

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

СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Сборник научных трудов

Выпуск 14

Под редакцией доцента А.В. Феокистова

Новокузнецк
2012

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. 14 / Редкол.: А.В. Феокистов (главн. ред.) и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2012. – 198 с., ил.

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

Электронная версия сборника представлена на сайте

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

Ил. 10, табл. 6, библиогр. назв. 85.

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

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

Печатается по решению редакционно-издательского совета университета.

УДК 378.147.026.(06)

ББК 74.580.25я43

© Сибирский государственный индустриальный университет, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
<i>А.В. Феоктистов, М.В. Темлянцев, Л.Н. Баранова, О.Г. Приходько</i>	
Государственная аккредитация высших учебных заведений: некоторые итоги, тенденции и прогнозы.....	7
<i>А.В. Феоктистов, Ю.А. Пустовойт, М.В. Темлянцев, И.Ю. Кольчурина</i>	
«ВУЗ – корпоративный университет»: перспективы взаимовыгодных альянсов с предприятиями региона.....	15
<i>Ю.А. Пустовойт, Е.С. Становая</i>	
Организационная культура ВУЗа: опыт оценки и перспективы измене- ний.....	20
<i>Н.Е. Анохина, Н.К. Анохина</i>	
Роль человеческого капитала в системе образования и условиях инновационного развития экономики России.....	28
<i>О.П. Бабицкая, Н.К. Анохина</i>	
Культура, наука, образование и человеческие ресурсы на глобальном формирующемся рынке	37
<i>Д.И. Оршанский</i>	
Конфликт современных образовательных парадигм и пути его преодо- ления.....	43
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	52
<i>Н.Н. Лаптева, Ю.В. Чащина</i>	
Роль компетентностного подхода в модернизации образования.....	53
<i>С.А. Начева, Н.Я. Старосельцева</i>	
Организация процесса изучения английского языка в ВУЗе (на примере заочной формы обучения).....	61
<i>Н.Г. Григорьева</i>	
Коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам.....	70
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	80
<i>Н.В. Смирнова, Т.Ф. Маслова</i>	
Формирование коммуникативной компетенции как цель преподавания иностранного языка в техническом ВУЗе.....	81
<i>Т.П. Шитицина</i>	
Роль познавательной мотивации в организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка.....	88
<i>Т.А. Бойченко</i>	
К вопросу о формировании надпрофессиональных компетенций у сту- дентов технических ВУЗов.....	92

<i>И.А. Гершберг</i>	
Социально-психологические и психолингвистические основы рекламы..	98
<i>О.П. Бабицкая</i>	
К вопросу о соотношении слова, термина, понятия, концепта.....	105
<i>С.И. Старцева</i>	
Игра как одна из форм организации обучения в ВУЗе	114
<i>М.С. Волошина, М.И. Журавлева, Н.В. Котова, О.В. Олесюк</i>	
Особенности обучения естественнонаучным дисциплинам в бакалавриате технического ВУЗа.....	119
<i>Н.К. Анохина</i>	
Наука как культурный феномен в формате практических мероприятий ВУЗа.....	125
<i>Е.Г. Оршанская</i>	
Характеристика риторических моделей, реализуемых в профессиональной педагогической деятельности.....	134
<i>Е.Г. Оршанская</i>	
Речевые жанры просьбы и благодарности в русской и английской коммуникативных культурах.....	143
<i>П.П. Баранов, А.А. Мартыненко-Фриауф, Ю.А. Пустовойт</i>	
Выпускник и его научный руководитель: некоторые аспекты взаимодействия (по материалам социологического исследования).....	150
<i>С.Л. Простак</i>	
Об осмыслении важности преодоления оппозиции «технократическое-гуманитарное» в техническом ВУЗе.....	156
<i>С.Г. Терскова</i>	
К проблеме профессионального выгорания работников образования и социальных служб.....	160
<i>Л.Б. Подгорных</i>	
Организация самостоятельной работы аспирантов и соискателей по проблемам истории техники и технических наук.....	166
<i>Т.Л. Готьятова</i>	
Социальная идентичность как одна из современных проблем социальной философии.....	175
<i>Д.В. Ершова, И.О. Беляков</i>	
Дипломное проектирование и решение градостроительных проблем исторической жилой застройки 30-х годов прошлого века в городе Новокузнецке.....	183
МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	191
<i>М.С. Волошина, Л.В. Ишкова, Н.В. Котова</i>	
Контроль, оценка и оценочные шкалы в образовании.....	192
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	196

ПРЕДИСЛОВИЕ

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

Научные труды ученых, преподавателей и сотрудников Сибирского государственного индустриального университета посвящены решению актуальных проблем, связанных с переходом на двухуровневую систему высшего профессионального образования и Федеральные государственные образовательные стандарты, внедрением инновационных образовательных технологий, организацией и контролем качества учебного процесса, обмену передовым опытом.

Редакционная коллегия благодарит авторов за предоставленный материал и приглашает принять участие в очередном 15-м выпуске сборника научных трудов.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

А.В. Феоктистов, М.В. Темлянцев,
Л.Н. Баранова, О.Г. Приходько

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

ГОСУДАРСТВЕННАЯ АККРЕДИТАЦИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ, ТЕНДЕНЦИИ И ПРОГНОЗЫ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с государственной аккредитацией высших учебных заведений России. Рассмотрена эволюция критериев показателей государственной аккредитации, проведен их анализ, показаны тенденции и направления развития.

Впервые с понятием *аккредитация* образовательных учреждений и образовательных программ высшие учебные заведения России столкнулись в июле 1992 г. В этом году оно получило распространение вместе с законом Российской Федерации «Об образовании» (от 10 июля 1992 г. №3266-1). Однако Аккредитационная коллегия (в те времена) Министерства образования России начала работать только с апреля 1997 г. [1].

В широком смысле понятие *аккредитация* (произошло от латинского *credo* – доверие, признание) означает признание учреждения соответствующим спектру требований и наделение его отдельными полномочиями действовать от лица аккредитуемого органа [1].

Применительно к высшим учебным заведениям прохождение процедуры государственной аккредитации включает подтверждение соответствия качества образования по образовательным программам, реализуемым образовательным учреждением, государственным образовательным стандартам и установление его государственного статуса. Из концептуально добровольной процедуры государственная аккредитация вузов в России фактически за 20 лет

своего существования стала практически обязательной. В 10-летний период с 1997 г. по 2007 г. на Аккредитационной коллегии было рассмотрено более 5000 заявлений на аккредитацию учреждений высшего, среднего и дополнительного профессионального образования [1]. Пройдя государственную аккредитацию и получая соответствующий документ – свидетельство о государственной аккредитации, вуз приобретает право выдавать выпускникам диплом государственного образца.

С одной стороны, процедура государственной аккредитации, номинально не являющаяся обязательной, не ограничивала свобод негосударственных вузов, они имели право выдавать выпускникам собственный диплом, однако статус и престиж такого диплома, особенно для малоизвестных и провинциальных вузов был крайне невысок. С другой стороны, государственная аккредитация стала в какой-то степени признаком «профессиональной нормальности» вуза, т.е. способности обеспечить и подтвердить высокое качество подготовки, соответствующее требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Весьма важными элементами при государственной аккредитации всегда являлись *перечень показателей деятельности* образовательного учреждения, необходимых для установления его государственного статуса, и *критерии показателей*, необходимых для определения типа и вида образовательного учреждения. Обязательность выполнения показателей и их критериев послужила для вузов стимулом к развитию соответствующих направлений деятельности, а для Минобрнауки России – мощным рычагом реализации государственной политики в области высшего профессионального образования [2].

За всю историю существования государственной аккредитации показатели и критерии менялись всего 4 раза – в 1997 г., 2000 г., 2005 г. и 2011 г. На рисунке представлена эволюция критериев показателей, используемых при государственной аккредитации.

В 1997 г. было установлено всего 8 критериев. Они охватывали показатели научной деятельности в части объемов и востребованности НИР из расчета на единицу профессорско-преподавательского состава (ППС). Творческую активность или издательскую деятельность ППС оценивали через написание монографий, учебников, учебных пособий. Качественный состав ППС или квалификацию

педагогических работников характеризовали посредством процентов ППС с учеными степенями и званиями и докторов наук и/или профессоров.

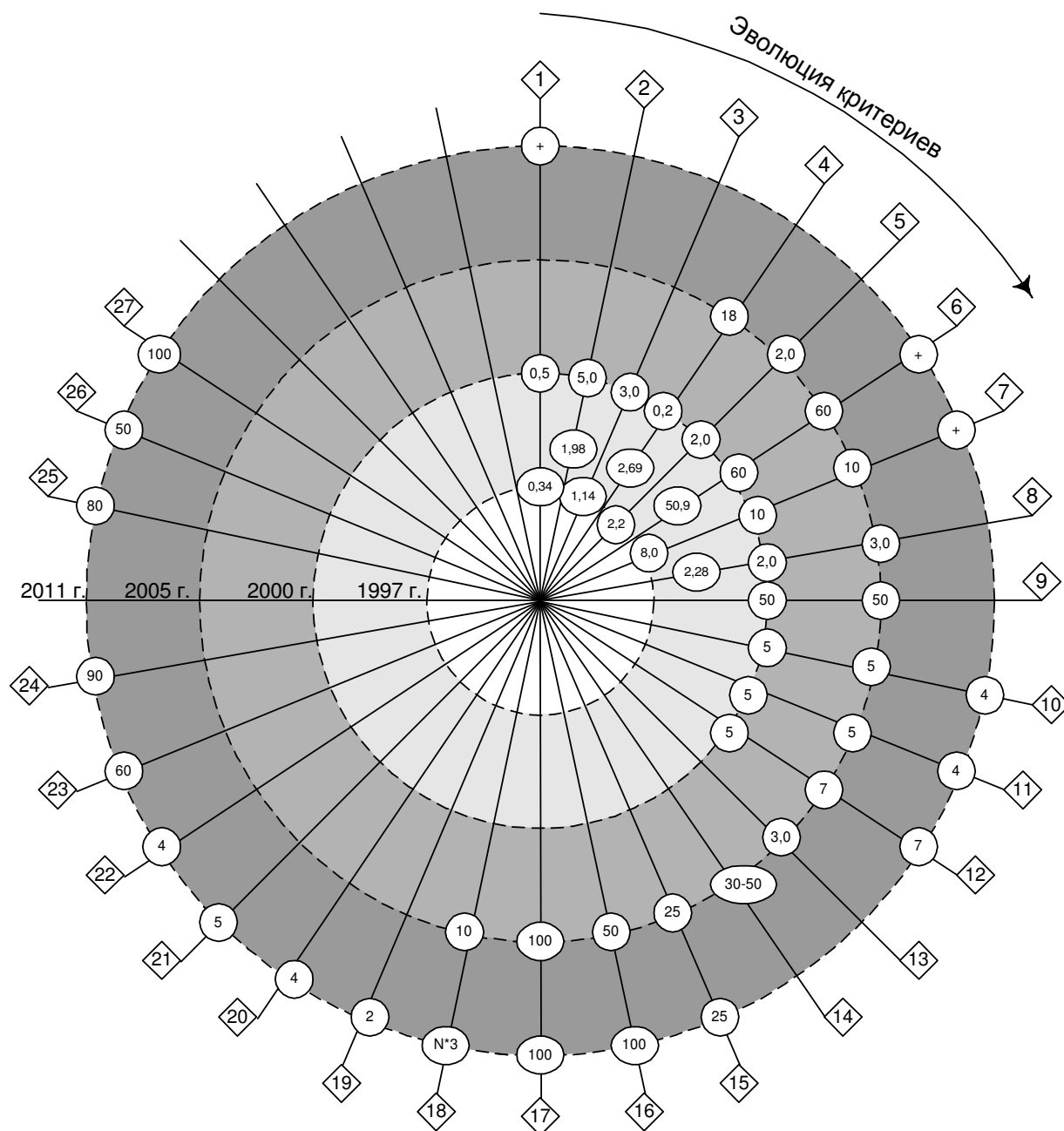


Рисунок – Критерии показателей, необходимых для определения вида образовательного учреждения высшего профессионального образования – «университет», технического профиля

1 – 1997 и 2000 гг. – количество учебников и учебных пособий (на 100 человек ППС), 2011 г. – наличие результатов методической деятельности по основным образовательным программам в виде учебников, учебных пособий; 2 – объем фундаментальных и прикладных научных исследований на единицу ППС; 3 – востребованность НИР (объем внешних исследований на единицу ППС); 4 – среднегодовой объем НИР на единицу ППС; 5 – количество монографий на 100 человек ППС; 6 – процент ППС с учеными степенями и/или званиями; 7 – процент в ППС докторов наук и/или профессоров; 8 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 9 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 10 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 11 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 12 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 13 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 14 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 15 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 16 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 17 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 18 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 19 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 20 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 21 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 22 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 23 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 24 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 25 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 26 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС; 27 – количество публикаций в ведущих научных журналах на единицу ППС.

ров наук, профессоров; 8 – число аспирантов на 100 студентов приведенного контингента; 9 – процент штатных преподавателей; 10 – число отраслей наук в рамках которых выполняются НИР; 11 – число отраслей наук по специальностям аспирантуры; 12 – для 2000 г. – число профилей реализуемых основных образовательных программ (профили подготовки: гуманитарные науки, естественные науки и математика, культура и искусство, компьютерные науки, медицинские науки и здравоохранение, педагогические науки, сельское хозяйство, сервис, строительство и архитектура, технический (инженерный) профиль, технологический профиль (промышленное производство), транспорт и связь, экономика и управление, военные специальности, прочие), для 2005 и 2011 гг. – число укрупненных групп специальностей (УГС) реализуемых основных образовательных программ; 13 – количество защит диссертаций на 100 чел. ППС; 14 – процент ППС, работающего в вузе на штатной основе; 15 – процент аспирантов, защитившихся в срок (2-х лет после окончания аспирантуры); 16 – среднегодовой контингент по программам переподготовки и/или повышения квалификации, за 6 лет; 17 – процент учебных дисциплин основных образовательных программ, обеспеченных учебно-методическими комплексами; 18 – для 2005 г. среднегодовой объем финансирования научных исследований, для 2011 г. – среднегодовой объем финансирования научных исследований по каждой из отраслей наук, соответствующих образовательным программам, реализуемым в рамках УГС; 19 – количество УГС по профилю основных образовательных программ, по которым ежегодно реализуются программы дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки и/или повышения квалификации); 20 – количество отраслей наук, соответствующих реализуемым УГС, по которым требуется наличие результатов интеллектуальной деятельности в выполненных научных исследованиях; 21 – ежегодное количество научных публикаций в ведущих российских и зарубежных журналах в расчете на 100 чел. научно-педагогического состава; 22 – количество отраслей наук, по которым необходимо проведение на базе вуза международных и/или всероссийских научных и/или научно-практических конференций в течение 6 лет, предшествующих государственной аккредитации, с изданием сборников трудов; 23 – доля студентов, освоивших дисциплины федерального компонента (базовой части) для каждой УГС; 24 – тематика курсовых работ (проектов), соответствующих профилю дисциплин по основной образовательной программе; 25 – процент студентов по основной образовательной программе, имеющих положительные оценки по государственным экзаменам; 26 – процент преподавателей по основной образовательной программе, базовое образование которых соответствует профилю преподаваемых дисциплин; 27 – процент штатных преподавателей по образовательной программе, принимающих участие в научной и/или научно-методической деятельности

Деятельность аспирантуры оценивали по количеству аспирантов на 100 студентов приведенного контингента. Практически ни один критерий 1997 г. до настоящего времени не сохранился в первоизданном виде, однако для большинства российских вузов они явились основными ориентирами функционирования в изменив-

шихся социально-экономических условиях. Именно в это время многие вузы поспешили повысить свой статус – из институтов в академиями, а в последствии в университеты. В то же время большинство из этих 8 критериев не потеряли актуальность и в наше время, хотя их количественные данные видоизменились. Такие показатели как доля лиц с учеными степенями и званиями и доля докторов наук и/или профессоров, а так же результаты методической деятельности в виде учебников и учебных пособий по-прежнему используются при государственной аккредитации.

В 2000 г. критериев стало уже 12, причем ни один из критериев 1997 г. не был исключен, изменились только их количественные значения, в основном в сторону ужесточения. Новые 4 критерия преследовали цель повысить требования к университетам в части спектра реализуемых основных образовательных программ высшего профессионального образования, отраслей наук по специальностям аспирантуры и выполняемых НИР. Эти новые критерии потребовали от бывших институтов, желавших защитить вновь приобретенный статус университета или академии, расширения спектра реализуемых специальностей высшего и послевузовского образования и выполняемых НИР. В этот временной период узкоспециализированные (монопрофильные) вузы, например металлургические, горные, машиностроительные, строительные и т.д. трансформируются в полипрофильные, приобретают высокую популярность специальности экономического профиля, которые открываются почти в каждом техническом вузе. 10 – 12 критерии (представленные на рисунке), введенные в 2000 г., применяются и в настоящее время.

В 2005 г. количество критериев составило 15. Исключены критерии 1 – 3. Установление требований к написанию определенного количества учебников и учебных пособий за 8 лет функционирования вузов привело к тому, что в России начался «бум» учебной литературы. Характерно, что значительная часть издаваемых учебников и учебных пособий представляла собой переиздание или компиляцию уже известного материала. Это стало причиной пресыщения вузов однотипной литературой. При этом администрация некоторых вузов даже приветствовала появление такой учебной литературы, преследуя цель – обеспечить выполнение этого аккредитационного показателя для своего вуза. Впервые появилось 6 новых критериев с 13 по 18. Перед вузами поставлены новые ориентиры и на-

правления повышения своих показателей деятельности. В их числе – повышение эффективности работы аспирантуры, увеличение количества защит диссертаций, развитие дополнительного профессионального образования.

В 2005 г. впервые в критерии вводится 100 %-ная обеспеченность образовательных программ учебно-методическими комплексами (УМК). Введение этого критерия в значительной степени способствовало усилению методического обеспечения дисциплин. Не секрет, что в период с конца 90-х годов прошлого века до примерно 2005 г. многие преподаватели вузов, особенно в крупных городах центральной России, в целях повышения своей материальной обеспеченности практиковали работу в нескольких вузах, ведя в основном оплачиваемую аудиторную нагрузку, читая лекции в 3 – 4, а иногда и более вузах. Особенно возрос спрос в вузах на ППС с учеными степенями и званиями, а наиболее востребованными оказались доктора наук, профессора. В этих условиях на научную работу у таких преподавателей времени просто не хватало, а про методическую и подавно забыли. Это привело к тому, что из методического обеспечения по преподаваемым дисциплинам в некоторых случаях была только программа учебной дисциплины, да и то не всегда. Еще больше усугубляло состояние дел то, что в период с 2000 по 2005 гг. вузы России осваивали Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения (ГОС-2), для реализации которых требовалось новое методическое обеспечение. Поэтому введение этого критерия потребовало приведение методического обеспечения в порядок.

В 2011 г. в перечне критериев произошли глобальные изменения, которые формировались практически 6 лет. В этот период российские вузы перешли на реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и прием по результатам ЕГЭ, столкнулись с демографическим кризисом [3]. Значительные изменения претерпела государственная политика в области высшего профессионального образования, в России появились федеральные и национальные исследовательские университеты.

Новые критерии показателей утверждены приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 25.10.2011 г. № 2267. По показателю «Соответствие содержания и качества под-

готовки обучающихся и выпускников требованиям ФГОС и ГОС-2 (до завершения их реализации вузами)» для определения типа «образовательное учреждение высшего профессионального образования» установлено фактически 27 числовых и качественных критериев, а для вида «университет» – 11 числовых и качественных критериев, наиболее значимые качественные и количественные представлены на рисунке, 9 из этих критериев введены впервые. По отношению к 2005 г. отменено 6 критериев.

Четкая регламентация соответствия содержания и качества подготовки обучающихся и выпускников требованиям ФГОС и ГОС-2 с одной стороны способствует усилению контрольных функций со стороны Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, а с другой – повышению качества подготовки студентов, улучшению методического обеспечения основных образовательных программ. В отношении установления вида образовательного учреждения прослеживается тенденция к ужесточению требований к университетам, причем не за счет спектра реализуемых УГС, а посредством усиления научной и инновационной составляющей. На первый план выходит не фактор увеличения объемов финансирования НИР, а выполнения НИР по различным отраслям наук, соответствующим УГС, т.е. гармоничное развитие каждой УГС, наполнение ее не только образовательной (учебно-методической), но и научно-инновационной составляющей. Это направление четко следует из критериев 18, 20 и 22. Для большинства вузов (бывших монопрофильных) реализация такого подхода может встретить серьезные трудности, поскольку открыть в вузе новую специальность из новой УГС и осуществить по ней выпуск гораздо проще, чем создать научное направление в непрофильной для вуза отрасли наук, да еще защитить его результатами научной, интеллектуальной деятельности, объемами финансирования НИР. Очень важно, что в новых критериях в качестве обязательного условия появилось требование участия каждого преподавателя вуза в научной и/или научно-методической деятельности. В числе новых критериев введено количество научных публикаций в ведущих российских и зарубежных журналах в расчете на 100 чел. научно-педагогического состава и количество отраслей наук, по которым необходимо проведение на базе вуза международных и/или всероссийских научных и/или научно-практических конференций в тече-

ние 6 лет, предшествующих государственной аккредитации, с изданием сборников трудов, которые призваны активизировать научную деятельность.

