалямов. – М., 1968. – 15 с.
2. Дубровский В.И. Реабилитация в спорте / В.И Дубровский. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 204 с., ил.
3. Плавание: учебник для студентов спорт. фак. ин-тов физкультуры / И. В. Вржесневский [и др.] ; под ред. Н.А Бутович. – М. : Физкультура и спорт, 1965. – 397 с., ил.
4. Построение годового цикла тренировки юных пловцов с учетом индивидуальных различий в уровне развития их физических качеств / Максименко Г.Н. [и др.] // Теория и практика физической культуры. - 1995. - № 3 . – С. 2-3.

И.Н. Филинберг, Т.Н. Сорокина, В.В. Зайцева

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

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ШАХМАТ

В статье рассматривается один из интереснейших вопросов: чему же способствует обучение игре в шахматы? Делается вывод о необходимости заниматься шахматами на занятиях по физической культуре в СибГИУ. Предложена авторская методика развития и тренировки мышления, которая может успешно применяться для тренировки спортсменов-шахматистов.

На сегодняшний день задача воспитания в высшем учебном заведении заключается в воспитании, согласно требованиям современного общества, достойного гражданина. Для этого вузовское образование должно развивать такие качества как самостоятельность мышления, коммуникативность личности, способной к саморазвитию. Необходимо взаимопроникновение гуманитарного знания в негуманитарные дисциплины и сближение инженерной и гуманитарной деятельности. Обучение студентов игре в шахматы способствуют интеллектуальному развитию студентов и повышению их культурного уровня.

Традиционная система обучения шахматам ориентирована на развитие оперативного и тактического мышления, где основное внимание уделяется "натаскиванию" начинающих шахматистов на действия в конкретных позициях. Для целенаправленного развития тактического и стратегического мышлений технология подготовки шахматистов должна строиться на принципах развивающего обучения [1].

Любой процесс обучения преследует две основные цели. С одной стороны, мы даем нашему ученику техническую основу, с другой стороны – мы учим его пониманию и мышлению в игре.

Тактическое мышление - это скорость принятия решений, это оценка игровых ситуаций и предугадывание развития момента. А ежедневная работа над реальными ситуациями способствует постоянному росту и созреванию шахматного интеллекта. Только постоянные решения задач моделируют особенности мышления игроков, которое развивается в процессе игровой деятельности [2].

В группах совершенствования шахматисты стремятся к анализу, к мобилизации физических и моральных сил, необходим достаточный запас знаний, здесь требуется принципиально другой подход в подготовке.

Для повышения эффективности протекания подготовительного процесса нужно обеспечить поступление как можно большего количества информации. Постоянно меняющиеся задачи и их условия выполнения открывают неограниченные возможности выбора решений. То есть происходит стадия инкубации, или вынашивания, игровых решений, где материал обрабатывается на подсознательном уровне. А многообразие выполнения технико-тактических действий определяет мастерство и обеспечивает надежность в игре. Мы опять же приходим к необходимости поиска системы процессов обучения, обеспечивающей решение игровых задач. Постановка игры - это динамический процесс, который, как правило, не сопровождается какими-либо отчетливыми показателями.

В ходе игры, во время тренировки или на соревнованиях, на доске могут возникать разные ситуации, у шахматистов же имеются наработанные варианты решения ситуационных проблем, но творчески мыслящие студенты – игроки сборных команд, подходят к решению задачи не стандартно, тем самым могут огорошить противника и выиграть.

Цель работы заключается в исследовании психолого-педагогических условий обучения, способствующих интеллектуальному развитию в процессе обучения игре в шахматы и разработке на их основе инновационной технологии обучения шахматам.

Объектом исследования являлась учебная и игровая деятельность студентов на занятиях по элективной дисциплине «шахматы» в рамках занятий физической культурой в СибГИУ.

Предметом исследования служили психолого-педагогические условия, способствующие интеллектуальному развитию студентов в процессе обучения игре в шахматы.

Гипотеза исследования. Специально-подобранные психолого-педагогические условия обучения шахматам будут способствовать интеллектуальному развитию студентов.

Исходя из гипотезы исследования, были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ литературы с целью выявления специфических психологических условий, способствующих интеллектуальному развитию студентов в процессе обучения.
2. Исследовать когнитивное развитие студентов и выявить психологические составляющие когнитивных процессов студентов начальных годов обучения в вузе.
3. Экспериментально обосновать психолого-педагогические условия, способствующие интеллектуальному развитию студентов в процессе обучения шахматной игре и на их основе создать авторскую технологию.

Методы исследования.

Теоретические методы: анализ педагогической, психологической литературы; анализ и систематизация работ, посвященных шахматам, как обучающего предмета, и гуманитаризации шахмат; моделирование процесса обучения основам шахматной игры; методы классификации, сравнения, объяснения, индукции, дедукции, абстрагирования.

Эмпирические методы: изучение и обобщение практики обучения основам шахмат (беседы, анкетирование педагогов, в том числе и по сети Интернет); наблюдение, опрос, эксперимент.

Экспериментальная часть исследований: психологическое тестирование студентов СибГИУ проводилось с помощью компьютерно-программного комплекса [3]. На разработанном нами тренажере ассоциативного мышления [4] студенты в виде игры развивали и систематизировали знания в области культуры шахмат. Компьютерное тестирование обучающихся строилось на основе базы знаний, заложенной в компьютер, исходя из многовековой истории развития шахмат и их вклада в мировое культурное наследие.

Была разработана инновационная технология обучения шахматам, включающая в себя изобретения и полезные модели:

1) Тренажер для развития мышления [5].

Способ обучения заключается в подборе соответствующей информации, представляющей вопросную и ответную части.

2) Тренажер ассоциативного мышления [4].

Тренажер относится к области образования и предназначено для развития ассоциативного мышления у детей школьного возраста и старше

Техническим эффектом 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.

3) Карточки для развития тактического мышления [6].

4) Подобрана батарея тестов для проверки логического мышления [7].

Тестирование позволяет оценить логическое мышление обследуемого.

5) Тренажер для развития оперативного мышления спортсменов [8].

6) Способ подготовки шахматистов [9]. Результатом применения способа подготовки шахматистов является повышение эффективности обучения за счет обучения управлению вниманием, повышения внимательности и в результате применения 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 и судят о готовности к соревнованиям, делают вывод о хорошей подготовленности [9].

Группой авторов были специально подобраны задания на развитие внимания, памяти, и задачи на развитие тактического мышления и других видов шахматного мышления.

Например, в начале урока выдаются специальные задания на внимание. После чего, следуя плану урока, идет объяснение нового материала, закрепление пройденных тем. Для развития пространственного мышления необходимо использовать так называемые математические шахматные задачи (обход конем всей доски, задача на расстановку 8 ферзей и др.), а также задачи, в которых игра идёт на разных участках шахматной доски [10,11,12]. В середине урока применяем карточки на развитие тактического мышления (одним из авторов был разработан способ тренировки игроков [6], основанный на переборе вариантов развития игровых ситуаций).

На каждый тактический прием (связка, завлечение, отвлечение, освобождение пространства и др.) разработан комплект карточек с заданиями. Решение задачи может иметь несколько вариантов развития событий, и соответственно правильных ответов. Ответ сверяем с эталоном.

Традиционный подход к организации учебного процесса может обеспечить достаточно высокий уровень усвоения знаний, умений и навыков, но он не способствует развитию личности, раскрытию ее потенциала. Поэтому один из перспективных путей развития творческого потенциала студента мы видим в применении нетрадиционных методов и форм организации занятия.

Выводы. Занятия шахматами приводят к развитию общего интеллекта студентов, способствуют расширению кругозора и систематизируют мышление, что подтверждается результатами тестирования.

Таким образом, разработка инновационной технологии обучения студентов-шахматистов должна учитывать их индивидуальные особенности.