В заключении хотелось бы выразить надежду, что введение в 2011 г. новых критериев будет способствовать повышению качества российского высшего профессионального образования, а вузы взяв их за ориентиры развития, успешно с ними справятся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аккредитация высших учебных заведений в России / В.Г. Наводнов, Е.Н. Геворкян, Г.Н. Мотова, М.В. Петропавловский. – Йошкар-Ола: Марийский государственный технический университет, 2008. – 166 с.

2. Наумова О.Н. Подходы к аккредитации учебных заведений и перспективы ее развития // Сборник материалов I Всероссийской электронной научно-практической конференции экспертов в области оценки качества профессионального образования «Аккредитация в сфере высшего профессионального образования России». – М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2010. – С. 186 – 191.

3. Кузнецова Т.И. Аккредитация российских вузов в условиях вхождения в Болонский процесс // Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции Гильдии экспертов в сфере профессионального образования «Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантий качества образования». – М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2011. – С. 473 – 479.

УДК 378.018.46: 332.14(571.17)

А.В.Феокистов, Ю.А. Пустовойт,
М.В. Темлянцев, И.Ю. Кольчурина

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

**«ВУЗ – КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»:
ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОВЫГОДНЫХ АЛЬЯНСОВ С
ПРЕДПРИЯТИЯМИ РЕГИОНА**

В статье рассматривается комплекс проблем связанных с подготовкой и повышением квалификации кадров в крупных корпорациях. Необходимость образования корпоративных университетов с одной стороны и возможности, которыми располагают высшие учебные заведения с другой, при определенных условиях позволят экономическим и образовательным субъектам находить новые формы взаимовыгодного сотрудничества.

Достаточно набрать в поисковой строке любого крупного Интернет- сервиса (ГУГЛ, ЯНДЕКС, РАМБЛЕР и т.д.) слова «корпоративный университет» и пользователь убедится в росте интереса к системе профессиональной подготовки и переподготовки в крупных корпорациях как со стороны руководства предприятий, так и со стороны традиционного академического сообщества и множества новых образовательных субъектов, предлагающих услуги в рамках психологического и управленческого тренинга, организационно-деятельностных игр, формирования команд, коучинга и т.д и т.п.

Для крупной корпорации создание своего корпоративного университета – элемент повышенного престижа и демонстрация надежности. Как правило, только серьезное промышленное объединение с оборотом не менее 200 миллионов у. е. в год может себе позволить создание собственной образовательной площадки. Через создание корпоративного университета предприятие решает кадро-

вую проблему, а именно закрепляет кадры, обеспечивает карьерное продвижение, усиливает при необходимости неформальное взаимодействие между функционально не связанными структурами, способно влиять на темпы и направленность динамики личностного и профессионального развития сотрудников. Лозунг «Кадры решают все» приобрел особую значимость в постиндустриальном мире, когда выравнивание цен и оптимальная логистика создают примерно равные условия всем участникам рынка, и конкурентное преимущество приобретают те структуры, которые способны раскрепостить творческий потенциал своих работников, добиваясь от них большего, чем обыденное выполнение функциональных обязанностей.

Через корпоративный университет у предприятия появляется возможность не только обеспечивать себя подготовленным персоналом, но и вписывать его различные категории в рамки корпоративной культуры, добиваясь должной мотивации и движения в русле корпоративной миссии. Так как мир крупного производства неизбежно включает в себя элементы слияний, поглощений, автоматизации отдельных корпоративных структур, то проблема взаимодействия носителей различных типов организационных культур становится повсеместной. Даже в рамках одной организации публичные амбициозные заявления и претензии по существу дела могут рассматриваться и как здоровая и поощряемая самостоятельность, и как неадекватные карьеристские поползновения. В целом, понимание сложившихся в организации «правил игры» и способность к их изменению становится в современном мире одним из важнейших конкурентных преимуществ.

Судя по многочисленным публикациям и результатам проводимых в СибГИУ социологических исследований взаимоотношения менеджмента крупных промышленных организаций со сложившейся системой высшего образования можно охарактеризовать как «сложные». Есть точки соприкосновения, и есть определенные расхождения в выборе приоритетов образовательного процесса. Например, при оценке необходимых компетенций выпускника профессорско-преподавательский состав придает базовому общему знанию. Это касается в частности умениям планировать и организовывать эксперимент, моделировать физические, химические и технологические процессы, прогнозировать свойства материалов и

эффективность процессов. Меньшее значение предается уровню владения правовыми и экономическими основами производственной и предпринимательской деятельности. У работодателей приоритетом выставляется умение выполнить экономический анализ разработки и применения материалов и технологий их получения. На этой же позиции умения профессионально выполнять, представлять и докладывать результаты работы (у преподавателей этот критерий оценивается высоко, но ставится на четвертое место после перечисленных).

В общем, работодатели больше ориентированы на текущую ситуацию и локальные интересы организации, система высшего образования, на фундаментальную науку и традиционные ценности общества. Корпорации находят выход в создании внутренних систем профессиональной подготовки и переподготовки, основой которых выступают управленческие и психологические тренинги, по сути, опять формируя новые компетенции.

В этом случае закономерно возникает вопрос: «Не проще ли проводить предварительный отбор сотрудников корпорации ориентируясь на отраслевые вузы, выбирая из студентов необходимый организации персонал и через включение их в систему сложившихся на производстве отношений формировать тот комплекс качеств которые в наибольшей степени соответствуют корпоративной миссии?» Как правило, в вузах, исторически связанных с ведущими отраслями экономики, профессорско-преподавательский состав вполне прилично ориентируется в их актуальных проблемах и стратегических ориентирах развития, имеет опыт в подготовке специалистов, несмотря на определенный академический консерватизм обладает навыками создания инновационных проектов, без которого невозможна продуктивная научная деятельность. Часть преподавателей активно используют современные активные формы обучения и контроля знаний. Тренинги различных направлений, решение управленческих задач и создание тестов все это достаточно хорошо известно и вполне может быть использовано на корпоративных образовательных площадках.

В этом случае закономерно возникают два вопроса: «Есть ли мотивация у студентов к включению в производственную систему в период обучения (что подразумевает заключение трехстороннего договора)? Совпадают ли основные типы организационной культу-

ры в организации и вузе?» На первый вопрос был дан положительный ответ, второй в настоящий момент остался открытым, так как тип корпоративной культуры конкретных предприятий пока детально не изучался.

Итак, в апреле 2011 года в СибГИУ был проведен опрос под названием «Расширение целевой базы контрактной системы подготовки специалистов». Был использован метод сплошного анкетирования студентов 2, 3, 4 курсов. Организация опроса проводилась через руководство институтов через свои структурные подразделения проводивших распространение анкет и сдачу. Так как исследование было направлено на определение границ и состава (сличностной идентификацией) контингента потенциально готового к заключению договора основным на этом этапе исследования для нас выступали вопросы определения респондентами своих перспектив работы в избранных отраслях и степени готовности к заключению договора.

Они были предложены в следующем виде: «В компаниях какой отрасли Вы видите наибольшие перспективы для своего будущего профессионального и карьерного роста? (далее варианты ответов: металлургия; транспорт; угольная промышленность; строительство; машиностроение; информационные технологии; экономика и менеджмент; и свой вариант ответа)» и «Готовы ли Вы заключить 3-х сторонний договор с университетом и работодателем с целью получения бесплатного дополнительного образования, социальными гарантиями на период обучения и гарантированным трудоустройством по специальности после окончания университета?».

Общие итоги исследования показывают, что подавляющее большинство студентов декларирует готовность к заключению 3-х стороннего договора. То, что половина опрошенных отвечают «да», в принципе не видя ни текста договора ни его условий, и наличие резерва среди «неопределившихся» показывает перспективность выбранного направления. Более точную информацию можно получить только экспериментальными методами.

Данные опроса показывают, что есть устойчивая тенденция превышения ответов «да» на младших курсах с последующим понижением. На старших, судя по всему, по мере обучения студенты, включаясь в трудовую деятельность, решают для себя проблему трудоустройства. В каждом институте, по курсам – свое локальное

распределение, но данные показывают, что оптимальная стратегия заключения контрактов должна исходить из заключения договоров на ранних этапах обучения.

В исследовании 2011 года отдельно изучалась проблема организационной культуры вуза с точки зрения студентов. Вслед за Кимом С.Камероном и Робертом Э.Куинном, мы придерживаемся концепции, в основе которой рамочная конструкция конкурирующих ценностей, где все многообразие мировых культур сводится к единым согласованностям на уровне символов, глубинных архетипов человеческого подсознания. В основу модели организационной культуры положены четыре группы критериев, определяющих стержневые ценности организации: гибкость и дискретность – стабильность и контроль, внутренний фокус и интеграция – внешний фокус и дифференциация. Самым примечательным в названных четырех стержневых ценностях является их противоположность или конкурирующие допущения. Стержневые ценности, лежащие на разных краях каждого континуума, отвергают друг друга, т. е. гибкость противостоит стабильности, внутренняя ориентация внешней направленности. В результате оба измерения формируют квадранты, отрицающие один другой и конкурирующие друг с другом по диагонали». Каждой группе критериев было дано обозначение, определяющее его наиболее примечательные характеристики – клан (семья), адхократия (творчество), рынок (конкуренция) и иерархия (бюрократия).

Большая часть ответов показывает, что ценности и нормы организации соответствует типу рыночной культуры, который доминирует в организациях, ориентированных на результаты. Ее главная забота – выполнение поставленной задачи. Как правило, в таких структурах люди целеустремленны и соперничают между собой, а лидеры – твердые руководители и суровые конкуренты. Стиль организации – жестко проводимая линия на конкурентоспособность.

Следует отметить, что при изучении типа культуры среди преподавателей был получен аналогичный результат. Оценивая ситуацию, преподаватели считают, что в целом, в организации сложился негибкий, построенный на контроле, стабильности и предсказуемости тип отношений ориентированный на победу в конкурентной борьбе. Это вписывается в современные нормы диктуемые

корпорациями, однако, как уже было сказано, необходимы дополнительные исследования.

Таким образом, можно утверждать, что в настоящий момент существуют все предпосылки для взаимовыгодного сотрудничества, есть потребность в квалифицированных кадрах у одних, есть опыт подготовки у других, есть заинтересованный в таком сотрудничестве контингент и даже в целом, если рассматривать основные паттерны организационных культур, совпадают нормативные стандарты. Эффективный бизнес одних вполне сочетается с эффективной образовательной деятельностью других и при решении организационных и экономических задач обеспечивает обеим структурам серьезные конкурентные преимущества.

УДК 378.1

Ю.А. Пустовойт, Е.С. Становая

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

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ВУЗА: ОПЫТ ОЦЕНКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗМЕНЕНИЙ

В статье рассматривается комплекс вопросов связанный с формированием организационной культуры вуза и факторов, влияющих на ее становление и развитие. Полученные в ходе исследования данные по опроснику «ОСАИ» сопоставляются как во внутривузовской перспективе, так и с данными, полученными в других учреждениях высшего образования.

Успех реформ в любой области зависит от двух факторов: во-первых, насколько цели и средства изменений ясны обществу, во-вторых, насколько они соответствуют сложившимся идеалам, нормам и повседневным привычкам. Понятно, что аналоги ничего не доказывают, понятно, что перенос представлений их личностной

психологии в социологию организаций не корректен, понятно, что требуются многочисленные фундаментальные исследования с привлечением математического аппарата, для того, чтобы сделанные нами выводы были более убедительными. Тем не менее, изложенный материал представляет собой на наш взгляд вполне обоснованную гипотезу, результат многочисленных наблюдений, бесед интервью и опросов в ходе которых, несмотря на разнообразие тем, регулярно фиксировалась некоторая общая тревожная тональность, сниженная самооценка и неоптимистичные перспективы. Если бы встречи происходили в формате индивидуальных психологических консультаций, то, скорее всего, невроз как состояние, вызванное глубинным конфликтом и характеризующееся эмоциональным неблагополучием, неадекватной самооценкой и проблемами в общении был бы самым распространенным диагнозом. Само собой возникла проблема идентификации конфликтов, выявления комплекса проблем, их генерирующих, в области управленческих инициатив, специфики профессиональной деятельности, личностных характеристик. Особую актуальность проблемы диалога людей, придерживающихся различных систем ценностей, и ориентированных на разноуровневые, порой диаметрально противоположные, жизненные стандарты и стилистику повседневности, вынужденных существовать в едином организационном пространстве с неизбежным повседневным управленческим регламентом и распределением материальных благ, приобретают в сфере высшего образования.

Именно здесь творческий, индивидуальный и личностно ориентированный труд ученого должен органично увязываться с трансляцией существующего на данный момент комплекса знаний, учитывать мотивацию и ценностные ориентиры студентов, а также технологические проблемы и критерии эффективности работодателей. Понятно, что «дух времени» отраженный в многочисленных нормативных документах, публикациях и интервью, требует подготовки готового к переменам студента, легко адаптирующего и сочетающего в себе индивидуальную свободу и организационную ответственность. Непонятно как этот декларируемый стандарт находит свое отражение в ценностях, правилах и нормах жизни университетского сообщества и к каким результатам приводит смена «правил жизни».

Проведенное нами эмпирическое исследование было организовано в нашем вузе и предполагало выявление ценностных приоритетов и устойчивых норм среди основного субъекта задающего жизненные стандарты университетского сообщества – профессорско-преподавательского состава. Именно педагоги высшей школы находятся на перекрестье «жизненных миров» студентов, работодателей, администрации вуза и собственного научного сообщества. Именно они в своей повседневной деятельности в ходе взаимодействия задают нормы и правила, определяющие методы и формы решения организационных конфликтов.

Ключевым понятием нашего исследования является организационная культура. Вслед за Кимом С.Камероном и Робертом Э.Куинном, мы придерживаемся концепции, в основе которой рамочная конструкция конкурирующих ценностей, где все многообразие мировых культур сводится к единым согласованностям на уровне символов, глубинных архетипов человеческого подсознания. В основу модели организационной культуры положены четыре группы критериев, определяющих стержневые ценности организации: гибкость и дискретность – стабильность и контроль, внутренний фокус и интеграция – внешний фокус и дифференциация. «Самым примечательным в названных четырех стержневых ценностях является их противоположность или конкурирующие допущения. Стержневые ценности, лежащие на разных краях каждого континуума, отвергают друг друга, т. е. гибкость противостоит стабильности, внутренняя ориентация внешней направленности. В результате оба измерения формируют квадранты, отрицающие один другой и конкурирующие друг с другом по диагонали» [2, С. 67]. Каждой группе критериев было дано обозначение, определяющее его наиболее примечательные характеристики, – клан (семья), адхократия, рынок (конкуренция) и иерархия (бюрократия).

Клановая (семейная) организационная субкультура: очень дружественное место работы, где у людей масса общего. Организации (подразделения) похожи на большие семьи. Лидеры или главы организаций воспринимаются как воспитатели и даже как родители. Организация держится вместе благодаря преданности и традиции. Организация делает акцент на долгосрочной выгоде совершенствования личности, придает значение высокой степени сплоченности.

ченности коллектива и моральному климату. Успех определяется как доброе чувство к потребителям и забота о людях.

Адхократическая (от латинского *ad hoc* – «на ходу») организационная субкультура: динамичное, предпринимательское и творческое место работы. Ради общего успеха работники готовы на личные жертвы и риск. Лидеры считаются новаторами и людьми, готовыми рисковать. Связующей сущностью организации становится преданность экспериментированию и новаторству. В долгосрочной перспективе организация делает акцент на росте и обретении новых ресурсов. Успех означает производство/предоставление уникальных и новых продуктов и/или услуг. Организация поощряет личную инициативу, творчество и свободу.

Иерархическая (бюрократическая) организационная субкультура: очень формализованное и структурированное место работы. Тем, что делают люди, управляют процедуры. Лидеры гордятся тем, что они – рационально мыслящие координаторы и организаторы. Ценится поддержание главного хода деятельности организации. Организацию объединяют формальные правила и официальная политика.

Рыночная (конкурентная) субкультура. Этот тип организационной культуры доминирует в организациях, ориентированных на результаты. Ее главная забота – выполнение поставленной задачи. Люди целеустремленны и соперничают между собой. Лидеры – твердые руководители и суровые конкуренты. Стиль организации – жестко проводимая линия на конкурентоспособность. [2, С. 68-67].

Каждый тип культуры может быть определен через предложенный авторами концепции стандартизированный вопросник, получивший название «Рамочная конструкция конкурирующих ценностей» (OCAI). Основываясь на предложенных исследовательских процедурах, попытались не только выявить доминирующий в нашем университете тип организационной культуры, но и посмотреть есть ли различия между типами организационной культуры свойственными кафедрам, имеющим высокую и низкую продуктивность, измеряемую через вузовские рейтинговые показатели.

В опросе приняло участие 83 человека, представляющих в равной степени кафедры с высокой и низкой продуктивностью, близкие по своим профессиональным и социально демографическим характеристикам. Согласно процедуре опроса его участнику

предлагалось шесть тематических блоков, в каждом из которых необходимо было распределить баллы сто балльной шкалы между четырьмя альтернативами, каждая из которых соответствовала типу организации. Таким образом, наибольшее количество баллов обозначало отнесение респондентом организации к тому или иному типу. В ходе обработки, согласно методике, были просчитаны как общие профили (существующий тип культуры и желаемый), так профили по каждому аспекту (стиль управления, лидерства и т.д.).

Итоги показывают (в скобках приводится средний показатель позиции в баллах, что при 100-значной шкале соответствует процентам), что респонденты, оценивая ситуацию сегодня, считают, что в целом, в организации сложился негибкий, построенный на контроле, стабильности и предсказуемости тип отношений ориентированный на победу в конкурентной борьбе. Выбор рыночной (25,28) и иерархической (32,87) культуры доминирует среди кафедр, имеющих как высокие, так и низкие рейтинговые показатели.

На вопрос о предпочтительном типе субкультуры участники опроса напротив считают для себя желаемым тип, в основе которого гибкость и индивидуальность, то есть характеристики прямо противоположные тем, которые в настоящее время существуют. Клановая (34,25) и адхократическая (23,14) культура здесь получают большее количество выборов. Полученный результат, скорее всего, указывает на наличие скрытого управленческого конфликта в университете, когда руководство активно требует достижения внешних конкурентоспособных показателей и унифицирует внутриорганизационную политику, а персонал ориентирован на индивидуальную оценку своей деятельности, решение творческих задач, построение отношений взаимного доверия и покровительство на основе традиционного или новаторского авторитета.

Именно разрыв между «Я» реальным и «Я» идеальным, согласно теоретическим положениям гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) [1, С. 39], является источником внутреннего конфликта и причиной невроза. Как уже было отмечено аналогии и обобщения здесь вряд ли уместны, но зафиксированные расхождения вполне можно рассматривать как источник эмоционального неблагополучия в организации.

Рассмотрение дифференцированных оценок респондента по каждому параметру (стиль руководства в организации, стиль

управления, критерии успеха, выбор стратегических целей и определение связывающей сущности университета) с одной стороны подтверждают выше отмеченный разрыв между имеющимся и предпочтительным типом организационной культуры, с другой фиксирует определенные расхождения между кафедрами с высоким и низким рейтингом. Последнее позволяет предположить различный тип мотиваций сотрудников.

Так, например, выставляя общую оценку организационной культуры университета, преподаватели выставляют высокое количество баллов (на кафедрах с высоким (42,03) и низким (33,06) рейтингом), набранных иерархическим типом, как существующим «здесь и теперь» и его отрицанием, как желательного (15,26 и 15,16 соответственно). Клановый тип культуры напротив большинство опрошенных респондентов выбирает как предпочтительный (40,36 и 37,10). Судя по данным, можно предположить, что на кафедрах, добивающихся больших результатов сложившиеся отношения более жестко структурированы, чем на кафедрах с низким рейтингом, которые тяготеют к «семейному» типу организации.