Предмет «шахматы» может закладывать основу разностороннего развития личности, формирования знаний и навыков в различных областях познавательной деятельности. Обязательным условием при этом должно стать задействование системы занятий шахматами в целостном учебно-воспитательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филинберг И.Н. Инновационные технологии тренировки шахматистов (на примере студентов-шахматистов СибГИУ) / И.Н. Филинберг, Т.Н. Сорокина, В.В. Зайцев // Проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта. / Кемерово, 2015. - С. 213-215

2. Филинберг И.Н. Оперативное мышление как основа тактической подготовленности в спорте / И.Н. Филинберг, Т.Н. Сорокина, В.В. Зайцев, Н.В. Дорофеева // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе : сборник научных трудов. / Новокузнецк, 2015. - Выпуск 18. - С. 144-151

3. Иванов В.И. / Автоматизированный комплекс для оценки индивидуально-типологических свойств и функционального состояния организма человека «Статус ПФ»/ В.И. Иванов, Н.А. Литвинова, М.Г. Березина/ ж. «Валеология» №4, 2004 г., стр.70-73.

4. Васильев Н.Н., Васильев С.Н., Филинберг И.Н., Васильева В.В. Тренажер ассоциативного мышления : Патент на полезную модель № 102136. Российская Федерация. МПК G09B 19/00. Заявитель и патентообладатель Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Кузбасская государственная педагогическая академия" Заявка: 2010132447/12, дата 02.08.2010, опубл. 10.02.2011

5. Филинберг И.Н., Васильева В.В. Игра и способ проведения игры : Патент на полезную модель №94160 Российская Федерация, МПК А 63F 9/18 Заявитель и патентообладатель: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Кузбасская государственная педагогическая академия": Заявка: 2008139753/22, 06.10.2008., опубл.20.05.2010)

6. Филинберг И.Н., Васильев Н.Н., Васильева В.В. Способ тренировки игроков спортивных игр : Патент РФ № 2366480, МПК А 63В 69/00. / Заявитель: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Сибирский государственный индустриальный университет, опубл. 10.09.2009.

7. Дорофеева Н.В. Методические рекомендации по курсу психофизиология для студентов ФФК. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2006. – 62 с.

8. Филинберг И.Н., Дорофеева Н.В., Васильева В.В., Васильев Н.Н. Устройство для оценки и тренировки оперативного мышления спортсмена : патент на полезную модель № 135900 Российская Федерация. Заявитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Кузбасская государственная педагогическая академия. Заявка 2013135558/14, 29.07.2013, опубл.27.12.2013 г.

9. Филинберг И.Н., Дорофеева Н.В. Способ подготовки шахматистов : патент РФ на изобретение № 2537827, МПК G 09 В 19/00 : Заявитель и патентообладатель: ФГБОУ ВПО Кемеровский государственный университет. – № 2013147090/12, заявл. 22.10.2013, опубл.10.01.2015 г.

10 Зайцев В. В. Методика обучения шахматам в соответствии с типологией мыслительной деятельности человека / В. В. Зайцев, В. А. Корнеев, П. А. Корнеев // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе : сборник научных трудов. – Новокузнецк : СибГИУ, 2010. – Вып. 11. - С. 212-218.

11. Зайцев В. В. Решение шахматных задач как способ развития мышления студентов / В. В. Зайцев, В. А. Корнеев, П. А. Корнеев // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. – 2014. – № 4 (10). - С. 67-69.

12. Филинберг И.Н. К вопросу о развитии мышления у студентов-шахматистов в рамках урока физической культуры в СибГИУ / И.Н. Филинберг, Т.Н. Сорокина, В.В. Зайцев // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе : сборник научных трудов. / Новокузнецк, 2012. - Выпуск 15. - С. 116-121

УДК 378.1

И.Н. Филинберг, В.В. Васильева

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

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СПОСОБЫ ЕГО УСТРАНЕНИЯ

Статья посвящена исследованию синдрома эмоционального выгорания преподавателя в процессе трудовой деятельности, как одной из серьезных проблем, требующих высокой мобильности и устойчивости к стрессовым воздействиям.

Актуальность. Синдром эмоционального выгорания представляет собой физическое, эмоциональное и умственное истощение у людей в профессиях системы «человек-человек» и проявляется довольно часто, требуя адаптации человека к психоэмоциональным нагрузкам, может приводить при длительном или частом проявлении к развитию психоэмоционального перенапряжения. Проблема актуальна и требует решения.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – «это реакция организма на продолжительное воздействие стресса средней интенсивности, связанного с профессиональной деятельностью». Причиной этого состояния является психическое переутомление [1]. Синдром выгорания, как выяснилось, довольно частое явление среди специалистов сферы образования, это болезнь социальная, причем бывает, что в одном коллективе страдают ею многие. Сам «заболевший» не понимает зачастую, что это с ним такое происходит. Он просто «хандрит». В сфере образования это происходит из-за представления высоких требований к квалификации учителей и пре-

подавателей, которые зависят не только от способностей обучения, при этом известно, что квалификация совершенствуется в ходе практики.