Итак, результаты нашего опроса показывают, что в настоящий момент в университете сложился тип культуры, в основе которого формальные правила и официальная политика, стабильность и контроль. Этот тип отношений в целом отвергается в пользу отношений общей преданности дел, взаимного доверия и гибкости. Менеджмент ориентирует персонал на достижение целевых показателей, поощряет конкуренцию и выполнение заданий. Этот стиль руководства хоть возможно и лежит в основе успеха среди преподавателей, добившихся высоких рейтинговых показателей, но отвергается ими как предпочтительный. В целом по университету персонал ориентирован на клановый стиль управления, где в основе успехов командная работа и развитие на основе человеческих ресурсов и доброжелательных отношений.

Обращаясь к результатам и опыту аналогичных исследований, проведенных в Томском политехническом университете и опубликованных в аналитическом докладе «Управление в высшей школе», служащей своеобразным манифестом реформ Высшей школы отметим, что в организационной культуре ТПУ все субкультуры присутствуют практически в равных долях [3, С. 180-181]. Здесь так же, как и в нашем исследовании, желательное изменение орга-

низационной культуры, сотрудники этого вуза отмечают увеличение доли отношений типа семья и адхократия. На основании полученных данных, исследовательская группа ТПУ делает вывод о том, что объединяющей силой в университете выступает преданность сотрудников, независимо от результативности как университета, так и каждого сотрудника. В этом случае решения принимаются на формальных процедурах и харизматическом авторитете лидера, а в системе управления преобладает централизованное планирование и исполнительская ответственность. Отметим, что руководство университета провозглашает и проводит комплексные мероприятия (разработка миссии университета, система тренингов с топ-менеджерами), направленные на построение конкурентно-адхократических отношений. В этом случае главной объединяющей силой становится общая цель, сформулированная как правило в рыночных терминах (например, увеличение в определенные сроки определенных долей международного рынка образовательных услуг), решения принимаются с точки зрения поставленной цели, система управления предполагает усиление конкуренции, самоанализ, мотивацию достижений [3, С. 183-184].

Таким образом, сопоставление итогов диагностики по опроснику ОСАІ показывает совпадающие тенденции, и имеющиеся показатели организационных субкультур вполне вписываются в контекст реформ системы высшего образования, даже более того, рыночная субкультура является преобладающей и ее нормы и ценности вполне утвердились на кафедрах с высоким рейтингом.

Проблема здесь только одна, именно рыночные конкурентные механизмы, судя по нашим данным, стойко отвергаются участниками опроса, как направление политики. Здесь можно предположить несколько причин. Во-первых, труд преподавателя индивидуален и действующая система материального поощрения ближе к вознаграждению «по сроку службы», чем увязывается с реальными личностными достижениями. Коллективная форма работы в вузе мало распространена, соответственно редкое горизонтальная солидарность, эмоциональная сопричастность к целому, оценивается намного выше, чем достижение конкурентных преимуществ над коллегами. Во-вторых, есть определенная инерция традиционных норм. Социализация большинства профессорско-преподавательского состава приходилась на советский период, где

клановый тип управления был широко распространен. Управление на основе ценностей коллективизма, авторитет лидерства, сдерживание собственных инициатив и интересов перед общественными приоритетами, стремление к бесконфликтным отношениям, мягкий повседневный патронаж и лояльность как основной критерий карьерного успеха – все эти организационные черты присутствовали в ежедневном взаимодействии советских организаций. В-третьих, в настоящий момент нет четкой организационной взаимосвязи между научным индивидуальным успехом и материальным и символическим вознаграждением, если на сильных кафедрах в качестве ресурса выступает авторитет лидера, а требовательность и результативность вознаграждается похвалой и положительной репутацией, то на слабых кафедрах появляется возможность переложить груз ответственности на наиболее амбициозных и работоспособных.

Помнится в одной из лекций по детским неврозам проф. А.И. Захаров в качестве наиболее типичной провоцирующей невротическое развитие ситуации, приводил пример мамы-холерика вечно подгоняющего сына- флегматика. Итогом гонки получался ребенок – невротик. Соответственно необходимо постепенное формирование рыночной и адхокритической субкультур на основе принципов дополнительности уже сложившихся субкультурных форм: точная постановка стратегических и тактических целей не должна идти в разрез с культивированием доброжелательных отношений и традиций взаимовыручки и помощи, самостоятельность и творческая инициатива не должна подразумевать игнорирование формальных норм и процедур. Приоритетными направлениями здесь могут быть: разработка систем поощрения деятельности, направленной на повышение конкурентоспособности вуза, система обязательных тренингов руководителей среднего звена в области управления организационной культурой, создание конкурентной среды в студенческом сообществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Годфруа Ж Что такое психология / Пер. с французского Под ред. Г.Г. Аракелова. – М, Мир, 1992. 376 с.

2 Камерон К., Куин Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. Под ред. И.В. Андреевой.– СПб, 2001. 320 с.

3 Филлипов В.М., Агранович Б.Л., Арсеньев Д.Г. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы / рук. авторского кол. В.М. Филлипов.– М, Логос, 2006. 488 с.

УДК 008

Н.Е. Анохина, Н.К. Анохина

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

РОЛЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РОССИИ

В статье анализируется роль человеческого капитала в системе образования и условиях инновационного развития экономики России; раскрывается понятие «человеческий капитал», перечисляются способы и источники модернизации экономики страны и влияние качества образования и науки на эффективность их реализации.

В данной статье говорится о роли человеческого капитала в условиях инновационного развития экономики; раскрываются понятия «человеческий капитал», «модернизация», перечисляются способы и источники модернизации экономики России и влияние качества образования и науки на эффективность их реализации.

Тема модернизации российской экономики стала в последнее время доминирующей в дискуссиях специалистов и широкой общественности. Но, научная трактовка понятия «модернизация» весьма расплывчата.

Модернизация (от франц. *moderne* – новейший, современный) – изменение, усовершенствование, отвечающее современным требованиям, например, модернизация оборудования [1, с. 819].

Модернизация экономики предполагает:

- разработку и внедрение в производство нанотехнологий, биотехнологий, информационно-коммуникационных технологий, технологий новых материалов на основе новейших научных исследований (например, конструкционных наноструктурированных материалов);
- обновление оборудования на современных промышленных предприятиях, компьютеризация почти всех стадий технологического процесса;
- подготовку высококвалифицированных специалистов для всех секторов современной экономики РФ;
- замену экспорта природных ресурсов (нефти, газа и т.п.) изделиями, произведенными на основе наукоемких технологий и экологически безопасной сельскохозяйственной продукцией;
- уменьшение импорта готовых товаров и продуктов питания с одновременным увеличением импорта новых технологий и результатов научных исследований;
- повышение уровня жизни российских граждан (увеличение заработной платы, пенсий, пособий; снижение цен на товары; медицинская и экологическая забота о здоровье людей);
- формирование, развитие и распространение институтов, которые в наибольшей степени способны улучшить позиционирование государства в международных экономических и политических отношениях;
- формирование устойчивого курса российского рубля, не намного ниже, стоимости европейской валюты (доллар и т.п.).

Ресурсами для модернизации экономики РФ являются:

- месторождения полезных ископаемых;
- особое географическое положение страны (возможность получения доходов от транзита товаров из стран Юго-Восточной Азии в Европу через территорию РФ);
- эколого-экономические преимущества РФ (огромные территории свободные от промышленных разработок, на которых можно выращивать экологически чистую продукцию);

- новейшие разработки российских ученых в сфере наукоемких технологий;
- человеческий капитал в форме интеллектуальных способностей, практических навыков и знаний [2, с. 111; 3, с. 142].

Остановимся более подробно на последнем источнике – человеческом капитале.

Он зависит от:

- уровня образования и квалификации;
- условий для качественного образования и высокого уровня научной деятельности в высшей школе, которые зависят от государственного управления и приоритетов;
- здоровья населения (физического и нравственного);
- успешного решения демографических, миграционных и проблем.

1. Уровень образования и квалификации.

Во-первых, он должен зависеть от экономических потребностей в квалифицированной рабочей силе того или иного региона. В качестве примера возьмем Кемеровскую область, в которой проживают авторы данной статьи. Для ее потребностей в квалифицированных специалистах необходимо проведение социологического исследования, которое бы выявило, в каких специальностях и уровне квалификации она нуждается. Местные вузы (техникумы, лицеи) должны ориентироваться на результаты такого исследования. В настоящее же время, как оказалось, в связи с обилием вузов и их филиалов выпускается много специалистов (экономистов, юристов), которые оказываются не востребованными на городском рынке труда.

Во-вторых, общероссийской проблемой является реальное соответствие объема знаний выпускников образовательных учреждений квалификации заявленной в дипломе. Не секрет, что уровень подготовки специалиста (бакалавра) в настоящее время иногда серьезно отличается (и, как правило, в худшую сторону), от ожидаемого потенциальным работодателем. Последнему приходится тратить деньги на курсы повышения квалификации только что принятого работника. Решению данной проблемы могут служить:

- хозяйственные договоры между вузом и фирмой об обучении определенного количества лиц, оговоренной специальности

и уровня квалификации с последующим их трудоустройством в этой фирме;

- прохождение такими студентами ежегодной практики на предприятии, с которым заключен договор;
- дополнительные учебные занятия либо отчисление студентов за неуспеваемость на основании рекомендаций предприятия – будущего работодателя по результатам ежегодной практики;
- курсы повышения квалификации работающих специалистов 1 раз в 3 года в вузе, где они проходили первоначальное обучение.

В-третьих, проблемой является так называемая «утечка умов» за границу. Многие высокопрофессиональные ученые и специалисты эмигрируют в европейские страны, в связи с низким уровнем жизни (заработная плата, жилищные условия), который им может быть обеспечен в России. Для решения вышеуказанной проблемы необходимо, чтобы не только государство занималось финансированием научных исследований и предоставлением достойного уровня зарплаты таким лицам, но 2/3 всех расходов брали на себя фирмы (коммерческие структуры), как, например, это делается в Германии [4, с. 335].

В-четвертых, для эффективного инновационного развития высшей школы требуется пересмотреть вопросы, связанные с критериями научной деятельности последних. Как пишет д.т.н., профессор, ректор Нового университета Владимир Алексеевич Зернов, закон об образовании должен стать мощным фактором мотивации коллективов учебных заведений и отдельных преподавателей к инновационной деятельности, чего пока не наблюдается [5, с. 8 - 9].

В обоснование этого факта он приводит следующий пример. По числу изобретений за 2002-2006гг. на первых местах были следующие страны: Япония, Швейцария, США, Швеция и Финляндия. Россия только на 37 месте. Та же картина через 5 лет, за 2007-2011гг. Россия на 36 месте, Финляндия на 7, хотя у нее специалистов, работающих в научном секторе, меньше на порядок. Выпуск инновационной продукции в России сократился в 70 раз. Притом, что в России 6 государственных академий наук и более 1000 учебных заведений с огромным количеством исследователей.

Такую низкую отдачу, как указывает Зернов, эксперты объясняют действующим законодательством и связанной с ним системой мотивации творческих коллективов и отдельных ученых.

Следующей главной причиной низкой инновационной деятельности он называет неэффективность использованных средств и тут же сопутствующую коррупцию.

Есть данные, что на научные исследования у нас в стране уже тратится средств не меньше, чем за рубежом, а в некоторых сферах даже больше. Но положительного результата пока нет.

В проекте об образовании есть стадия об инновациях, но в ней только общие положения и, ни слова, о поддержке инновационной деятельности.

Как отмечает Зернов, в вузе должны быть созданы такие условия, при которых не быть активным в инновационном отношении невозможно. Невыгодно как с моральной, так и с материальной точки зрения. В успешных коллективах работают не по принуждению, в них обычно присутствует дух творчества, креатив.

Экономические условия деятельности учебных заведений просто неадекватны условиям и потребностям рыночной экономики. Зачастую образование сегодня не только стимулирует экономический рост, а выступает его тормозом. Следовательно, необходима разработка и введение новых критериев оценки деятельности учебных и научных учреждений.

Кроме того, в России – ущемлены в правах негосударственные вузы. Заметим, что президенту Д. А. Медведеву в США показали СТЭНФорд – классический негосударственный вуз. Примером процветания негосударственного образования является Австралия. На 1 месте в экспорте у нее сегодня – образовательные услуги, вчерашний день – продукция овцеводства.

Обратимся еще к одному важному моменту в обсуждаемых вопросах по образованию. В новом проекте закона обязательно должна быть статья о создании и использовании в образовательных учреждениях технологий, сберегающих и укрепляющих здоровье учащихся, соответствующая стратегии сохранения человеческого капитала.

Для успешного развития высшего образования в России ряд ученых предлагают инициировать следующие мероприятия в науке и образовательной системе на высоком качественном уровне:

1. внедрить независимую компетентную экспертизу, осуществлять текущие и стратегические прогнозы;
2. вводить высокие стандарты в массовом образовании;
3. создавать элитное образование, формирующее группы с высоким уровнем интеллектуальной мобильности.

Авторы этих рекомендаций считают, что эти моменты не осознаются должным образом ни обществом, ни правящей группировкой.

Технологическое развитие общества идет по пути интеграции науки, производства и образования. Известно, что высокий уровень науки транслируется позднее в прогресс техники. Сама наука осуществляет переход на глубинные уровни познания и способствует росту человеческого капитала в форме интеллектуально – креативных способностей, что чрезвычайно важно для модернизации экономики.

2. Здоровье населения.

Оно зависит от:

- успешного решения экологических проблем (снижение уровня загрязнения окружающей природной среды);
- уровня медицинского обслуживания (в том числе доступного санаторно – курортного лечения);
- производства чистых экологически продуктов питания (отказ от генномодифицированных и синтетических продуктов);
- культивирования здорового образа жизни (отказ от табака, наркотиков, спиртных напитков, проституции) через СМИ (телевидение, радио, интернет, газеты, журналы);
- организация досуга населения (привлечение к спортивным мероприятиям; создание кружков, секций и т.п. на бесплатной основе).

В настоящее время появляется возможность отказаться или значительно уменьшить производство материалов, в том числе, дорогих и редких, добыча и производство которых порождает экологические проблемы и заменить их более дешевыми и безопасными, например конструкционных наноструктурированных материалов.

Кроме того, в России существуют огромные площади черноземов, на которых можно выращивать экологически чистую продукцию соответствующую международным стандартам. Грамотная политика государства, направленная на развитие сельского хозяй-

ства, привлечение в этот сектор широких масс людей (на основе поощрения создания фермерских хозяйств, садоводства и т.п.) поможет решить проблему с питанием российского населения.

Необходимо реформировать российскую медицину. Предоставить гражданам возможность получить бесплатную медицинскую помощь в любом медицинском учреждении не зависимо от места проживания и регистрации таких лиц; усилить юридическую ответственность медицинских учреждений за некачественное оказания услуг.

3. Демографические, миграционные проблемы.

Ни для кого не секрет, что сейчас многие регионы РФ находятся в состоянии так называемой «демографической ямы». Уровень рождаемости ниже уровня смертности; молодые семьи не заинтересованы иметь более одного ребенка из-за сложных социально-экономических условий жизни в стране. Различные государственные программы поддержки молодой семьи не дают достаточно эффективного результата. В результате этого в учебные заведения поступает все меньше молодых людей, будущих высококвалифицированных работников нужных обществу.

Для решения вышеуказанной проблемы необходима грамотная политика государства, предусматривающая более высокие размеры пособия на ребенка, дополнительные выплаты и льготы (жилищно-коммунальные, на приобретение товаров, по уплате налогов и т.п.) всем семьям за каждого ребенка и увеличение налоговой нагрузки на семьи, не имеющие детей.

Так, например, согласно ст. 10 Федерального закона от 13.12.2010 № 357-ФЗ «О федеральном бюджете на 2011 год и на плановый период 2012 и 2013 годов» размер индексации государственных пособий гражданам, имеющим детей, с 1 января 2011 года установлен 1,065. Таким образом, размеры пособий в 2011 году составляют: ежемесячное (минимальное) пособие по уходу за ребенком до достижения им возраста 1,5 лет за первым ребенком 2194,33 руб., за вторым и последующими детьми 4388,676 руб. Однако, начиная с возраста 1,5 лет, выплата пособий прекращается, а расходы семьи на ребенка возрастают!

Правда, в некоторых городах, например, в Санкт-Петербурге, установлено в соответствии с Законом Санкт-Петербурга от 24.11.2004 № 587-80 «О социальной поддержке семей, имеющих

детей, в Санкт-Петербурге», ежемесячное пособие на ребенка в возрасте от 1,5 лет до 7 лет на приобретение товаров детского ассортимента, продуктов детского питания, специальных молочных продуктов за счет средств бюджета Санкт-Петербурга. Право на ежемесячное пособие имеет один из родителей в случае, если семья является малообеспеченной. Размер пособия (с учетом индексации на 2011 г.): 614 руб. 73 коп. На ребенка: 1) из неполной семьи; 2) из семьи военнослужащего – 887 руб. 23 коп. Однако такие льготы действуют не во всех регионах (городах).

Слабо развита в России миграция трудовых ресурсов. Часто проблема нехватки рабочей силы решается за счет эмигрантов и иностранцев, приехавших на время в страну, в поисках заработка. Однако необходимо научиться правильно, перераспределять собственный российский человеческий капитал. Так, например, если в регионе много молодых специалистов (бакалавров) в области юриспруденции, государству необходимо создать социально-экономические условия для переезда этих специалистов в другие области (края, республики), которые нуждаются в таких рабочих кадрах. Расходы, связанные с переездом и устройством на новом месте жительства, должны финансироваться за счет средств федерального бюджета; бюджета субъекта РФ, нуждающегося в рабочей силе; средств предприятий (организаций, учреждений) – потенциальных работодателей в этом регионе. Решению проблемы с трудовой миграцией также могли бы помочь: действовавшая ранее система распределения специалистов на работу после окончания образовательного учреждения; грамотно организованное прохождение альтернативной гражданской службы.

В некоторых вузах уже создают центры по трудоустройству своих выпускников. Богатый опыт в этой сфере имеет центр «Карьера» Сибирского государственного индустриального университета.

Таким образом, в заключении можно сказать, что человеческий капитал, выраженный в форме интеллектуального, физического и духовно-нравственного потенциала страны, является важнейшим фактором инновационного развития экономики. Однако для решения многих вопросов модернизации экономики России и поддержания человеческого капитала, требуются большие (в разумных пределах) вложения в национальные образование, эконо-

мику и медицину; более справедливое распределение доходов в обществе, пересмотр многих критериев оценки научной инновационной деятельности в вузах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Советский энциклопедический словарь /Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с. ил.

2. Савоткин Н.А. Роль человеческого капитала в экономике севера / Н.А. Савоткин, В.А. Цукерман //Санкт – Петербургский научный форум «Наука и общество»: Экономика и социология XXI века (V Петербургская встреча лауреатов Нобелевской премии 18 – 22 октября 2010 г.) – С.-П.: Изд-во Политехнического университета, 2010. С. 111 – 114.

3. Петраков Н.Я. К вопросу об интеграции России в мировое сообщество при установке на модернизацию /Н.Я. Петраков //Санкт – Петербургский научный форум «Наука и общество»: Экономика и социология XXI века (V Петербургская встреча лауреатов Нобелевской премии 18 – 22 октября 2010 г.) – С.-П.: Изд-во Политехнического университета, 2010. С. 142 – 149.

4. Schmoch U. Hochschulforschung und Industrieforschung. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 2003. – 378 s.

5. Зернов В.А. Новый закон об образовании. Куда пойдём к инновациям или к стагнации? /В.А. Зернов //Высшее образование сегодня. – № 1.– 2011. – С. 8-12.

УДК 008

О.П. Бабицкая, Н.К. Анохина

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

КУЛЬТУРА, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ НА ГЛОБАЛЬНОМ ФОРМИРУЮЩЕМСЯ РЫНКЕ

В данной статье рассматривается дефиниция категории «Глобальный формирующийся рынок», а также вопросы взаимосвязи языка, культуры, науки и образования, определяющие жизнь человека и личности в этих социально-экономических условиях.

Мы живем в период глобализации экономики, финансов, информационных ресурсов и пр. которая находится в стадии развития, имеет множество форм и проявлений. Глобализация затрагивает все страны, но на современном этапе цивилизационного развития она затрагивает их по-разному, в зависимости от места той или иной страны в международных отношениях. При этом наиболее значимым фактором вовлеченности той или иной страны в расширяющийся процесс глобализации оказывается фактор открытости экономики и ресурсов данной страны.

Глобализация порождена не одной причиной. Она обусловлена множеством различных факторов, взаимодействие которых приводит к формированию нового более целостного поля экономики, культуры, образования, политики и т.д. [1, с. 154].

Под влиянием важнейших глобальных трендов и тенденций, усилившихся в начале 80-х годов, из группы развивающихся стран и стран с относительно развитой промышленностью, построенной под контролем диктатур, начала выделяться новая категория стран, не имевших в то время общего названия, однако, как выяснилось позже, имевших множество общих характеристик. Эти страны начали строить рыночные и во многом капиталистические экономи-

ческие отношения. Именно эти страны, куда начал притягиваться и инвестиционный капитал из развитых стран, привели к акселерации мировой экономики, что отразилось на ускорении роста мирового общественного продукта и роста уровня жизни народов этих стран.