Качественное обучение зависит не совсем от опыта и способности преподавателя, а определяется также тем фактом, что преподавателю необходимо вызвать положительные эмоции у студентов, что определенно напрягает, причиной выгорания также является то, что самым важным качеством учителя признается самоконтроль, который, тем не менее, не удерживает от скоропалительных выводов критиковать студентов по уважительной причине. Трудоемкая работа требует от преподавателя максимальной концентрации, владения методами влиять на студентов, что в свою очередь приводит к изменению его психического состояния. Это усугубляется постоянным вниманием со стороны студентов, коллег и руководства.

Слабое состояние здоровья и отсутствие знаний о коммуникативных навыков в сумме с повышенной возбудимостью неизбежно делает учителя источником конфликта, что приведет к падению доверия. Отрицательные психические состояния изменения поведения, снижают активность, что вызывает беспокойство, раздражительность и депрессию [1]. Также присутствуют и профессиональные страхи, такие как страх неудачи, конфликты, потеря контакта со студентами, потерей влияния и ко всем другим общим отсутствием доверия.

Все эти негативные факторы способствуют развитию феномена эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание присуща людям, чья работа связана с общением, это психологический защитный механизм, генерируется организмом, чтобы уменьшить эмоциональную активность. Она проявляется в виде профессиональной деформации личности, которая состоит из внешних и внутренних факторов.

Профессиональная деформация личности подразумевает изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентации, характера, способов общения и поведения) под влиянием выполнения ею своей профессиональной роли. Однако есть авторы, считающие, что синдром выгорания не обязательно должен возникать в виде компонента профессионально-личностной деформации; профессионально-личностная деформация проявляется скорее на поздних фазах карьеры специалиста, а синдром выгорания может проявиться уже в первые годы работы человека на конкретном рабочем месте

Развитие указанного синдрома включает три стадии: напряжение, резистенция, истощение. Первый этап характеризуется напряжением, раздражением. Разочарование и обида накапливается. Появляется неудовлетворенность собой, негативные эмоции, вызываемые внешними обстоятельствами. Чувство безнадежности нарастает, тревога и депрессия ставят последнюю точку в формировании личной напряженности, тревожности. Второй этап: эмоциональные и моральной дезориентации. Проявляется в самооп-

равдании, защите, его стратегия решает проблемы, основанные на личных предпочтениях. Появляется отказ от общения за пределами профессиональной деятельности, снижение профессиональных обязанностей. Партнеры обращают на аутсайдера внимание. Третий этап — стадия истощения: дефицит эмоций. Положительные эмоции появляются реже, возрастает раздражительность, грубость, обида.

Опыт показывает, что более устойчивы преподаватели те, которые получают положительные эмоции и поддержки семей, имеющие надежных друзей и любящие свою работу, имеющие хобби. Если человек не имеет таких источников положительных эмоций, чтобы противостоять эмоциональному сгоранию он должен иметь сильный характер и большие внутренние ресурсы. Отмечено, что оптимистичные и жизнерадостные люди сгорают гораздо меньше.

Из вышесказанного становится ясно, что эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние на здоровье человека, но регулярный прием положительных эмоций может приостановить или даже полностью устранить этот синдром. Безусловно, основным правилом, профилактирующим психоэмоциональные перегрузки является оптимальное сочетание труда и отдыха, при этом наиболее естественной формой коррекции состояния психоэмоционального напряжения является релаксация.

Работодатель, безусловно, должно принимать меры к устранению этого явления. Необходимы выездные сессии на природу, на рабочих местах можно организовать лагуны — фазы отдыха, занятия под музыку, в том числе занятия в бассейне с опытным тренером аква-аэробикой, — все это препятствует возникновению СЭВ и может способствовать восстановлению [2]. Эмоциональная составляющая личности преподавателя без зажимов свидетельствует о психическом здоровье, о полноте восприятия окружающей действительности.

С целью психологической коррекции можно прибегнуть к помощи психотерапевтов для организации психологических тренингов групп коррекции [3,4] или тренингов игровым методом БОС-терапии [5].

Для профилактики и коррекции профессионального стресса у врачей используется способ, описанный в [4], заключающийся в том, что коррекцию профессионального стресса осуществляют в виде пошагового алгоритма: первый шаг - самоанализ системы стрессоров и определение значимости каждого класса стрессоров; далее - самоанализ клинических проявлений возможного профессионального стресса, принятие решения о его наличии или отсутствии угрозы. Третий шаг в этом способе - формирование комплекса коррекционно-профилактических мер, четвертый шаг - реализация программы коррекционно-профилактических мер. А пятый заключительный шаг - контроль результатов - повторный анализ системы стрессоров и клинической картины, оценка изменений, принятие решения о продолжении либо изменении выполнения программы коррекционно-

профилактических мер или же о необходимости обращения к профильному специалисту [4].

С помощью БОС-терапии коррекция происходит следующим образом. Это лечебно-оздоровительный тренинг, основанный на технологии игрового биоуправления [5]. Основной особенностью его является соревновательный сюжет. На экране компьютера моделируется стрессовая ситуация, погружаясь в которую человек проявляет свой стереотипный способ поведения в условиях стрессовой нагрузки. Поведение каждого определяется специфическими личностными качествами, особенностями мотивационной сферы и индивидуальными психологическими механизмами. «Задача игрового тренинга – обучить человека новым способам реагирования на конфликтные ситуации, расширить его поведенческий арсенал через овладение навыками произвольной регуляции физиологических функций в условиях психоэмоциональной нагрузки» [5]. Часто наличие жесткой связи между эмоциональной оценкой ситуации и поведением в жизненных ситуациях снижает успешность взаимодействия с окружающей средой, затрудняет осуществление адаптивной поведенческой реакции. Игра снимает некоторые требования. Используются методики релаксации и при этом в игре постоянно сканируются внутренние ощущения и происходит наблюдением за динамикой показателей на экране монитора. Необходимо соблюдать состояние покоя и расслабления. Выиграть игру или добиться положительного развития сюжета человек может только, научившись управлять отдельными вегетативными функциями. Преодолевая трудности, связанные с необходимостью поддерживать состояние спокойствия в условиях большой, но игровой психоэмоциональной нагрузки, забываясь учиться сохранять резистентность в ситуации игры, не впадая в панику или в состояние аффекта. Игра, таким образом, создает модель эффективного поведения – система навыков конструктивного разрешения подобных ситуаций. Игра не напрягает, но препятствует развитию стрессовых состояний и способствует устранению их последствий.

С целью коррекции по способу [3] специалисты создают группы участников, желающих пройти тренинг. На первом этапе необходимо выявить бессознательный мотив будущих участников тренинга изменить негативные психические, эмоциональные и поведенческие модели посредством индивидуального консультирования будущих участников тренинга. Когда в бессознательном состоянии мотив сформулирован и преобразован в сознательное решение, это может превратить состояние эмоционального выгорания будущих участников тренинга. На втором этапе тренинга участники формируются в пары и тройки, чтобы был визуальный образ телесных ощущений – необходимо найти «точку опоры» в качестве индивидуального «якоря» телесного комфорта каждого участника, а затем составляют формула самовнушения желаемых изменений в статусе каждой из сторон. На третьем этапе идет подготовка слушателей: им дают знания о специфич-