К концу первого десятилетия XXI века в эту группу стран, для которых ученый В.Л. Квин ввел новый экономический термин — «Глобальный формирующийся рынок» (ГФР), относятся 83 страны. Глобальный формирующийся рынок, который не существовал 35 лет назад, по вкладу в мировой продукт более чем в 2 раза опережает ведущую экономику мира — США. Из 10 самых крупных национальных экономик четыре принадлежат ГФР (В том числе и Россия). Отсутствие дефиниции категории «Глобальный формирующийся рынок» создавало множество проблем для многонациональных институтов и международных экономико-аналитических центров, поэтому В.Л. Квин предложил следующую дефиницию стран с формирующимися рынками — Общество, переходящее от диктатуры к экономике, ориентированной на рыночные отношения, с растущим уровнем экономической свободы, последовательной интеграцией в мировое рыночное пространство, укрепляющимся средним классом, улучшением стандартов жизни, социальной стабильностью и толерантностью, а также усилением сотрудничества с международными институтами.

Глобальный формирующийся рынок и страны, его составляющие, показали высокую сопротивляемость кризисным явлениям в 2008-2009 гг. и обеспечили позитивный рост мирового продукта (относительно средних показателей за 2008-2009 годы). Анализ кризисных явлений показал, что чем больше страна, ее производственный сектор, университеты, а не только государственный бюджет, вкладывают средства в *научные исследования*, тем меньше снижается национальный доход в такой стране в период кризиса. Например, лидирующими странами по удельным инвестициям в исследования является Израиль и Южная Корея, и это не случайно, что в этих странах ВВП вырос даже в кризисный 2009 год [2, с. 11-12].

Особая роль отводится образованию. В России осуществляется переход всей системы высшего профессионального образования на уровневую систему в соответствии с основными принципами Болонского процесса. В соответствии с требованием времени выс-

шее образование должно быть ориентировано на инновационное развитие экономики. Выпускник призван быть не только исполнителем, ответственно относящимся к порученным обязанностям, но и инициативным, творчески мыслящим профессионалом, способным организовать – при желании и наличии соответствующих способностей – свое собственное дело. Мировая практика показывает, что в этом случае экономика страны и общества в целом получают дополнительный мощный и устойчивый импульс к движению вперед [3, с. 10-11].

Если говорить о современном культурном пространстве, то оно сильно изменилось. В значительной степени это связано с тем, что люди заняты добыванием хлеба насущного, утопают в повседневности, лишены высоких побуждений и идеалов. И мало кого волнует состояние духа человека, его мечты и интересы. Сегодня каждый живет сам по себе, и никого не волнует окружающий мир. Зачастую популярность тех или иных ценностей среди широких социальных слоев отнюдь не свидетельствует о значительности этих ценностей, а порой и прямо указывает на низкий культурный уровень масс.

Общее состояние культуры напрямую зависит от состояния общества, здоровья общественного организма. Её сложности – прямое следствие коллизий общества. И то, что происходит в обществе, неизбежно отражается в культуре. Культура чутко улавливает мельчайшие колебания, происходящие в общественных структурах, не говоря уже о глубинных и масштабных по своему содержанию переменах, совершающихся в обществе [4, с. 10-15].

Появление новых информационно-коммуникативных каналов в системе социокультурных взаимодействий свидетельствует о подмене непосредственных контактов между людьми, интерактивными взаимодействиями, коммуникативный формат которых не столько сближает людей, сколько проводит между ними четкую демаркационную линию.

Исследование процесса становления личности в информационно-коммуникативных средах в этих условиях свидетельствует об усиливающихся рисках, связанных с изменением уровня информационно-психологической безопасности человека в современном мире, ведь «обживая» компьютерную виртуальную реальность че-

ловек изменяет свой внутренний мир, духовно-этические установки, в целом – тип мироотношения и миропонимания.

Нахождение человека в ситуации переходности, когда формируется новый тип «электронно-компьютерной» культуры, – это попытка его самореализации в противоречивых условиях глобализирующегося мира, когда процессы унификации /индивидуализации в обществе поддерживаются техникой и технологиями.

Информационно-коммуникативная доминанта современной культуры не может рассматриваться только как прогрессивный цивилизационный проект. За его внешними проявлениями сокрыты внутренние культурные смыслы. В период резкой смены типов, форм и знаков общения, когда вербальное уступает свое первенство началу в передаче информации, а коммуникативные формы обрастают новыми ритуальными текстами, возникает ощущение, что человечество движется в направлении поиска внешней простаты в культуре, избавляясь от переизбытка и сложности накопленного веками ее ценностно-смыслового багажа [5, с. 171-172].

Утрата вербального общения, как бы обрывает явную связь с миром, погружает человечество в пустоту, в тишину и в «одиночество». Знаковая, упрощенная коммуникативная среда не вызывает чувств, эмоций, не касается утонченных пластов, «сглаживает» «должно-сущностные» ценностные ориентации, постепенно превращая человека в «биомашину».

В последнее время в мире наблюдается усиление интереса к проблемам языка, который в большей степени, нежели другие социальные проблемы, реагирует на запросы глобализированного общества, поскольку с процессом глобализации тесно связано осуществление международных контактов не только на профессиональном, но и на общекультурном уровне. Незнание каких-либо общеизвестных фактов из общемировой культуры способно затруднить контакты не только с иностранцами, но и с представителями собственного этноса. В условиях поликультурной реальности, когда контактируют люди, принадлежащие к разным лингвокультурным обществам, взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведет к актуализации членов социумов, соединяющих в своем сознании разные культуры, ориентируемых на другого, предрасположенного к диалогу с ним. Обучение языку, сопровождаемое с

ознакомлением с культурными и социальными ценностями может и должно служить мощным средством взаимопонимания между народами. Формирование языковой и лингвострановедческой компетенции представляет ценность в обогащении своей собственной культуры в целом: эстетической культуры общения, речи, умственного труда.

Знакомясь с иноязычной культурой, личность принимает элементы материальной и духовной культуры иноязычного государства. Язык, речь, мышление, правила поведения (так называемая внешняя культура) и культура межличностных отношений, представляют собой явления духовной жизни иноязычного общества, посредством освоения которых происходит приобщение к иноязычной культуре.

Знание языка, безусловно, не определяет личность как высокоинтеллектуальную и способную интеръеризировать основные явления материальной и духовной культуры иноязычного государства. В тоже время иностранный язык служит инструментом изучения иноязычной культуры, представляя широкий выбор возможностей для практического ознакомления с элементами этой культуры [6, с. 14].

Из вышесказанного определяется большая роль языка, языковой среды, знания разных языков в глобальном формирующемся рынке, что отражается на состоянии культуры и на интеллектуальном, духовном уровнях современного человека.

Кроме, отмеченного нами межкоммуникативного значения языковой среды, сегодня именно фундаментальная наука – наилучший из всевозможных мостов в будущее для всех народов, больших и малых. Фундаментальные исследования в различных областях, от математики и физики до медицины, – уникальны по своему влиянию на общество. Они являются источником прогресса в деле самовоспитания человечества от первобытного состояния до современности. В не меньшей мере они составляют нашу надежду на лучшее будущее во всех направлениях – технологическом, медицинском и социальном. Они действуют в разных масштабах и используются повсеместно. Они являются инструментом экономического развития. Они поддерживают человеческие ценности. Они вне политики, вне религии [7, с. 116].

В заключение хочется сказать, что будущее любой страны определяется не столько природными богатствами, капиталом и предпринимательской энергией, сколько широтой знаний, высоким уровнем культуры и образования, т.е. человеческими ресурсами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Делокаров К.Х. Глобализация и цивилизационные возможности современного общества /Единство и многообразие в религии и культуре. Философские и психологические корни глобальных противоречий. С.Петербург: ФКИЦ «ЭЙДОС», 2006. – С. 155-161.
2. Квинт В.Л. Глобальноформирующийся рынок – новая сила в XXI веке //С.Петербургский научный форум «Наука и общество. Экономика и социология в XXI веке». V Петербургская встреча лауреатов Нобелевской премии. Тезисы пленарных докладов. СПб, 2010. – С. 11-13.
3. Поспелов В.К. Проблемы перехода к уровневой системе подготовки //В.К. Поспелов, Н.Н. Комисарова //Высшее образование в России. – № 10.– 2011. – С. 3-11.
4. Арнольдов А. И. Культура и горизонты XXI века //Культура и современный мир. Вестник МГУКИ, 2003. –№ 1. – С. 9-17.
5. Астафьева О. Информационно-коммуникативная доминанта современной культуры //Единство и многообразие в религии и культуре. Философские и психологические корни глобальных противоречий. С.Петербург: ФКИЦ «ЭЙДОС», 2006. – С.164-172.
6. Абрамова Л.З. Эстетико-педагогический потенциал языка в формировании культуры личности //Язык и культура: материалы международной практической конференции. Ч.1 Борисоглебск: ГОУ ВПО БГПУ, 2010. – С. 11-18.
7. Корнберг Р. Путь вперед: возвращение к базовым ценностям //С.Петербургский научный форум «Наука и общество. Экономика и социология в XXI веке». V Петербургская встреча лауреатов Нобелевской премии. Тезисы пленарных докладов. СПб, 2010. – С.116.

УДК 378.01

Д.И. Оршанский

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

КОНФЛИКТ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме поиска ответов на вопрос, касающейся возможности взаимной интеграции рыночного подхода к образованию с концепцией, рассматривающей последнее в качестве высшего социального блага.

Значение системы образования в социальном и экономическом развитии любого общества и повышении благосостояния его граждан трудно переоценить. Тем более актуальным выглядит обращение к этому социальному институту в современной России, представляющей территорию непростого взаимодействия между последними остатками советской системы образования и активно внедряемой российскими властями неолиберальной образовательной модели.

Многогранность и сложность воздействия образования на общество и индивидуумов находит отражение в различных теоретических построениях. В частности, разработчики Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года исходили из следующего подхода к этому явлению.

Они видят образование как процесс инвестиций в человека, его знания, умения, навыки, которые позволяют ему получать более высокие доходы на рынке труда [1]. Действительно, многочисленные исследования, проведенные учеными разных стран, начиная со второй половины XX-го века, подтверждают, что в целом существует устойчивая прямая зависимость заработков человека от уровня полученного им образования. Работники с более высоким уровнем образования приносят более высокий доход не только се-

бе и своим семьям, но и предприятию, на котором они работают, и обществу, в котором они живут. В этой связи при определенных условиях инвестировать в образование становится экономически выгодным не только отдельным индивидуумам, но и фирмам, и государствам. При этом государство преимущественно инвестирует в общеобразовательную подготовку детей, обеспечивая тем самым базовый минимум стандартного образования, а фирмы, наоборот, как правило, предоставляют возможности обучения, повышения квалификации специалистам, уже имеющим профессиональное образование, но нуждающимся в приобретении дополнительных знаний в тех узких сферах их деятельности, где происходят постоянные изменения. Подобный подход определяет и границы экономической целесообразности инвестиций в образование, выдвигает на первый план такие критерии как прибыльность, эффективность, самоокупаемость.

У власти в современной России стоят люди с либеральным мировоззрением. Суть его в двух главных постулатах: каждый человек должен всегда иметь возможность сделать выбор, а вмешательство государства во все сферы жизни общества должно быть минимальным. И, соответственно, образование человека – это личное дело самого человека. А понятие «просвещённое общество» не соответствует мировоззрению современных российских либералов.

Исходя из таких представлений сторонники внесения в образовательную деятельность рыночных отношений, видя в ней большую сферу услуг, будущее российского образования связывают с решением следующих проблем. Образование в России перестало быть общедоступным благом. Доступ к высшему образованию абитуриентам из малоимущих семей и жителям регионов практически закрыт. Причина этого в том, что при высоких затратах на транспорт и проживание в городе в период вступительных экзаменов, реальных шансов на поступление у иногородних студентов нет. Барьер возникает из-за развитой системы репетиторства, специальных платных школ и подготовительных курсов, а также из-за взяток за поступление, которые приобрели массовый характер и позволяют говорить о распространении коррупции в системе высшей школы.

В обществе кроются поистине несметные средства, которые могут быть направлены на образование, они и сейчас реально на-

правлены в образовательную сферу, но нелегально: тратятся на репетиторов, взятки, подарки и т.п. Переток денежных средств от населения в систему образования по нелегальным каналам повышает уровень благосостояния работников приемных комиссий, лиц, принимающих решение о приеме в вузы, преподавателей, занимающихся репетиторством, но не дает возможности развивать образовательные структуры, укреплять материальную базу вузов.

Результатом действия первых двух процессов является снижение качества образования и подрыв роли образования как источника сглаживания социального и материального неравенства различных слоев населения.

Исторически сложилось, что за годы реализации реформы наиболее заметные меры были предприняты в области преодоления неравенства в доступе представителей различных социальных групп населения к поступлению в вузы. Достичь этого предполагается, полностью отказавшись от вступительных экзаменов в вузы и перейдя к системе приема на основе результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ), проводимого во всех российских школах.

Авторы реформы также преследуют цель достижения равенства в доступе к образованию. При этом делая акцент на неравенстве возможностей поступления в вуз, фактически не решается вопрос о равенстве доступа представителей разных доходных групп населения, жителей городов и сельской местности к дошкольному, начальному и среднему образованию определенного, стандартного качества. Вместе с тем, исследования показывают, что доступность высшего образования как с точки зрения преодоления вступительных экзаменов, так и с точки зрения возможности успешного дальнейшего обучения, в значительной мере обусловлена качеством школьного образования. Обеспеченность учителями и учебниками, оснащенность современными техническими средствами обучения, возможности углубленного изучения предметов в школе существенно повышают шансы на дальнейшее образование. Большую роль играет обстановка в школе и классе, престижность хорошей учебы, поддержка авторитета сильных учеников со стороны учителей, родителей, одноклассников.

Таким образом, успешная реализация задуманной разработчиками Концепции модернизации российского образования вклю-

чает целый комплекс мер, затрагивающих не только сферу образования всех уровней, профессиональной подготовки и повышения квалификации работников, но и другие социальные аспекты, например, успешное трудоустройство и стабильную занятость, достойную оплату труда учителей и преподавателей и подготовленных специалистов и др.

Во многом противоположных взглядов на развитие института образования в России придерживаются противники масштабного внедрения в него экономических критериев эффективности. Представители данного подхода видят цель образования как процесс дающей человеку образование и воспитание, формирующий ценностные установки, мировоззренческий фундамент.

Противники нелиберального подхода к образованию опираются на теорию человеческого развития, в которой основополагающим выступает тезис о том, что оценивать достижения экономики надо не нормой прибыли, а изменениями к лучшему важнейших показателей жизни человека: здоровья и долголетия, возможности трудиться за достойную заработную плату, иметь доступ к благам цивилизации при сохранении окружающей среды [2]. Анализируя роль образования, сторонники этой концепции акцентируют внимание не столько на уровне доходов, сколько на расширении возможностей человека, доступности благ, делающих его жизнь более интересной, содержательной и, в конце концов, более счастливой. Образование в этой связи рассматривается как необходимое благо для укрепления здоровья и обеспечения активного долголетия человека, для воспитания более здорового и благополучного потомства, для сохранения благоприятной окружающей среды, для поддержания социального мира и взаимопонимания различных групп населения, т.е. образование в большей степени выступает как социальное благо. Действительно, многовековой опыт эволюции человечества показывает, что образование является неотъемлемой частью культурного развития, будучи и результатом, и предпосылкой этого развития. Тогда всеобщая доступность образования становится важнейшей политической задачей, решение которой приведет к единству и равенству, благополучию и процветанию.

Приверженцы данного подхода приводят свои аргументы по вопросам состояния и перспектив развития российской образова-

тельной сферы, весьма критически отзываются о результатах проведенной властями «модернизации» образования.

По словам А. Фурсова [3], если говорить о последствиях «реформы», то можно констатировать значительное падение уровня образования и подготовки учащихся в средней и высшей школе как результат введения ЕГЭ. Студенты, прошедшие через ЕГЭ, демонстрируют культурно-образовательную варваризацию и информационную бедность. Если в последние 25-30 лет культурнообразовательный уровень выпускников школ снижался постепенно, то несколько последних лет не просто резко, а катастрофически ускорили этот процесс.

У снижения уровня интеллекта и эрудиции как результата реформы есть ещё два аспекта, крайне губительные для развития умственно-образовательного потенциала. Речь идёт о дерационализации мысли и сознания и о деформации исторической памяти.

Уменьшение числа учебных часов по таким предметам как математика и физика, фактическое изгнание из школьной программы астрономии – всё это не просто сужает и обедняет картину мира учащегося, но непосредственно ведёт к дерационализации сознания. Сегодня широко распространяется вера в иррациональное, магическое, в волшебство; пышным цветом расцветают астрология, мистика, оккультизм.

Не меньший ущерб несёт тот факт, что курсы по истории по сути либо устранены из программ всех факультетов, кроме исторических, либо существенно сжаты. Следствием этого постепенно становится утрата исторического видения, исторической памяти. В результате студенты не могут назвать даты начала и окончания Великой Отечественной войны, полёта Гагарина в космос, Бородинского сражения. Ясно, что ухудшение исторической памяти, особенно в том, что касается русской истории, не способствует формированию патриотизма и гражданственности.

Введение четырёхлетнего бакалавриата вместо пяти лет традиционного обучения превращает высшую школу в нечто весьма напоминающее ПТУ, приземляет её, и если для институтов эта практика очень плоха, то для университетов – катастрофична, университет уничтожается как общественное явление. В плане образовательном Болонская система с её «модульно-компетентностным подходом» по сути уничтожает кафедру как базовую единицу ор-

ганизации вуза/университета; «компетенции» – плохо связанные между собой прикладные информационные комплексы или «умелости» – подменяют реальное знание. Объективно эта система делит вузы вообще и университеты в частности на привилегированное меньшинство с собственными дипломами, программами и правилами и непривилегированное большинство; образовательные стандарты при этом снижаются в обеих «зонах», но во второй – в значительно большей степени. Привилегированность и престижность оборачиваются более высокой платой за обучение, что ещё более увеличивает социальные различия и разрыв в сфере образования.

Разработчики реформы предполагали, что введение ЕГЭ снизит уровень коррупции в образовательной сфере. В реальности всё вышло с точностью до наоборот. ЕГЭ создал условия и стал толчком для существенного роста коррупции в сфере образования, что опять же не может не сказаться на уровне подготовки школьников и студентов, с одной стороны, и профессионализме преподавателей, с другой. Таким образом, увеличив коррупцию в сфере образования, в общесоциальном плане ЕГЭ привёл к росту уровня коррупции в обществе в целом. Понятно, что от коррупции вообще и в сфере образования в частности выигрывают те, у кого административные позиции и деньги; т.е. «реформа» и здесь усиливает социальное неравенство и социальную поляризацию, а следовательно, и социальную напряжённость. Лучшего средства, чем ЕГЭ, чтобы распространить коррупцию из высшей школы в среднюю, значительно расширить и углубить зону действия коррупции, найти трудно. В этом плане можно сказать, что помимо страшного удара по качеству образования и морали многих занятых в этой сфере, внедрение ЕГЭ стало одним из направлений наступления коррупционеров на общество.

Так, с внедрением Болонской системы в вузах появилось большое число «специалистов» по ее внедрению, проверке её реализации как «инновационной формы образования» и т.п. А у преподавателей появилась новая, съедающая много времени, забота: приведение обычной научно-педагогической деятельности в соответствие с формальными требованиями, забота, которая носит постоянный характер и практически не имеет отношения к содержательной стороне дела. Преподаватель должен всё больше и больше беспокоиться о формальной стороне обучения, тратить на неё вре-

мя – тут уже не до содержания. Ясно, что в наибольшей степени готовы зацепиться за формальную сторону и сконцентрироваться на ней далеко не лучшие, не самые профессиональные и творческие преподаватели.

Меняя соотношение между формальной и содержательной сторонами образовательного процесса в пользу первой, не только способствует ухудшению качества образования, но и меняет в высшей школе соотношение преподавателя и чиновника в пользу последнего. Иными словами, Болонская система как союз «серых» в конкретных условиях РФ становится ещё одним средством развития (в данном случае – для сферы образования) общей тенденции увеличения числа чиновников и их власти над профессионалами, что ведёт к депрофессионализации как самих чиновников, так и профессионалов конкретной сферы деятельности.

Всё это вместе способствует дальнейшему росту некомпетентности и непрофессионализма как социального явления. «Реформа», таким образом, не только отрицательно влияет на образование, т.е. отдельно взятую сферу общества (правда, эта «отдельно взятая сфера» воздействует на все остальные и определяет будущее страны), но и понижает общесоциальный уровень профессионализма, препятствуя профессионализации социума, которая является необходимым условием провозглашённой модернизации. Получается, что как в частном, так и в общем «реформа» образования не просто препятствует модернизации, а блокирует её, лишая будущего модернизацию и общество. Сохранение курса на проводимую «реформу» образования и одновременно призывы к модернизации есть не что иное, как проявление когнитивного диссонанса.

Здесь необходимо выделить в качестве отдельного следствия то, о чём выше говорилось вскользь – усиление социального разрыва между различными слоями и группами как результат «реформ». Точнее будет сказать так: социальный разрыв приобретает мощное культурно-информационное измерение, а поскольку, как нам говорят, мы вступили или вступаем в информационное общество, то именно это измерение становится решающим, главным, системообразующим или даже классообразующим. Если информация становится решающим фактором производства, то доступ к ней (обладание ею, распределение её как фактора производства, играющего системообразующую роль в совокупном процессе об-

щественного производства) становится главным средством и способом формирования социальных групп, их места в общественной «пирамиде». Доступ к этому решающему фактору, точнее, степень доступа обеспечивается образованием, его качеством и объёмом. Снижение качества образования при уменьшении его объёма (от введения базовых бесплатных и «дополнительных» платных предметов в школе и сокращения часов на целый ряд предметов в школе как избыточных до введения бакалавриата – абортивной формы высшего образования) превращает индивида и целые группы в информационно бедных, в легко манипулируемых, короче – в низы информационного общества, практически лишая их перспектив улучшения своего положения, то есть выталкивая из социального времени.

Чтобы предотвратить полный и необратимый коллапс образования в России, сторонники отказа от нелиберального подхода предлагают правительству страны ряд срочных действий, которые представлены ниже.

Образование должно быть полностью бесплатным и доступным. Обязательным может быть среднее образование.

Тестовая система контроля знаний, в частности в форме ЕГЭ, может использоваться только как вспомогательная. Необходимо восстановить систему конкурсного отбора в высшие учебные заведения.

Необходимо восстановить уровневую систему высшего образования, при которой вузы самостоятельно выбирали уровень обучения (бакалавриат, специалист, магистратура), а студент имел право выбора любой образовательной траектории.

Обсуждаемый закон об образовании необходимо дополнить положением, предусматривающим для учителей и преподавателей уровень оплаты и пенсионного обеспечения, аналогичный уровню государственных служащих.

Необходимо законодательно изменить роль Министерства образования и науки РФ, считая основными не карательные функции, а помощь школам и вузам в осуществлении их нелегких обязанностей.

С целью восстановления образовательной системы страны необходимо закрепить в законе положение о выделении 10% ВВП. При отсутствии чрезвычайной ситуации правительство, нарушившее этот закон, автоматически должно быть отправлено в отставку.

Таким образом, предлагаемые меры по преодолению кризисных явлений в российском образовательном пространстве представляются весьма уместными, но трудно осуществимыми на практике в сложившихся политических и социально-экономических условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Аналитический доклад. Министерство образования Российской Федерации. – М., 2003.
2. Корнейчук Б.В. Человеческий капитал во временном измерении / Б.В. Корнейчук. – Спб., 2003. – 235 с.
3. Фурсов А. «Реформа» образования в России сквозь социальную и геополитическую призму : [Электронный ресурс] / А. Фурсов. – Ресурс доступа к статье : <http://rusk.ru/st.php?idar=114559>. – 20.12.2011.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

УДК 378.147.811.11

Н.Н. Лаптева, Ю.В. Чашина

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

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье анализируются условия реализации компетентностного подхода в условиях российского образования. Осуществляется концептуализация различных интерпретаций компетентностного подхода в системе общего и профессионального образования.

Рубеж столетий – зримо символизирует переходный характер нынешней эпохи. Человечество сегодня претерпевает ряд глубинных трансформаций, меняющих облик цивилизации в целом, что связано с динамично идущим переходом от индустриального общества к обществу постиндустриальному и информационному, в котором процессы создания и распространения знания становятся ключевыми. Эти процессы в сильной степени опираются на использование и развитие образовательной системы. Содержание образования – важнейшая составляющая образовательной системы и соответственно главная цель планируемых изменений в ней. Организационно-управленческие, экономические, правовые преобразования, при всей своей важности, суть все же условия и механизмы выхода на новое качество образования, а цель – именно выработка и реализация нового содержания образования.

Современному человеку теперь недостаточны только предметные знания, необходимы метапредметные знания и умения. Человек, обладающий способностями осуществлять сложные культурообразные виды действий, должен уметь отвечать на следующие вопросы: «Что я хочу?», «Что я могу?», «Кто я такой?». В описанной ситуации принципиально меняются *цели образования*. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, кото-

рые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством. Другими словами, отечественная школа нуждается в *смещении акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию*.

Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что учащийся будет знать и уметь «на выходе».

Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача учащимся совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению.

Новый компетентностный подход направлен на развитие индивида, особенно важной считается здесь личностная ориентированность. Многие идеи раскрывают системный подход в человеческой деятельности, сформированный ещё 70-80-годы профессором М.С. Каганом; определяется и кризис современного образования в связи с его модернизацией. Но все-таки следует отметить, что проблемы инструментализма были сформулированы Дж.Дьюи (1859-1952), представителем американского неопозитивизма (или прагматизма). Центральным понятием Дьюи и является опыт, в который он включает все формы и проявления человеческой жизни, а философия возникла из социальных стрессов и напряжений, ее задача - улучшать жизни людей, а понятия, теории идеи выступают в качестве интеллектуальных инструментов. Дьюи был и в России, но его опыт и методы постепенно отошли, забылись и вот сейчас, вероятно, настало время возродить это учение.

Существенно подчеркнуть, что в России в 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность,

по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности. Они суть:

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.

3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.

5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

В это же время в социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности».

Такие исследователи как И.А.Зимняя, А.Н. Новиков, Л. В. Хуторской и др. отмечают, что происходящие в мире и России изменения в образовании свидетельствуют о смене образовательной парадигмы на личностно-ориентированную, ведущим компонентом которой являются ключевые компетенции. В связи с этим в 2001 году были сформированы основные положения компетентностного подхода в образовании.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального понятия. Компетентность, во-первых, включает в себя интеллектуальную составляющую образования. Во-вторых, в понятие компетентность заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, так как вбирает в себя однородные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности – информационной, правовой и т. д.

Компетентностный подход в определении цели и содержания общего образования не является новым для российской школы. Кроме того, реализация концепции модернизации образования еще больше заострила проблему внедрения новых подходов и определения критериев педагогических инноваций.

Исследованием компетенции и компетентного подхода занимались такие исследователи как Н. И. Абакумова, И. Ю. Малкова, Н. Н. Истомина, В. И. Байденко Ю. Г. Татур, А. Н. Щукин и другие.

Н.Н. Абакумова и И.Ю. Малкова рассматривают компетенцию как интегративную целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность.

В литературе последних лет предпринимались попытки развития двух понятий: компетенция и компетентность. Последний термин все чаще встречается в виде таких словосочетаний, как общеобразовательная компетентность, профессиональная, предметная, дискурсивная, социальная, речевая, лингвистическая, коммуникативная и т.д. При этом, если под компетентностью понимается способность к выполнению какой-либо деятельности, то компетенция - это содержательный компонент такой способности в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых в ходе обучения.

Таким образом, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом. Компетентность же – это свойство личности, базирующееся на компетенции.

На наш взгляд, компетенция – это способность и готовность применять знания и умения при решении профессиональных задач в различных областях, способность проявлять гибкость в изменяющихся условиях рынка труда. В свою очередь, компетентность – это качество индивида, проявляющееся в адекватном и эффективном решении проблем, умение порождать новые схемы, продукты в исследовательском образовании, применение знаний в нестандартных ситуациях:

- Способность результативно действовать.
- Применять на практике полученные ЗУН.
- Эффективно решать проблемы.

Исследователи отмечают, что не следует противопоставлять компетентность знаниям, умениям и навыкам. Понятие компетентности шире понятий знания, умения и навыка, оно включает их в себя, объединяет когнитивную и операционально-технологическую составляющие.

Как правило, новые механизмы реализации компетентностного подхода внедряются через такую организационную форму, как образовательные программы. Наиболее активно образовательные программы используются в режиме дополнительного профессионального образования.

В рамках модернизации российского образования в соответствии с Болонской декларацией появляются новые требования к подготовке специалиста в вузе. Цель реализации этой установки можно обозначить как создание условий, способствующих личностному и профессиональному самоопределению учащихся, а также формирование умений и навыков, что отражает сущность компетентностного подхода.

И. Фрумин выделяет четыре основных аспекта реализации компетентностного подхода в образовании:

- ключевые компетентности;
- обобщенные предметные умения;
- прикладные предметные умения;
- жизненные навыки.

Компетентности формируются в процессе обучения не только в образовательном учреждении, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии и культуры. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от общей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается обучающийся. У него возникает любопытство и заинтересованность сделать работу самостоятельно, выстраивается алгоритм действий. Эти действия обеспечивают следующий шаг и реализацию каких-либо целей (например, подготовка студентов к трудоустройству), формируют знания и модели поведения в определенных ситуациях. Для разнообразия образовательного процесса можно использовать ролевую игру, мозговой штурм и др.

Внедрение в образовательный процесс компетентностного подхода определило тенденцию развития образования, выраженную и закрепленную нормативно в таких процессах, как Болонский. Для гармонизации международного образовательного пространства главными являются задачи унификации требований к национальным системам образования.

Принцип унификации – это основной принцип в компетентностном подходе. Он проявляется в определении критериев оцен-

ки компетенций обучающихся. В настоящее время существует два подхода к оценке полученных знаний:

0. зачет кредитов с целью обеспечения академической мобильности;
1. накопление кредитов.

Второй подход в большей степени отражает сущность компетентностного подхода, поскольку позволяет не только отслеживать формируемые компетентности, но и достаточно дифференцированно подходить к процессу освоения построения индивидуальных программ.

В компетентностном подходе перечень необходимых компетенции определяется в соответствии с запросами работодателей (требованиями рынка труда), требованиями со стороны академического сообщества и широкого общественного обсуждения на основе серьезных социологических исследований. Овладение различного рода компетенциями становится основной целью и результатами процесса обучения, управление достижением которых в учебном процессе и определяют его эффективность, т.е. качество.

Использование компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в деятельности учителей и преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов учащихся по сравнению с учебным процессом, основанным на концепции «усвоения знаний». Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях.

Поэтому принципиальное значение приобретает описание тех компетенций (умений), которые могут быть использованы в любых ситуациях. Причем язык описания должен быть общим для всех учебных заведений и всех ступеней обучения. Не должно быть принципиального разночтения в определениях как конкретных перечней компетенции, так и отдельных умений.

Принципиально изменяется и позиция учителя, преподавателя. Он перестает быть вместе с учебником носителем «объективного знания», кондов он пытается передать ученику. Его главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Он должен организовать самостоятель-

ную деятельность учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Фактически он создает условия, «развивающую среду», в которой становится возможным выработка каждым учащимся на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определенных компетенций в процессе реализации им своих интересов и желаний, в процессе приложения усилий, взятия на себя ответственности и осуществления действий в направлении поставленных целей. Меняется также и смысл термина «развитие». Индивидуальное развитие каждого человека связано, в первую очередь, с освоением умений, к которым у него уже есть предрасположенность (способность), а не с усвоением тематической информации, которая не только никогда не понадобится в практической жизни, но и, по сути, не имеет никакого отношения к индивидуальности данного человека.

В целом освоенность тех или иных компетенции в учебном процессе можно оценивать как по результату решения проблемных ситуаций – (в соответствии с заранее разработанными критериями успешности достижения этих результатов), так и в самом процессе их применения, использования опять же по известным критериям. Как в том, так и в другом случае мы имеем дело с экспертными оценками деятельности учащегося и ее результатов. Следовательно, должны быть специально обученные эксперты, разбирающиеся в исследовательской, проектной деятельности и мышлении, в коммуникации (ведение дискуссий, выступление, написание текстов), в понимании текстов, решении проблем и т.д. Они по известным критериям могут оценить уровень владения компетенцией. Естественно, и сам учитель в первую очередь должен быть подобным экспертом, иначе он не сможет научить этим компетенция.

На первом шаге формулируется состав ключевых компетенции, которые должны быть освоены в учебном процессе. Затем конкретизируется их учебное содержание, т. е. определяется содержание конкретных умений, входящих в ключевую компетенцию, которыми должны овладеть учащиеся. Затем вырабатываются критерии, по которым можно судить об уровнях их достижения. Оценивают уровень владения конкретными компетенция в таких процедурах, как наблюдение за исполнением действий учащегося в конкретных ситуациях, связанных с формированием определенных компетенций (исследование, дискуссия, выступление и т.д.) пись-

менного экзамена - написание эссе, в также и в других видах письменных экзаменов, решение тестовых заданий.

Таким образом, компетентностный подход как заключительный этап модернизации – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования (обучаемость, самоопределение, самоактуализация, развитие индивидуальности). Использование данного подхода расширяет коммуникативное пространство субъекта образования и способствует повышению эффективности и качества российского образовательного процесса в период реформ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова Н.Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н.Н. Абакумова, Н.Ю. Малкова – Томск: ТГУ, 2007. – 368 с.
2. Колтунова М.В. Язык и деловое общение. Нормы / М.В. Колтунова – М.: Экономика. – 2000. – 300 с.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании: Школьные технологии. – № 5. – 2005. С.3-13
4. Прокументова Г.Н. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы / Г.Н. Прокументова – Томск: ТГУ, 2002. – 342 с.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языком: Теория и практика / А.Н. Щукин – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.

УДК 378.147: 378.018.43: 811.111

С.А. Начева, Н.Я. Старосельцева

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ)

В статье дана характеристика особенностям изучения иностранного языка при заочном обучении. Даны рекомендации по проведению практических аудиторных занятий и по организации самостоятельной работы студентов. Описаны виды самостоятельной работы студента по изучению иностранного языка, которые охватывают: заучивание слов английского языка, усвоение действия правил словообразования, грамматических правил, чтения текстов вслух в соответствии с правилами чтения, понимания текстов, построения вопросов и ответов к текстам, перевод на русский язык (устный и письменный).

Для организации процесса овладения иностранным языком студентами заочной формы обучения важным является учет степени подготовленности обучаемых и специфики организации учебных занятий и самостоятельной работы, объем которой значительно превышает количество практических занятий. Владение иностранным языком в условиях заочной формы обучения означает усвоение студентами терминологии различных специальностей, развитие умения читать литературу технического профиля на иностранном языке и переводить со словарем. Приобретенные знания и сформированные умения должны обеспечить будущему специалисту возможность использовать в своей работе полезную информацию из специальной иноязычной литературы. Таким образом,

целью дисциплины «иностранный язык» является формирование коммуникативной компетенции студентов, позволяющей самостоятельно читать литературу по специальности для извлечения профессионально значимой информации из источников на иностранном языке. Этой целью определяются основные задачи изучения дисциплины:

- овладение необходимым фонетическим, лексическим и грамматическим материалом;

- формирование умений, необходимых для совершенствования коммуникативной компетенции студентов с акцентом на овладение чтением и переводом разнообразных аутентичных текстов. Требования к уровню освоения содержания дисциплины. В процессе изучения дисциплины «Английский язык» студенты должны овладеть знаниями:

- об особенностях произношения английских гласных и согласных звуков, о правилах чтения и ударения, использования интонационных структур;

- о правилах словообразования, существующих в английском языке;

- о грамматических конструкциях, применяемых в английской речи;

- о различных видах чтения, используемых для извлечения информации из текста на иностранном языке.

Требования к уровню сформированности умений студентов, завершивших изучение дисциплины. Студент должен уметь:

- различать грамматические конструкции и адекватно использовать их в своей речи;

- читать и понимать тексты на иностранном языке по предложенной тематике;

- извлекать из текста на иностранном языке информацию с помощью поискового, просмотрового, ознакомительного и изучающего видов чтения и излагать ее на русском языке в устной и письменной форме;

- строить монологические и диалогические высказывания. Самостоятельная работа студента по изучению иностранного языка охватывает: заучивание слов английского языка, усвоение действия правил словообразования, грамматических правил, чтение текстов вслух в соответствии с правилами чтения, понимание текстов, по-

строение вопросов и ответов к текстам, перевод на русский язык (устно и письменно). Внимательно прочтите нижеследующие разделы.

Правила чтения

Чтобы научиться правильно читать тексты на английском языке, следует: во-первых, усвоить правила произношения английских букв и буквосочетаний, а также правила ударения в слове и целом предложении; во-вторых, регулярно упражняться в чтении и произношении по соответствующим разделам рекомендованных программой учебников и учебных пособий. Запомните произношение и правила чтения гласных.

Работа над обогащением лексического запаса

Чтобы понимать читаемую литературу, необходимо овладеть определенным запасом слов и выражений. Наиболее эффективным способом запоминания новых слов является регулярное чтение различных текстов (учебные, публицистические, оригинальные тексты по специальности и т.д.).

Работая над текстом, Вам обязательно придется обращаться к словарю. При работе со словарем, выучите английский алфавит, а также ознакомьтесь по предисловию с построением словаря и с системой условных обозначений, принятых в данном словаре. Все слова выписываются в тетрадь или на карточки в исходной форме с указанием соответствующей грамматической характеристики, т.е. существительные — в единственном числе, глаголы — в неопределенной форме (инфинитиве), указывая для неправильных глаголов основные формы.

При переводе с английского языка на русский необходимо помнить, что трудности вызывают следующее:

1. *Многозначность слов*. Например, слово *convention* имеет значения: 1) собрание, съезд; 2) договор, соглашение, конвенция; 3) обычай; 4) условность. Подобрать нужное значение можно только исходя из контекста.

The convention was successful.

Собрание прошло успешно.

That is in accord with convention.

Это здесь не принято.

2. *Омонимы* (разные по значению, но одинаково звучание слова). Их следует отличать от многозначных слов:

some — какой-нибудь

и

sum — сумма

break — ломать

и

brake — тормоз

left — левый

и

left — Past Simple от глагола
to leave — оставлять, покидать.

Only few people write with
the left hand.

Немногие пишут левой рукой.

They left Moscow for Kiev.

Они уехали из Москвы в Киев.

Таблица 1 — Свободная таблица чтения гласных

Буквы	Типы слога			
	I Открытый и условно-открытый	II Закрытый	III Буква «г» после гласной	IV Буква «г» между гласными
a	plate [ei]	lamp [æ]	car [ɑ:]	care [εə]
e	he [i:]	ten [e]	her [ə:]	here [iə]
o	no [əv]	not [o]	sport [o:]	more [o:]
y, i	my, tie [ai]	it, system [i]	first [ə:]	tired [aiə]
u	tube [ju:]	cup; put [ʌ] [ʊ]	turn [ə:]	cure [jʊə]

3. *Интернационализмы*. В английском языке большое место занимают слова, заимствованные из других языков, в основном латинского и греческого.

По корню таких слов можно догадаться об их переводе на русский язык, например: *mechanization* – механизация; *atom* – атом и т.д.

Однако есть такие интернациональные слова, которые расходятся в своем значении в русском и английском языках, поэтому их называют «ложными друзьями» переводчика. Например: *accurate* – точный, а не аккуратный, *resin* – смола, а не резина, *control* – не только контролировать, но и управлять и т.д.

4. *Словообразование*. Эффективным средством обогащения

запаса слов является знание способов словообразования в английском языке. Умея расчленить производное слово на корень, суффикс и префикс, легче определить значение неизвестного слова. Кроме того, зная значение наиболее употребляемых префиксов и суффиксов, вы сможете понять значение гнезда слов, образованных из одного корневого слова, которое вам известно.

Таблица 2 — Наиболее употребляемые префиксы

Префиксы	Примеры	Перевод
anti-	antiwar	антивоенный
co-	co-exist	сосуществовать
counter-	counterveight	противовес
extra-	extraordinary	необыкновенный
multi-	multistage	многоступенчатый
over-	overcome	преодолеть
post-	postwar	послевоенный
pre-	predetermine	предопределять
re-	reorganize	реорганизовать
super-	superprofits	сверхприбыли
ultra-	ultraviolet	ультрафиолетовый
under-	underground	подземный

Таблица 3 — Основные суффиксы существительных

Суффиксы	Примеры	Перевод
-ance	importance	важность, значение
-ence	silence	молчание
-sion	revisions	пересмотр, ревизия
-ion(-tion)	revolution	революция
-ation	formation	формирование
-ment	equipment	оборудование
-ness	softness	мягкость
-ship	friendship	дружба
-er	teacher	учитель

Таблица 4 — Основные суффиксы прилагательных и наречий

Суффиксы	Примеры	Перевод
-able	remarkable	выдающийся
-ant	resistant	сопротивляющийся
-ent	different	различный
-ful	successful	успешный
-less	homeless	бездомный
-ous	famous	известный
-ly	happily	счастливо
-y	sunny	солнечный

5. В английском языке есть ряд глаголов, которые употребляются с предлогами и образуют новые понятия. Благодаря послелогам сравнительно немногочисленная группа слов отличается большой многозначностью. Это глаголы to get, to be, to make, to go, to put и ряд других.