ке эмоциональной сферы ума, эмоций, участники тренируются в обучении навыкам (исследование, понимание, распознавание, определение своих эмоциональных состояний, даются навыки вербализации психофизиологического и эмоционального состояния, учат управлять своими состояниями. Четвертым шагом проводится обучение по информированию виктимизации субличностей, чтобы определить свои специфические когнитивные, эмоциональные, поведенческие модели, чтобы отслеживать их отношения, проводить их коррекцию, обеспечить условия для их реализации путем организации упражнений в парах и тройках и чтобы провести их коррекцию в направлении конструктивных, творческих установок личности. На пятом этапе проводится обучение по информированию контроля субличностей в рамках структуры, которая представляет супер-эго и идентификацию его характерной когнитивных, эмоциональных, поведенческих моделей, обеспечивают отслеживание отношений, условия для их осуществления путем организации упражнений в парах, тройках для понимания мотивации насилия, предоставляемые этими субличностями. На шестом этапе участники определяют основное содержание подготовки личных мифов, его главных героев, вектора и основных событий сценария жизни, пробуют делать вектор коррекции и эмоциональный фон мифа и сценарий жизненного пути индивида в позитивном, жизнеутверждающем плане через осознания роли и вне ее. Седьмой шаг в тренировочном режиме нужен, чтобы выявить структуру внутренней иерархии субличностей каждого из участников тренинга с помощью упражнений и техники арт-терапии, организации научных исследований, осведомленности, понимания разнонаправленности их мотивации, убеждения. Важно через драму (театр) проявлять умственные, эмоциональные и поведенческие действия личностей с помощью упражнений и дискуссий, корректировать свою внутреннюю иерархию структуры с помощью упражнений драматизации и последующих дискуссий. Восьмой этап характеризуется организацией у участников тренинга тренировки дыхания по разным методам, методики физиотерапии, все это чтобы усилить решение следовать новому, согласно жизнеутверждающим мотивам личного мифа и новых жизненных сценариев, это формирует новые навыки частного взаимодействия и взаимоотношений, помогая участникам тренинга, чтобы определить новые положительные жизненные цели и жизненные значения, и на протяжении всего процесса психологической коррекции. Каждый участник может и получает индивидуальную консультацию, каждый этап обучения осуществляется в двух следующих друг за другом дней 8 часов в день с интервалами между учебными фазами в 1-2 месяца.

Этот способ коррекции повышает эффективность процесса психологической коррекции эмоционального выгорания как проявление профессиональной и личностной деформации и может использоваться для получения стойкого эффекта положительных изменений в личной жизни.

Выводы:

Синдром эмоционального выгорания преподавателя в процессе трудовой деятельности - одна из серьезных проблем в современных социально-экономических условиях, требующих высокой мобильности и устойчивости к стрессовым воздействиям.

Применение методов психокоррекции дает возможность сформировать в работнике определенную поведенческую модель, пригодную для использования в дальнейшем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Перфильева М.В., Филатова Ю.И. Особенности распространения синдрома эмоционального выгорания среди врачей различных специальностей. Ж. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Выпуск № 39-2 / 2014. - Доступен на <http://cyberleninka.ru/>
2. Филинберг И.Н., Кузеванов С.В. Проблема мотивации студентов Вузов к занятиям физкультурой посредством плавания, тезисы докладов на Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука. Технологии. Инновации», (НТИ – 2011). Новосибирск, 2011 г
3. Морозова Г. В. патент РФ 2416436, МКл. А61 М 21/00, заявл. 02.06.2009, заявка 2009120943/14, опубл. 10.12.2010
4. М.В.Голубев. Профессиональный стресс у врачей и его коррекция. - Доступен на http://therapeutic.ru/psychotherapy_articles/pages/id_237
5. М.А. Чернобровина, Н.М. Курч. Использование БОС-технологий при синдроме психоэмоционального выгорания

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» подготавливается к печати ФГБОУ ВО «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 ВО «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 20 января 2017 г.

Статьи направлять главному редактору по адресу 654007, г. Новокузнецк, Кемеровской обл., ул. Кирова, 42 ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», телефон для справок 8-3843-78-44-55, e-mail: uchebn_otdel@sibsiu.ru.

**Современные вопросы теории и практики
обучения в вузе**

Сборник научных трудов

Выпуск 19

Ответственный редактор *Феоктистов Андрей Владимирович*

Компьютерный набор *Темлянцев Н.В.*

Подписано в печать 30.09.2016 г.

Формат бумаги 60x84 1/16. Бумага писчая. Печать офсетная.

Усл.печ.л. 9,1 Уч.-изд.л. 9,4 Тираж 300 экз. Заказ № 573

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

«Сибирский государственный индустриальный университет»

654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42.

Издательский центр СибГИУ