Например:

to go	идти
to go about	циркулировать (о слухах, о деньгах)
to go back	возвращаться
to go in for	увлекаться

6. В английском языке очень часто существительное употребляется в функции определения без изменения своей формы. Структура «существительное + существительное + существительное» (и т.д.) вызывает при переводе, т.к. существительные стоят подряд. Главным словом в такой группе является последнее, а все предшествующие существительные являются определениями к нему.

Например: machine-building — машиностроительная промышленность.

7. Научная литература характеризуется наличием большого количества терминов. Термин — слово или словосочетание, которое имеет одно строго определенное значение для определенной области науки и техники.

Например: table — «стол», в технике это «поворотная плита», «таблица», «табло» и пр.

Работа над текстом

Основной целью обучения иностранному языку при заочной форме является обучение чтению для извлечения информации из иноязычного текста, поэтому особое внимание следует уделять чтению текстов. В зависимости от поставленной цели различают несколько видов чтения: поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее.

Поисковое и просмотровое чтение имеют целью поиск нужной информации по заглавию текста, подписям под схемами и рисунками и т.п.

Просмотровое чтение включает владение следующими умениями:

- догадываться о значении незнакомых слов на основе словообразовательных признаков и контекстов:
- видеть интернациональные слова и определять их значение:
- находить знакомые грамматические формы и конструкции и устанавливать их эквиваленты в русском языке.
- использовать имеющиеся в тексте схемы, графики, формулы и т.п.;
- применять знания по общетехническим и специальным предметам в качестве смысловой догадки.

Пользование словарем при этом виде чтения не нужно.

Ознакомительное чтение предназначено для понимания общего содержания текста, не вдаваясь в детали и подробности.

Полное и точное понимание иноязычного текста осуществляется путем изучающего чтения. Изучающее чтение предполагает умение самостоятельно проводить лексико-грамматический анализ, используя знания общетехнических и специальных предметов. Итогом изучающего чтения могут быть письменный стол или устный перевод текста на родной язык, реферат или аннотация текста. Рекомендуемая схема работы над иноязычным текстом:

1. Прочтите текст полностью (ознакомительное чтение), определите его тему и постарайтесь понять общее содержание, опираясь на контекст, рисунки, схемы, таблицы и значения реалий.

2. Прочтите абзац. Если есть незнакомые слова, постарайтесь определить их русский эквивалент либо по контексту, либо по словообразовательным моделям.

3. Прочитайте текст по предложениям и переведите. Если есть

сложные и громоздкие предложения, то выясните сначала основные синтетические связи таких предложений, например, с помощью членения сложного предложения на ряд простых. Хороший перевод должен быть лаконичным, легким для чтения и понимания.

4. При переводе текста используйте различные виды словарей.

Выполнение контрольных заданий и их оформление

1. Количество контрольных заданий, выполняемых Вами на каждом курсе, определяется учебным планом университета. Ваш преподаватель иностранного языка познакомит Вас с графиком выполнения контрольных заданий.

2. Каждое контрольное задание предполагается в двух вариантах. Варианты различны по текстам, но однотипны по видам упражнений. Вы должны выполнить один из двух вариантов в соответствии с последними цифрами студенческого шифра; студенты, шифр которых оканчивается на 1 или 2 выполняют вариант №1; на 3 или 4 » № 2.

3. Выполняйте контрольные задания в отдельной тетради. На обложке тетради напишите свою фамилию, шифр, номер контрольного задания, вариант и название учебника, по которому Вы занимаетесь.

4. Контрольные задания должны выполняться ручкой, аккуратно, четким почерком, с оставлением широких полей в тетради для замечаний и методических указаний преподавателя. Материал контрольной работы следует располагать в тетради по следующему образцу:

5. Контрольные задания должны быть выполнены в той последовательности, в которой они даны в пособии.

6. Перед выполнением контрольного задания Вы должны самостоятельно проработать весь материал, указанный перед каждым контрольным заданием.

7. Выполненные контрольные задания направляйте для проверки и рецензирования в университет в указанные сроки.

8. Разрешается долгосрочное выполнение контрольной работы. Во избежание повторения возможных ошибок, рекомендуется выполнять и высылать на рецензирование одновременно только одну контрольную работу.

9. Если контрольная работа выполнена не в соответствии с указаниями и не полностью, она возвращается без проверки.

Работа над ошибками на основе рецензии преподавателя

1. При получении проверенной преподавателем контрольной работы внимательно прочитайте рецензию, ознакомьтесь с замечаниями и проанализируйте отмеченные в работе ошибки.

2. Будьте готовы объяснить допущенные ошибки преподавателю. Для этого, руководясь указаниями преподавателя, повторите не вполне усвоенный Вами материал. Все предложения, в которых были обнаружены ошибки или неточности, перепишите в исправленном виде в конце контрольной работы.

Левая сторона		Правая сторона	
Поля	Английский язык	Русский язык	Поля

3. Если преподаватель потребует переделать в работе тот или иной раздел или вновь выполнить задание, необходимо сделать это. Приложите также и ту работу, в которой преподаватель сделал исправления.

4. Только после того, как будут выполнены все указания преподавателя, можно приступить к изучению материала очередного контрольного задания и его выполнению.

5. Отрецензированные и исправленные контрольные работы сохраняются, так как являются учебными документами. Во время зачета или экзамена производится проверка материала, вошедшего в контрольные работы.

6. При самостоятельном изучении английского языка у Вас могут возникнуть затруднения и вопросы, которые Вы можете выяснить у преподавателя на консультациях, которые проводятся еженедельно согласно расписанию.

Заключение

При подготовке к зачету и экзамену рекомендуется:

- просмотреть материал контрольных заданий;
- выполнить отдельные грамматические упражнения из учебника по темам, предусмотренным рабочей программой

- на данном этапе обучения;
- повторить, если необходимо, учебный материал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Английский язык: Учебное пособие /Е.Г. Оршанская, Е.Г. Макарычева, Л.Р. Гладилина, С.А. Начева. - М.: Флинта: Наука, 2008. - 264с.
2. Wikipedia [Электронный ресурс]. – [http //en.wikipedia.org/](http://en.wikipedia.org/)

УДК 378.147:811.111

Н.Г. Григорьева

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

КОММУНИКАТИВНЫЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Рассматривается суть коммуникативного системно-деятельностного подхода и его роль в обучении иноязычному общению на современном этапе.

Основной задачей обучения иностранному языку на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, рассматривающейся как определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций, которые позволяют обучаемому целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения. Коммуникативный системно-деятельностный подход является ведущим средством достижения этой цели.

Данный подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесенное обучение иностранному языку

как средству общения в условиях моделируемой (воспроизводимой) на учебных занятиях речевой деятельности – неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности. Коммуникативный системно-деятельностный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения. К ним относятся система общей (например, экстралингвистической, педагогической) деятельности, система речевой деятельности, система речевого общения (коммуникации, интеракции и взаимной перцепции), система изучаемого иностранного языка, системное соотнесение родного и иностранного языков (их сознательно-сопоставительный анализ), система речевых механизмов (речепорождение, речевосприятие, речевое взаимодействие и др.), текст как система речевых продуктов, система структурно-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, разные типы речевых высказываний и сообщений и т.п.), система (процесс) овладения иностранным языком, система (структура) речевого поведения человека. В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле этого слова. Такая система, с учетом использования ее в целях обучения иностранному языку, должна включать и взаимосотнесение общедеятельностных мотивов с мотивами и потребностями связанного с ней общения; предметного содержания и способов выполнения деятельности; типичных условий ее протекания и характера взаимодействия ее участников (межиндивидуальное и групповое), а также определение характера, содержания и форм взаимоотношений и общения участников, принятых в рамках данной деятельности: в единстве их коммуникативного, интеракционного и перцептивного аспектов, роли, места, сфер и ситуаций иноязычного речевого общения [4, с. 320-321].

Коммуникативный системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку основан на убеждении, что изучение языка есть процесс, эффективное освоение которого возможно посредством использования языкового материала в общении. Язык является основой хранения и передачи культуры разных народов. Главной функцией речевой деятельности является коммуникация. Человек говорит, чтобы воздействовать на поведение, мысли и чувства других людей через речевую деятельность. Значит, научить комму-

никации можно только за счет вовлечения учащихся в различного рода деятельность, путем моделирования реальных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала, что и дает нам системно-деятельностный подход [5, с. 35]. Концепция коммуникативного системно-деятельностного подхода, в которой заложен инструмент современного обучения иностранным языкам, обеспечивает полный и взвешенный охват всех сторон, аспектов и операций овладения иностранным языком в комплексе всех его функций – коммуникативной, экспрессивной, когнитивной, регулятивной, этикетной и др.

Определяющим для обучения иностранному языку является:

- 1) характер влияния общей деятельности на содержание, отбор и организацию учебного языкового и речевого материала;
- 2) моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способы формирования речевых навыков и умений у обучающихся;
- 3) способы и приемы управления их учебной деятельностью на занятиях с преподавателем и в самостоятельной работе.

Большой интерес для создания общедеятельностной основы обучения иностранному языку представляет соотнесение единиц деятельности: операции, действия и собственно деятельности. Для организации управления процессом овладения иностранным языком и практикой иноязычного общения обучаемых особое значение имеет деятельностная концепция, в том числе теория П.К. Анохина об акцепторе действия, которая обосновывает взаимодействие фаз планирования, исполнения и сличения в процессе выполнения действий человеком.

Речевая деятельность в качестве системы рассматривается как неотъемлемая и составная часть общей деятельности. Для обучения иноязычному общению значимым является как специальное, так и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, обслуживающим общение, в том числе говорению, аудированию, чтению и письменной речи. Иерархия единиц речевой деятельности (речевая операция, речевое действие и собственно речевая деятельность) обеспечивает процессу формирования речевых навыков и умений упорядоченность, систематичность, преемственность и логичность.

Систематизация общения предполагает анализ содержания, структуры и взаимодействия его коммуникативного (информационного обмена между партнерами), интеракционного (взаимодей-

ствия партнеров) и перцептивного (взаимовосприятия и взаимопонимания партнерами) аспектов. Большой интерес для обучения иноязычному общению представляет анализ сочетания в речевом взаимодействии носителей изучаемого языка речевых и неречевых средств общения. Особый смысл для обучения имеют структурные формы общения (диалог, монолог, монолог в диалоге, диалог в монологе, полилог), компоненты акта общения (цикл, период, макро-диалог), речевые жанры общения (монолог-сообщение, рассуждение, доказательство и др.), диалог (беседа, спор, вопросно-ответный диалог, соразмышление и др.), принятые в данной языковой общности речевой этикет и техника общения в определенных социальных ситуациях, а также ролевой репертуар речевых воздействий и реакций в разных ситуативно и тематически обусловленных актах общения [4, с. 321-322].

Систематизация языкового материала в целях обучения иноязычному общению предполагает использование как собственно системного описания фонетического, лексического и грамматического аспектов языка, так и данные коммуникативной лингвистики и прагмалингвистики, функциональной грамматики, контрастивной лингвистики. Систематизация изучаемого иностранного языка как средства общения должна отвечать трем основным требованиям: 1) создать лингвистические основы обучения данному иностранному языку с учетом языкового опыта обучаемых и владения ими исходным (или родным) языком; 2) обучить их определенному (полному, усеченному или избирательному) варианту системы языка; 3) соответствовать условиям реализации в обучении коммуникативной функции языка и овладении ею обучаемыми. В процессе отбора и организации языкового и речевого материала и управления овладением им в качестве основных следует использовать принцип оценки их коммуникативной целесообразности и принцип активной коммуникативности. Наряду с обучением различным единицам языка – фонетическим, грамматическим, лексическим, интонационным (просодическим) – в обучении общению особо значимыми становятся функциональные высказывания, различные типы речевого взаимодействия собеседников, вариативные способы коммуникативного реагирования, техника речевого общения, образцы обусловленных ролевым поведением высказываний и т.д. Лингвистические основы обучения иноязычному общению должны объеди-

нить весь арсенал языковых единиц и речевых средств общения в единое целое [3, с. 51-54].

Систематизация соотнесения родного языка с иностранным имеет три аспекта: 1) отбор и предучебная организация языкового и речевого материала для обучения иноязычному общению; 2) динамическое соотнесение языковых и речевых единиц в процессе обучения; 3) формирование умений соотнесения родного и иностранного языков в процессе овладения последним. Такое соотнесение требует и создания специальных коммуникативных справочников и учебных пособий, которые позволили бы развить умение обучаемых быстро переключаться с одного языка на другой и включить в обучение активное сопоставление двух языков, а также сформировать в лингвистическом мышлении обучаемых развитой язык-посредник для внутреннего соотнесения обоих языков в процессе порождения и смыслового восприятия речевых высказываний в иноязычном общении при сохраняющейся первичности родного языка в речевом мышлении. Соотнесение родного и иностранных языков в обучении иноязычному общению должно быть обеспечено такими комплексами упражнений, которые бы без ущерба для аутентичности иноязычной речи, позволили полностью реализовать средствами иностранного языка изначальные коммуникативные намерения (без подстройки их под наличные языковые средства), сформированные в речемышлении на родном языке. В целом же создание таких комплексов упражнений связано с особенностями структуры и функционирования механизмов порождения и смыслового восприятия речевых высказываний, входящих в целесообразную для обучения иноязычному общению систему.

Методически целесообразная система речевых механизмов создает психофизиологическую основу речевого общения. Наиболее значимыми представляются механизмы порождения речевого высказывания, смыслового восприятия, механизм взаимодействия кратковременной и долгосрочной памяти и связанный с ними механизм вероятного прогнозирования в речи. Сформированные на материале родного языка речевые механизмы должны быть не только переведены на новый (иноязычный) код, но и в системе их функционирования (с учетом психологической реальности родного языка) должно быть отлажено взаимодействие родного и иностранного языков через формируемый в процессе обучения и практики ино-

язычного общения язык-посредник, язык перевода, язык анализа. При этом язык-посредник должен постепенно свертываться и автоматизироваться с тем, чтобы аутентичная речь функционировала в общении без видимых задержек во времени.

Текст как система речевого продукта носителей изучаемого иностранного языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата, с отражением определенного социального, деятельностного фона, выражением социальной, профессиональной, личностной позиции. Текст рассматривается как зафиксированный в той или иной форме продукт устной или письменной речи. В нем как бы материализуются все другие системы. С учетом описанных выше систем мы можем специально, в учебных целях моделировать такие тексты, которые были бы не только образцами иноязычного общения, но и управляли бы процессом овладения и практикой иноязычного общения.

Текст следует рассматривать в следующих обучающих функциях: как иллюстрацию функционирования языковых единиц; как образец речи определенной структуры, формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст-диалог); как структуру управления смысловым восприятием; как структуру управления учебными действиями обучаемых (учебный текст) в обучении аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике, интонации) и видам иноязычной речевой деятельности (всем видам чтения, говорению, аудированию, письму). Диалогические тексты, особенно специально составленные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, то есть самообучения иноязычному общению. Функции текста в обучении иноязычному общению отнюдь не исчерпываются вышеназванными. С развитием коммуникативной методики могут появиться и новые его функции. К тексту как системе тесно примыкают и структурно-речевые образования – разные типы текстов монологического и диалогического характера, смешанные жанры высказываний. Их систематизация необходима для обучения иноязычному общению с целью формирования у обучаемых способности пользоваться различными жанрами, тактиками и техниками речевого общения, с одной стороны,

и их сочетания в соответствии с условиями деятельности, ситуацией общения, характером речевого поведения собеседников, их межличностного и межролевого взаимодействия, - с другой. Обучение разнохарактерным структурно-речевым образованиям должно быть обеспечено, наряду со словарями и грамматическими справочниками, специальными коммуникативными учебными пособиями. Как показывает опыт, обучаемые часто испытывают затруднения в том, чтобы составить содержательный диалог или целевое монологическое высказывание к определенной ситуации общения, вести многотемный диалог или использовать в собственном развернутом монологическом высказывании различные жанры (сообщение, рассуждение, доказательство, вывод, повествование, описание, предположение и т.д.).

Систематизация овладения иностранным языком предполагает учет и использование в обучении объективных и субъективных закономерностей усвоения иностранного языка на основе конкретного родного языка и его соотнесения с иностранным. Такая систематизация преследует цель свести воедино психологические, психолингвистические и лингвистические особенности овладения иностранным языком и сформулировать четкие стратегию и тактику управления учебной деятельностью каждого обучаемого через группу, что является, как показывает опыт интенсивного обучения, непременным условием эффективного обучения иноязычному общению. В структуре овладения иноязычным общением реализуются все названные выше системы через призму процесса усвоения знаний, формирования навыков и умений при условии компетентного использования обще- и социально-психологических, психолингвистических механизмов речевой деятельности и общения. Процесс овладения иноязычным общением предопределяет систему управления учебной деятельностью обучаемых.

Систематизация речевого поведения важна для обучения иноязычному общению в таких аспектах: как отражение в нем всех психологических, лингвистических, деятельностных, объективных и субъективных факторов его существования в речи человека в целом; как модель или образец речевого поведения типичного носителя изучаемого иностранного языка, к которой следует стремиться обучаемым; как особенности речевого поведения в результате проведенного обучения иноязычному общению; как формирование способности самовыражения обучаемого на иностранном языке.

Система учебной деятельности соотнобразуется с целями, характером и условиями обучения и определяется особенностями овладения иностранным языком как средством общения. Основным условием совершенствования и расширения рамок учебной деятельности по овладению иноязычным общением должно быть взаимодополняющее использование в ней реальной (в учебном процессе), актуальной (внеучебной) и потенциальной (планируемой) деятельности. Эффективным способом оптимизации учебной деятельности может быть игровое моделирование, представляющее собой воссоздание в процессе обучения по сущностным признакам мотивов, целей, ситуаций, условий, процесса и результатов названных выше видов деятельности на основе использования и организации игровой деятельности обучаемых [4, с. 324-327].

Необходимо выделить следующие крупные блоки в системном подходе к обучению иноязычному общению:

- предучебная систематизация обучения общению;
- отбор и организация содержания обучения;
- систематизация и дифференциация языкового и речевого материала;
- распределение и организация компонентов содержания обучения, языкового и речевого материала для подготовительного, специализированного и интегративного этапов обучения;
- систематизация учебных занятий по этапам;
- систематизация управления учебной деятельностью обучаемых;
- систематизация управления практикой иноязычного общения.

Предучебная систематизация обучения включает тщательный анализ реальной или предполагаемой общей деятельности, которую должен обслуживать иностранный язык; выявление сфер, предметного содержания, тематики, структуры и ситуаций включенного в общую деятельность иноязычного общения; соответствующее им составление деятельной модели планируемого общения. Блок отбора и организации содержания обучения предназначен для определения характера и систематизации общей структуры обучения, комплексов упражнений, методических приемов, характера и структур игрового моделирования иноязычного общения в процессе организации учебной деятельности обучаемых. Иными словами, здесь формируется система обучения с

учетом и реализацией в ней обще- и речедетельностных основ овладения иноязычным общением и системы речевого общения.

Таким образом, системность в обучении иностранному языку определяется синтезом всех слагаемых овладения конкретным языком, которые являются включенными в частные, названные выше системы и представляют в синтезированной системе необходимые признаки системности. Удельный вес факторов и признаков каждой системы должен дифференцироваться и определяться особенностями обучения в каждом звене непрерывного образования, возрастными особенностями обучаемых, экстралингвистическим и речевым (языковым) опытом. При этом одна частная система может оказаться ведущей, моделирующей, а другие будут включаться в качестве отдельных компонентов или сочетаться между собой при соблюдении определенных акцентов на разных этапах овладения иноязычным материалом [4, с. 329].

Основными способами практического обучения на базе коммуникативного системно-деятельностного подхода следует рассматривать взаимосвязанное статическое и динамическое моделирование процесса по овладению иностранным языком. В основе этого подхода лежит также идея о важности развития у учащихся коммуникативной компетенции точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык. При этом первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражения смысла, грамматика служит фундаментом для достижения этой цели. Учащимся необходимо знать, какими языковыми средствами выразить свою мысль в непосредственной ситуации на занятии, когда они обмениваются мнениями, опытом и знаниями. Обучаемые должны осознавать, что грамматические формы необходимы для выполнения коммуникативной задачи, и что очень важно соотношение между формой и ее использованием в речи. При коммуникативном системно-деятельностном подходе введение грамматических форм и работа над ними осуществляется в контексте с тем, чтобы учащиеся могли видеть, как они используются для передачи значения. Инструкция к заданиям содержит речевую задачу. Немаловажно и то, что механические воспроизводящие упражнения отсутствуют: их место занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления, подключающие не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образ-

но. Весь комплекс приемов помогает создать иноязычную среду, в которой должны «функционировать» учащиеся: читать, общаться, излагать свои мысли, делать выводы [2, с. 62].

Коммуникативный системно-деятельностный подход как нельзя лучше мотивирован: его задача заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например, во время посещения страны изучаемого языка, во время приема иностранных гостей дома, при переписке. При этом термин «коммуникативность» не сводится только к установлению с помощью речи социальных контактов, это приобщение личности к духовным ценностям других культур. И таким образом, целью обучения иностранным языкам становится обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, то есть общению [1, с. 40].

В целом коммуникативный системно-деятельностный подход позволяет рационально использовать резервный потенциал хорошо известных традиционных и новых методов обучения. Системный характер сочетания различных учебно-методических компонентов открывает широкие возможности для их дифференцированного использования на определенных этапах обучения, для определенных уровней и конкретных целей обучения, при этом формируются адекватные им структура и содержание упражнений и методических приемов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 358 с.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1987. – 214 с.
3. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1990. – 270 с.
4. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько. – Минск : Вышэйная школа, 1999. – 522 с.
5. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – М. : Просвещение, 1991. – 187 с.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147:004:811.111

Н.В. Смирнова, Т.Ф. Маслова

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются некоторые способы формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в техническом ВУЗе, и приводятся конкретные примеры.

Глобальные геополитические изменения повлекли за собою изменения в социальной сфере и прежде всего в подготовке современных специалистов. С присоединением к Болонскому соглашению, в нашей стране изменились требования к подготовке выпускников высшей школы. Это касается и выпускников технических ВУЗов. Главное в этом процессе – формирование профессиональных компетенций в области коммуникаций. Молодой специалист, для успешной конкуренции на рынке труда, должен соответствовать международным стандартам и обладать соответствующими знаниями, т.е. профессионально значимой информацией. Ведь тот, кто владеет информацией, владеет миром. Цель высшей школы – формирование готовности личности к дальнейшему развитию, непрерывному образованию, а именно: учиться и думать, самосовершенствоваться, формировать субъектную позицию, самоконтроль и регуляцию собственной общественной деятельности. С точки зрения современной науки, коммуникативная компетентность – это интегративное, личностное образование, основанное на совокупности системных научных знаний, ценностных отношений и мотивов, практических умений и навыков, обеспечивающих способность и готовность молодого специалиста успешно осуществлять межлич-

ностное и межкультурное взаимодействие на родном и иностранном языках.

Формирование коммуникативной компетентности студентов технического ВУЗа предполагает работу с аутентичными текстами по специальности, развитие навыков устно-диалогической и монологической речи, возможность коммуникативного взаимодействия, привития толерантности и уважения национальных особенностей.

Для решения всех этих задач на занятиях по иностранному языку мы используем оптимальные сочетания форм, методов, средств и способов обучения, это и лекции-диалоги, различные ролевые игры, конференции и дискуссии, с использованием персональных компьютеров и сети Интернет, лексических опор, ведение портфолио. Особое внимание мы уделяем организации самостоятельной работы студентов и формированию у них способностей к самоанализу, самомониторингу, самоорганизации и самообучению.

Умение самостоятельно работать, самообучаться, творчески овладевать знаниями и применять их на практике – все это есть высшая форма учебной деятельности студента, формирующая профессиональные компетенции. К сожалению, невозможно сделать процесс передачи и получения знаний идеальным немедленно, это длительная, целенаправленная работа, это цель, к которой мы стремимся и должны достичь, рассматривая иностранный язык как источник развития и обогащения профессионального образования.

Собственный двадцатилетний опыт преподавания иностранного языка в неязыковом ВУЗе наглядно подтверждает необходимость и актуальность более углубленного изучения данной учебной дисциплины в высшей школе. В настоящее время иностранный язык как предмет лишь сопровождает профессиональное образование, хотя многие термины по специальности являются интернационализмами по форме и сути. Особенно наглядны эти примеры в изучении информационных технологий, банковского дела и горной промышленности. Глобальная компьютеризация в производстве, в науке и повседневной жизни явилась мощным стимулом к изучению иностранных языков, а с падением Берлинской стены контакты между странами стали значительно проще и граждане нашей страны получили возможность выезжать за рубеж не только по разрешению райкомов КПСС, но исходя из собственных желаний и возможностей. У людей возникла серьезная мотивация к изучению

иностранных языков, и желание знать язык реально, а не только «читаю и перевожу со словарем».

Умение общаться, путешествовать, вести бизнес, быть востребованными на рынке труда подтолкнуло к массовому изучению языков. Многие осознают, что владение языком непосредственно связано с развитием личности человека, его мышлением, эмоциями и формированием свободного человека в мире без границ. В Новокузнецке практически отсутствуют носители языка, и освоение языка в искусственных условиях предполагает самостоятельную работу при помощи преподавателя и различных медийных средств. Сам процесс изучения иностранного языка способствует формированию творческой самостоятельности и инициативы студентов и преподавателей в подготовке специалистов новой формации. Ведь где, как не на занятиях по иностранному языку можно пользоваться языковым материалом для выражения своих мыслей в диалогической и монологической речи, повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, развить навыки творческой деятельности и способствовать формированию и развитию молодого специалиста высокой квалификации.

Использование новых информационных технологий позволяет решить проблему комфортности обучения, нелинейной подачи информации, контролировать самостоятельную работу при отсутствии языковой среды.

Формирование коммуникативной компетенции при овладении иностранным языком связано с формированием у студентов произносительных, грамматических, лексических, орфографических и других навыков, на основе которых развиваются и совершенствуются умения понимать речь на слух, говорить, читать и писать на изучаемом языке.

Для формирования коммуникативных компетенций целесообразно включать определенные звенья работы над языковым материалом, знакомство с ним и частично тренировку в его употреблении. Это и чтение, вид деятельности, который совершается читателем главным образом наедине с собой, и аудирование, которое происходит не только в аудитории без подготовки, в присутствии учителя с его голоса или фона записи. Обучение письму также помогает сформировать профессиональные компетенции при работе с документацией.

Технология самообучения на современном этапе является обязательной частью учебного плана и одной из важнейших составляющих учебного процесса, результатом которой является развитие предметных знаний, умений и навыков, рассматривается как интегральная характеристика готовности к решению профессиональных задач. Самостоятельная работа должна быть ориентирована на усвоение студентами приемов познавательной деятельности. В то же время самообучение, его планирование, организационные формы и методы, а также система отслеживания результатов не в полной мере исследованы в педагогической теории в контексте модернизации образования в свете Болонского соглашения.

На наш взгляд, недостаточно внимания уделяется самостоятельной работе обучаемых по расширению словарного запаса.

Для повышения качества формирования профессиональных коммуникативных компетенций дадим несколько практических советов, как активизировать словарный запас:

1. Записывайте новые слова и выражения в тетрадь или блокнот.
2. Слова необходимо запоминать в контексте. Не зазубривайте их просто так.
3. Читайте интересные статьи в газетах или журналах.
4. Окружите себя английским языком: слушайте англоязычное радио, смотрите ВВС, передачи, фильмы в оригинале, слушайте музыку.
5. Записывайте радиопередачи и по возможности прослушивайте их несколько раз. Рассказывайте их содержание своим друзьям.
6. Работайте с англоязычной литературой по своей специальности.
7. Используйте интернет-ресурсы для оптимизации изучения иностранного языка (<http://encourse.web-3.ru/intro/levels/> ; <http://encourse.web-3.ru/intro/advice/> ; <http://encourse.web-3.ru/intro/advice/review2/> ; <http://enhome.ru/grammar/content.html>; <http://text-to-speech.imtranslator.net>).

Формирование коммуникативной профессиональной компетенции чрезвычайно актуально в современных условиях. Более того, в настоящий момент ставится задача развития у большинства обучаемых коммуникативных языковых компетенций, что требует изменения подхода к организации учебного процесса. Технология самообучения эффективна в том случае, когда она организуется и

реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения и нацелена на достижения выпускниками вершин профессиональной, творческой и духовно-нравственной деятельности. Такая система на современном этапе должна включать информационную компьютерную поддержку. Но это вовсе не означает, что студенты могут набрать текст, подключить программу x-translator и дело сделано. Необходимо поставить конкретные цели и заинтересовать студентов, подобрать для внеаудиторного чтения аутентичные тексты, по специальности, актуальные и современные.

Из собственного многолетнего опыта преподавания иностранного языка в неязыковом ВУЗе можно с уверенностью сказать, что краеведческий материал, страноведение и тексты по специальности наиболее интересны студентам с точки зрения формирования профессиональной компетентности. Преподаватель ставит задачу, студенты её принимают и осуществляют на каждом этапе. Среди сильных студентов, например, экономических специальностей, можно провести занятие-конференцию по теме «English speaking countries». Ведущий выступает в роли главы туристического холдинга, а студенты – агенты по продвижению туристического продукта. Они самостоятельно подбирают текст и устраивают презентацию – экскурсию в любую англоязычную страну. При этом задействованы и ТСО (компьютер, Интернет), наглядность – карты, фотографии, слайды. Речевая и исследовательская деятельность студентов активизируется, им интересно и они говорят по-английски, таким образом, формируется профессиональная коммуникативная компетенция, то чего мы и добивались. Студентам горных специальностей предлагается проспект ярмарки-выставки «Mining», которая ежегодно проводится в Новокузнецке. Тема близка и понятна студентам, естественно, интересна, и ребята с удовольствием проводят урок-презентацию по данной тематике.

В формировании коммуникативной компетенции огромную пользу принесут ролевые игры. Погружение обучаемых в атмосферу перфоменса (спектакля, игры) придает занятию своеобразный интерес и становится хорошей мотивацией к изучению языка. При изучении темы «Разговор по телефону» преподаватели кафедры иностранных языков СибГИУ используют ролевую игру, речевые модели и принцип «от простого к сложному».

Ниже представлены примеры подобных заданий.

Задание №1 не вызовет трудности у студентов так как лексика им знакома. Необходимо позвонить одногруппнице по телефону и уточнить причину отсутствия в институте.

- Hello! This is Nina Smirnova from the institute. May I speak to Sveta please

- Hold a moment. I will check if she is in. yes, she is at home. Sveta take a call please.

- Hi, Sveta! You were absent today. What's up?

- Nothing special a little cold, I will be tomorrow at the lectures.

- Okay, see you tomorrow.

Задание №2. Поиск работы, телефонный разговор. Предваряется введением новой лексики, так как задания более сложные.

- Hello my name is Nina Smirnov and I'm calling to enquire about the position advertised in yesterday issue of «Novokuznetsk newspaper». I mean the position of a teacher at the private school.

- Yes the position is still open. Could I have your name and phone number please. Where did you study at? Do you have any experience?

- Certainly, my name is ... I'm from ... I have graduated from ... I have five year's experience.

Говорить на иностранном языке является очень трудной частью изучения языка, оно требует много времени и усилий. А самое главное – желания студентов учиться, а преподавателя – учить. И когда совпадут цели объекта и субъекта учебного процесса, то мы достигнем главного – наши студенты захотят, и будут говорить.

При изучении тем грамматики так же возможно формирование коммуникативной компетенции. Например, тема «Числительное» и «Степени сравнения прилагательных». Студенты с интересом ищут и приносят фотографии и постеры известных людей: актеров, спортсменов, журналистов. Задают вопросы: «How old is he? Is she younger than?»

Можно добавить несколько примеров из собственного опыта по изучению модальных глаголов и использованию грамматических конструкций: «Can I? May I?» в виде диалогов. Студентам нравится использовать дополнительные атрибуты в виде копий

банкнот, посуды, чашки чая и кофе, собственной одежды. Ребята покупают одежду, работают в интернет-кафе, официантами и разносчиками пиццы и это всё примерно две-три минуты диалогической речи. Активность студентов на данном этапе обучения чрезвычайно высока, что благотворно влияет на формирование коммуникативной компетенции.

Огромное значение в организации учебного процесса играет мотивация обучения. Она способствует активизации мышления, вызывает интерес к изучению иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Наиболее сильным фактором являются приёмы обучения, которые удовлетворяют потребность студентов в новизне материала и практическом применении полученных знаний и сопровождают профессиональное образование. Новые программы мобильности студентов, с перспективой продолжить обучение в Америке или одной из Европейских стран, широко известная программа «Work&Travel», возможность посетить страну изучаемого языка, применить свои знания, да еще и заработать деньги - стимулируют процесс и результат изучения иностранного языка в университете как самостоятельно (со словарем, учебником и Интернетом), так и в аудитории с преподавателем и одногруппниками.

Использование новых технологий и старых творческих заданий на занятиях, при опоре на самостоятельную подготовку студентов, развивают воображение и фантазию, обеспечивают новизну в учебном процессе, интерес и более прочное усвоение материала.

Мы считаем, что будущий инженер может и должен быть конкурентоспособным на рынке труда и формирование коммуникативной компетенции способствует этому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <http://encourse.web-3.ru/intro/levels/>
2. <http://encourse.web-3.ru/intro/advice/>
3. <http://encourse.web-3.ru/intro/advice/review2/>
4. <http://enhome.ru/grammar/content.html>
5. <http://text-to-speech.imtranslator.net>

Т.П. Шипицина

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

РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается вопрос о важности организации самостоятельной работы студентов при чтении профессионально ориентированного текста, о значении создания устойчивой познавательной мотивации к изучению иностранного языка.

В настоящее время одним из важнейших направлений высшей школы является организация самостоятельной работы студентов. Психологическая, теоретическая и практическая готовность студентов к самостоятельной работе повышают ее значимость и эффективность. Обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов считается делом чрезвычайно трудным. Для этого есть масса причин. Одной из причин является небольшое количество учебных часов, выделяемых на изучение иностранного языка учебными планами неязыковых вузов.

Среди студентов всегда имеются такие, кто имеет достаточный уровень подготовки, им интересен иностранный язык, они хотят обучиться иноязычному общению. Кафедра иностранных языков, как и другие кафедры нашего вуза, совершенствует методы преподавания в направлении активизации познавательной деятельности студентов, воспитании их творческой инициативы.

Поскольку иностранный язык как предмет безмерен, и его усвоение не дает студенту непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от физики, химии и др.), то очень важно создать специальную мотивацию студентов технических вузов к изучению и особенно самостоятельному изучению иностранного

языка. Кафедра иностранных языков имеет богатый опыт по организации самостоятельной работы студентов и ее контроля.

Являясь источником активности и побудителем любого вида деятельности, мотивация включает в себя такие побудительные моменты, как желание больше узнать о стране изучаемого языка (страноведческая мотивация), также потребность получения новой информации (познавательная мотивация). У студентов появляется понимание полезности выполняемой работы, ее важности как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции специалиста. С целью формирования устойчивой положительной мотивации к изучению иностранного языка преподаватель должен вызвать интерес к предмету, помочь отобрать необходимый материал. Большое значение имеет личный пример преподавателя, умение преподавателя вовлечь студентов в работу. Преподаватель обучает студентов не только иностранному языку, но и методам эффективного познавательного труда. Преподаватель создает мотивационный настрой, подбирает сам или вместе со студентами тексты по специальности, а также с помощью специалистов профилирующих кафедр. В список литературы, рекомендуемый студентам для самостоятельной работы, входят периодические журналы, книги, монографии, учебники. Преподаватель дает рекомендации, как можно найти ту или иную книгу.

Потребность чтения соответствующей литературы определяется темой рефератов для научных студенческих семинаров, а также темами курсовых работ по специальности. Очень часто студенты получают задания, согласованные с кафедрой, где они специализируются. Тексты для научных студенческих семинаров по горному профилю согласуются с руководителем научно-студенческих семинаров доцентом, к.т.н. Ю.К. Власкиным. Преподаватель иностранного языка осуществляет руководство самостоятельной работы студентов, готовит и проводит контрольно-оценочные мероприятия.

Проводятся два вида контроля: текущий и итоговый. Текущий контроль осуществляется совместной работой педагога и студента на индивидуальных консультациях над теми языковыми трудностями, которые встретились при работе с текстом. Например, для полного и точного понимания целесообразно выявить незнакомую лексику с привлечением словарей. Смысловыми ориентирами яв-

ляются термины и терминологические сочетания. Преподаватель помогает проанализировать грамматические структуры, выявить тематические цепочки через деление текста на смысловые куски, установить связи между ними. Студентам рекомендуется делать пометки на листах-вкладышах, словарях, рабочих тетрадях, где они фиксируют трудности при работе с текстом. Студенты делают письменные переводы тех мест, которые им интересны в познавательном отношении, где они получают информацию по своей специальности.

Итоговым контролем самостоятельной работы являются научно-студенческие семинары. Для выступления на научном семинаре студенты составляют рефераты на русском языке, выполняют чертежи, графики, таблицы на основе информации, извлеченной при чтении всего текста. После выступления докладчик отвечает на вопросы участников семинаров (студентов и преподавателей). Работая над переводом текста, готовясь к выступлению на научно-студенческом семинаре, студенты знакомятся с опытом зарубежных стран (страноведческая мотивация), получают возможность анализировать, сравнивать. Повышение мотивированности при чтении профессионально ориентированного текста связано с осознанием практической значимости выполняемой работы. Данные студенческих рефератов используются преподавателями профилирующих кафедр в лекциях, научной и научно-методической работе. Студенты получают рекомендации по использованию материалов рефератов для курсовых работ, для научной работы. Подготовка и выступление на научно-студенческих семинарах нацеливает студентов на то, что чтение профессионально ориентированного текста – это не просто учебная работа, а та деятельность, от качества выполнения которой зависит их профессионализм, их квалификация как специалистов.

Следует напомнить, что на иностранных языках фиксируется в настоящее время более 80% мировой научной информации. Не исключено и то, что механизм усвоения научного и иностранного языка во многом схож, и специалист с высоким уровнем владения языком легче освоит профессиональный словарь в силу переноса навыков. Кроме того, работая с иностранным текстом и выступая с докладом на семинаре, можно с одной стороны обучиться работе со словарем, например, обучиться видеть термины, уметь их пере-

водить. С другой стороны работа с источниками, приобщающими студентов к будущей специальности, стимулирует творческую активность обучаемых. Также выступление на семинарах помогает формированию навыков общения. А это подготовит студентов к эффективному взаимодействию в коллективе, что так необходимо будущим руководителям производства.

Опыт работы кафедры иностранных языков нашего вуза показывает, что именно профорientированная организация самостоятельной работы при обучении иностранному языку в СибГИУ способствует созданию устойчивой познавательной мотивации к предмету, что является одним из важных условий оптимизации обучения иностранным языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попова Л. можно ли обучить студентов иностранному общению в неязыковом вузе? / Л. Попова // Новые технологии. – 2008. - №7 – с.28-29.
2. Хилкова Н., Ермакова Л. Проблемы организации самостоятельной работы / Н. Хилкова, Л. Ермакова // Высшее образование в России. – 2007. - №2. – с. 171-172.
3. Фенстер Л.И. Усиление мотивации в процессе обучения говорению слушателей, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / Л.И. Фенстер // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов Сибирского государственного индустриального университета. Выпуск 2. – Новокузнецк. – 2002. – с. 24-27.

УДК 378.048.4

Т.А. Бойченко

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

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье анализируется понятие «над-
профессиональные компетенции», обосно-
вывается целесообразность использования
данного понятия и необходимость форми-
рования надпрофессиональных компетен-
ций у студентов технических вузов.

Современное общество предъявляет новые требования к специалисту. Сегодняшний специалист должен обладать набором качеств, требуемых от него реалиями современного рынка труда, состояния экономики, уровня развития общества. Помимо качеств, непосредственно связанных с выполнением профессиональных задач, очень важными для современного специалиста сегодня, являются следующие способности: умение работать в команде, принимать самостоятельные нестандартные решения, способность творческого роста и профессионального самосовершенствования, профессиональная мобильность. Для успешной подготовки такого специалиста и формирования у него перечисленных выше качеств, необходимо провести преобразования в системе профессионального обучения. Сегодня качество образования связывается с переходом от квалификационной модели специалиста к компетентностной и с формированием у будущего специалиста определенного набора компетенций. Существует множество определений понятия «компетенция». Нам наиболее импонирует определение, данное И.А. Зимней, которая понимает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) [3].

Однако, в российской педагогике существует много споров о том, какие именно компетенции необходимы сегодняшнему специалисту для успешной профессиональной деятельности. Чтобы разобраться в этом вопросе, нужно сначала понять, что есть профессиональная деятельность человека.

Трудовая деятельность человека является профессиональной, если выполняются следующие условия:

- профессия характеризуется наличием определённого уровня квалификации, мастерства, умения, профессиональной подготовки, специально полученных знаний и навыков, которые часто подтверждаются специальными документами о профессиональном образовании: дипломами, свидетельствами, аттестатами, сертификатами;

- профессия является своего рода товаром, который человек может продавать на рынке труда. Причём, товаром, который пользуется спросом, за который другие люди готовы платить. То есть профессиональная деятельность может служить источником доходов человека.

Из этого следует, что для того, чтобы быть успешным специалистом, мало обладать только лишь профессиональными умениями и навыками. Необходимы еще и способности другого плана, помогающие человеку адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда, оставаться востребованным и конкурентоспособным.

Так, В. Д. Шадриков очень правильно указывает в своей работе, что «в компетентностной модели специалиста цели образования связываются как с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями и работать в группе.

В.И. Байденко считает, что любой специалист должен обладать не только профессиональными компетенциями, но еще и общими (ключевыми, базовыми, универсальными, социальными и т. д.). Он пишет «в перечень требуемых работодателями социальных компетенций входят, например: коммуникативность (отзывчивость в об-

щении, структурированность речи, убедительность аргументации, обращение с возражениями и т.д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность». [2]

И.А. Зимняя считает, что наряду с профессиональными компетенциями специалисту необходимы ключевые (социальные) компетенции. Она утверждает, что необходимость формирования ключевых компетенций у специалиста теоретически обоснована сформулированными в отечественной психологии положениями относительно того, что:

а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев);

б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев);

в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач);

г) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

И.А. Зимняя выделяет следующие основные (ключевые) компетенции:

– компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;

– компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;

– компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Таким образом, в российской педагогической науке существует мнение, что у будущего специалиста необходимо формировать не только профессиональные, но и дополнительные ключевые компетенции. Однако, на наш взгляд само понятие «ключевые компетенции» не отражает сущности, компетенций, необходимых специалисту для успешной работы в команде, для способности принимать самостоятельные решения, быть профессионально мобильным. Ключевые компетенции следует понимать как своего рода ключи, инструменты, которые показывают, каким образом необходимо выполнять ту или иную деятельность, при этом, ключевые компетенции – универсальны для всех видов деятельности. Они имеют очень широкую направленность, относятся к различ-

ным видам деятельности - учебной, социальной, профессиональной, политической и т. д. Однако, при подготовке будущих специалистов - профессионалов не стоит стремиться формировать компетенции во всех сферах человеческой деятельности сразу, необходимо сформировать именно те компетенции, которые будут помогать специалисту эффективно выполнять профессиональную деятельность.

Образовательный стандарт ВПО третьего поколения, помимо формирования профессиональных компетенций, ориентирован также на формирование еще одного вида компетенций – общекультурных. В соответствии со стандартом в группу общекультурных компетенций входят следующие компетенции:

- умение работать в команде;
- способность находить нестандартные творческие решения;
- умение решать проблемы ненасильственным путем;
- готовность к самообразованию, самосовершенствованию;
- способность предвидеть результаты своей деятельности, нести за нее ответственность и др.

Однако, исследователь общекультурных компетенций, Хуторской А.В., считает, что компетенции данного вида это – «круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир..... Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира». [5] Из определения видно, что общекультурные компетенции имеют, прежде всего, культурологическую направленность. Понятие «общекультурный», скорее ассоциируется с чем-либо относящимся непосредственно к уровню культуры человека, к его пониманию культуры к его способности взаимодействовать с миром культуры. Однако компетенции, заявленные в образовательном стандарте третьего поколения в качестве общекультурных, на самом деле намного шире общекультурных, так как затрагивают не только духовно-нравственные и культурологические аспекты развития личности,

но и включают в себя такие способности специалиста, как социальные, коммуникативные, творческие и др.

На наш взгляд компетенции, выгодно дополняющие профессиональные и обеспечивающие специалисту профессиональную успешность, профессиональную пригодность и конкурентоспособность не могут быть названы ни «ключевыми», ни «общекультурными». Они, по сути, являются надпрофессиональными компетенциями.

Мы понимаем надпрофессиональные компетенции как универсальные знания, умения и навыки, качества и способности выпускника, обеспечивающие его конкурентоспособность и социальную адаптацию в условиях рынка труда. То есть, это - компетенции, относящиеся не ко всем видам деятельности сразу, а только лишь к профессиональной деятельности человека, и задающие этой деятельности социальную направленность. Мы четко понимаем, что надпрофессиональные компетенции тесно связаны с ключевыми компетенциями, но, несколько сужают широкое понимание ключевых компетенций, относящихся к любым видам деятельности до узконаправленных, ключевых, же компетенций именно в профессиональной деятельности.

Надпрофессиональные компетенции также тесно связаны с профессиональными, но стоят над ними, эффективно дополняют их. Надпрофессиональные компетенции являются дополнительными составляющими к профессиональным компетенциям, такими как духовно-нравственная, познавательно-творческая, коммуникативная составляющие [1].

Духовно-нравственный компонент включает личностное моральное сознание индивидуума; межличностное нравственное взаимодействие; личностное поведение.

Познавательно-творческий компонент отражает способность профессионала иметь философское мировоззрение, собственные социальные установки, самооценку в различных сторонах деятельности, творческий потенциал, стремление к личностному и профессиональному развитию, к профессионально-нравственной активности.

Коммуникативный компонент профессиональной компетентности предполагает, что профессионал должен уметь вербально и невербально обмениваться информацией, диагностировать личностные качества и качества собеседника; уметь выстраивать взаимодействие с людьми для организации совместной деятельности с це-

лью достижения профессиональных и определенных социально-значимых целей; обладать эмпатийными свойствами.

Кроме того, термин «надпрофессиональные компетенции» отражает универсальность компетенций данного вида, возможность их формирования у представителей любой профессии. На наш взгляд специалист, работающий в любой области, нуждается в примерно одинаковом наборе таких универсальных компетенций, ведь умение работать в команде, находить выход из конфликтной ситуации, способность и стремление к самообразованию одинаково нужны и важны специалисту, как в сфере строительства, производства, так и в сфере торговли, экономики и т. д.

Итак, качество высшего профессионального образования в России сегодня связывается в первую очередь с компетентностным подходом к образованию. Выпускник вуза должен сегодня обладать определенным набором компетенций, не ограничивающимся только лишь профессиональными компетенциями. Однако вопрос о том, какие компетенции должны выгодно дополнять профессиональные, остается нерешенным. На наш взгляд справиться с этой задачей способны «надпрофессиональные» компетенции. Именно они позволяют специалисту стать конкурентоспособным и успешным в постоянно меняющихся условиях современного рынка труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базайкина Т.В., Ростовцев А.Н., Беккер С.Н., Визер В.Г. Надпрофессиональные составляющие компетентности. [Электронный ресурс], Режим доступа: ftip.nspu.net/, 2010
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. - № 11. С. 5-9.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. - № 5. С. 34-40.
4. Разоренова Е. О роли и сущности надпрофессиональных компетенций в обучении студентов начального и среднего профессионального образования. [Электронный ресурс], Режим доступа: <http://www.ledisgroup.com/ru/profcompetitionsru>, 2006

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm.

УДК 81'23 : 659

И.А. Гершберг

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

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕКЛАМЫ

В данной статье рассматриваются следующие вопросы: реклама как метод управления людьми и процесс воздействия и восприятия рекламы; психология потребительской мотивации поведения покупателя; процесс рекламы с психолингвистической стороны; проблемы понимания рекламного текста; психолингвистика рекламного текста; требования, предъявляемые к рекламному тексту и языковые особенности рекламы.

Задачи массовой коммуникации, посредством которой осуществляется рекламное воздействие на человека, весьма сложны. Рекламовец имеет дело с большим количеством людей, которых он не знает, и не может контролировать условия, в которых будет восприниматься его рекламное обращение.

Поведение и восприятие человеком окружающей информации постоянно меняется. Сиюминутное поведение формируется из комплекса раздражителей в определенный момент. На процесс поведения человека в рекламной среде оказывают влияние как внешние факторы, так и внутренние.

Внешние факторы – это все то, что происходит вокруг человека в данный момент времени. Это могут быть люди, находящиеся рядом, погодные условия и т. д.

Внутренние факторы – это все то, что происходит внутри человека в тот же самый момент. Например, установка, отношение к различным вещам, состояние здоровья, взгляды, убеждения, прошлый опыт и т. п. [2].

Эти внутренние и внешние факторы вызывают определенный психологический настрой, который в конечном итоге проявляется в определенном поведенческом действии.

Рекламную информацию можно рассматривать как комплекс раздражителей. На человека всегда действует множество раздражителей, каждый из которых несет в себе определенную информацию. К этим раздражителям следует отнести цвета, изобразительные формы, контрастность, объем и интенсивность, степень новизны рекламного обращения и др.

Причем чем сильнее раздражитель рекламы, тем большее возбуждение он вызывает и, следовательно, рекламное действие усиливается.

Интенсивность воздействия рекламного сообщения находится в тесной связи с так называемой «забывчивостью информации». Человеческая память выработала специфические способы кодирования, переработки и хранения информации. Из довольно большого объема перерабатываемой информации в памяти остается лишь весьма ограниченная часть. Значительная часть информации запоминается на небольшой срок для успешного решения задач текущей деятельности. Это так называемая оперативная память. Чаще всего сообщение рекламы сразу же после ее восприятия забывается. Поэтому в начальный период рекламирования необходимо в единицу времени передавать большое количество информации в легкоусвояемой эмоциональной форме. В последующем интенсивность подачи рекламы можно снизить до определенного оптимального уровня. Изучая запоминаемость информации, ученые установили, что наиболее прочно запоминаются те сообщения, которые отвечают потребностям и запросам человека. Остальная информация частично остается в подсознании и в дальнейшем может бессознательно храниться в памяти довольно долго [2].

Важнейшая особенность внимания – возможность распределять, переключать и сосредоточивать его. Эти свойства внимания в значительной мере влияют на характер восприятия рекламы, ее осмысление и запоминание.

Восприятие рекламы представляет собой сложный процесс анализа и синтеза. Его особенность заключается в целостности: хотя реклама и представляет собой комплексный раздражитель, тем не менее она воспринимается сознанием как единое целое. Степень воздействия рекламы в целом зависит от степени воздействия составляющих ее частей. Все части рекламного обращения (изображение, текст, звук) должны быть целенаправленны и обладать достаточной силой воздействия [2].

Таким образом, механизм общей настройки психики человека на восприятие рекламной информации зависит от многих факторов: метода подачи самой рекламы, организации внимания читателей в соответствии с их потребностями, учета предрасположенности отдельных групп потребителей к рекламируемому товару.

В процессе реагирования на рекламу в сознании человека происходят психические процессы на трех уровнях: рациональном, эмоциональном и подсознательном [2].

По своему содержанию потребительские мотивы основываются на таких фундаментальных потребностях, как питание, отдых, духовное обогащение, условия труда, быта и др.

Поскольку мотивы являются самыми мощными внутренними детерминантами человеческого поведения, их иногда называют движущими силами, импульсами, потребностями, запросами, внутренней напряженностью, волевыми устремлениями. Как бы их не называли, считается, что люди постоянно стремятся удовлетворить эти внутренние, подчас противоречивые побуждения [2].

Важную роль в процессе мотивации играют привычки, навыки, представления, вкусы потребителей. Они возникают на основе удовлетворения конкретной потребности при многократном прохождении через этап мотивации. В результате то или иное действие по отношению к продукту становится для потребителя необходимостью. У него появляется готовность к определенному действию, например, покупке товара или систематическому употреблению в пищу того или иного продукта.

В результате частого прохождения через этап мотивации между потребностью и поведением потребителя устанавливается прямая и кратчайшая связь. Потребность непосредственно, помимо процесса мотивации, вызывает действие – покупку того или иного товара. Таким образом, мотивация постепенно угасает. Поведение потребителей автоматизируется, превращается в покупательские привычки, которые постепенно перестают осознаваться [2].

Что же такое с психологической, психолингвистической стороны процесс рекламы?

Сущность этого процесса – в определенном воздействии на психику ее реципиента, которое вызывает желаемые изменения в его установках, мотивах, вообще в его личности, в его сознании, подсознании, в его поведении, действиях и поступках [1, с. 7].

Первостепенная задача – это обеспечить канал воздействия рекламы, чтобы возникло какое-то взаимодействие между рекламой и ее адресатом. Сюда относится техническое обеспечение этого канала.

Дальше важен второй этап – то, что можно назвать условно психологическим включением в этот канал.

Следующая задача – мало обратить внимание на рекламу, адресат еще должен ее принять, то есть должен возникнуть эффект доверительности, доверия по отношению к источнику рекламы. Это принятие означает: я решаю «мое» это или «не мое». Мне это интересно, или меня это не касается.

И если на предшествующих этапах были какие-то универсальные характеристики – профессиональная реклама или нет, обращает на себя внимание или нет, то здесь уже должно быть точное попадание именно в данного адресата, в данную социальную или профессиональную группу, в данный возраст – и это попадание обязательно должно быть дифференцированным [1, с. 9].

Проблемы понимания рекламного текста следующие:

Первая – психолингвистическая организация текста как такового, прежде всего его связность. Необходимо, чтобы одна часть текста плавно переходила в другую и эта связь чувствовалась бы читателем. И вторая характеристика текста – его цельность, когда текст воспринимается как нечто единое, структурированное, осмысленное, имеющее свои начало и конец, и свою внутреннюю структуру. Это свойство любого хорошего текста, любого пра-

вильного текста, а не только рекламного. В хорошем, нормальном тексте есть всегда одна центральная мысль и от нее, как от ствола дерева, ответвляются предикации, мысли второго порядка, а затем и третьего. То есть, существует вполне определенная и четкая организация этого текста.

Вторая проблема – это вариантность текста, то есть ориентация этого рекламного текста на разные цели и задачи и на разного адресата, на разные семиотические группы. Цели не всегда совпадают с возрастными, профессиональными, социальными и так далее группами. Какие цели здесь могут иметься в виду? Ну, скажем, создание имиджа фирмы – реклама может быть направлена не на то, чтобы продать данный товар, а на то, чтобы создать у адресата определенное отношение к фирме. Вторая возможная цель – сообщить некоторое новое знание.

Третья проблема – проблема однонаправленности всех компонентов воздействия текста, т.е. название фирмы, название товара должны в плане своей психологической выразительности соответствовать основной задаче воздействия.

Последняя психологическая задача – добиться, чтобы адресат совершил нужный поступок. Не просто хорошо отнесся к товару, а пошел бы и купил его [1, с. 11-12].

Что такое рекламный текст и вообще текст? Это любой структурно организованный продукт общения, организующий само общение, то есть это любая, не обязательно речевая или языковая, структура, отчужденная от человека и используемая для воздействия, для общения с этим человеком той или иной социальной группой, социальным институтом. Это способ общения или орудие общения социальной группы, формальной или неформальной, с конкретным человеком. Это не обязательно языковой, речевой текст. Плакат, на котором, собственно говоря, может и не быть текста или текст играет вспомогательную роль, есть тоже текст. Рекламное объявление в газете тоже есть текст, совокупность телевизионной рекламы, а не только речевка – есть текст, и это необходимо учитывать [1].

Есть три понятия, связанных с текстом. Это конструкция текста, так сказать, его внешняя сторона. Вторая часть, второй аспект текста – это его архитектоника, которая определяется как логический костяк книги, членение на части, отделы, главы, параграфы,

находящие свое выражение в системе заголовков, т.е. это то, что мы чаще всего называем композицией, содержательной композицией, внутренней организацией содержания и т.д. Третья сторона, называемая структурой текста или книги, понимается как соотношение знаков внутри текста как системы в пределах данного контекста, соотношения знака и системы знаков, смысла и системы смысловых явлений, выразительные внутренние формы. Имеется в виду, так сказать, язык построения этого текста. Скажем, соотношение используемых шрифтов и другое, связанное с тем, как содержание соотносится с внешними выразительными средствами, используемыми для маркировки этого содержания [1].

У любого текста есть две характеристики – это связность и цельность. Для чего нужна связность при восприятии текста? Просто для того, чтобы текст мог быть воспринят как целое, это внешний сигнал внутренней организованности текста. И вторая характеристика текста – это его цельность, то есть его законченность, самоценность как целого текста. Существуют языковые приемы, специфические для связности. Например, это личное местоимение в одной из своих функций (типа «он, она, они») в русском тексте – функции отсылки к предшествующему высказыванию.

Правильная компрессия текста – та, при которой не теряется его содержание и субъективно он остается тем же самым. Этот предикативный анализ может быть использован для любого воздействующего текста, в том числе и рекламного. Важно, что для разных семиотических групп оптимальной для восприятия является разная предикативная структура [1].

В конструктивном плане, то есть в том, что касается выразительных средств текста, интересны общие принципы графического выражения. Принцип первый: каждому элементу содержания данного текста должен быть присвоен определенный графический признак, восприятие которого дает сигнал сознанию к распознаванию данного элемента среди прочих. Второй принцип: связанные по смыслу и роли в данном контексте элементы содержания должны иметь общие графические признаки, а контрастные – различные. Третье: так как графические знаки обычно обладают одновременно несколькими графическими признаками – рисунок, жирность, величина и так далее, то различные элементы, различаясь одними графическими признаками, могут одновременно объеди-

няться другими. Четвертое: относительная сила воздействия графических признаков на восприятие, какие шрифты наиболее рекомендуются к использованию. Пятое: для выражения замкнутости данного контекста один графический признак должен быть общим для всего текста, должен быть фоновым, обычно это единый стандартный шрифт [1].

Требования, которые относятся к рекламному тексту, следует разделить на разные группы в соответствии с различными функциями рекламы. Первое – это требования, связанные с задачей привлечь внимание. «Нелощенность» рекламы, своего рода изюминка, нужна для того, чтобы глаз не скользил по рекламе. Причем важно иметь представление о том психологическом фоне, на котором происходит восприятие данной рекламы. Второе – требования, связанные с задачей четко, быстро и эффективно отождествить рекламируемый товар и те условия, при которых он может быть использован. Третье – это собственно требования к эффективности рекламы. Во-первых, это ее престижность, причем она может быть разного уровня, – престижность самой рекламы, престижность канала рекламы. Вторая сторона эффективности воздействия рекламы – это информативность. То есть в тексте или картинке должно быть все, что необходимо, и в то же время не должно быть ничего лишнего, мешающего, вызывающего побочные ассоциации и просто ненужного.

Третья сторона – убедительность. Иначе говоря, учет реальных вкусов, реальных привычек, так сказать, общепсихологического фона и мотивации.

И, наконец, четвертая сторона эффективности рекламы – ее суггестивность. То есть, независимо от сознательного отношения к содержанию рекламы и к рекламируемому товару, эту рекламу должны принять [1].

Какая лексика годится для рекламы, а какая – нет? Для определенной категории рекламных текстов, для большинства рекламных текстов, пожалуй, любая усложненность, неразговорность лексики не оптимальна.

Теоретически нельзя употреблять в рекламных текстах отрицательных конструкций, а также отрицательных по значению слов типа «нигде» и «никто».

Рекламный текст должен обладать читабельностью, в нем должна быть согласованность различных языковых элементов. Соотношение синтаксиса и лексики, то есть словарного состава, следующее: чем проще синтаксис, тем более нейтральная или даже разговорная лексика. И наоборот [1].

Таким образом, эффективный рекламный текст – это текст, направленный на постоянное внушение, вызывающий определенные психологические стереотипы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев, А. А. Психолингвистика в рекламе / А. А. Леонтьев // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 4. – С. 7 – 24.
2. Панкратов, Ф. Г. Основы рекламы : учебник. – 11-е изд., перераб. и доп. / Ф. Г. Панкратов, Ю. К. Баженов, В. Г. Шахурин. – М.: Дашков и К^о, 2009. – 548 с.

УДК 008

О.П. Бабицкая

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

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ СЛОВА, ТЕРМИНА, ПОНЯТИЯ, КОНЦЕПТА

В статье рассматриваются определения слова, термина, понятия, концепта и их взаимосвязь, а также процесс формирования научной терминологии.

Многие ученые рассматривают слово в качестве основной единицы языка. По мнению акад. В.В. Виноградова, слово – это фокус, в котором отражаются все важнейшие свойства языка. Однако единого понимания природы слова, общепринятого его определения в науке до сих пор нет. В истории языкознания известно более 70 различных критериев определения слова. В их основе ле-

жат графические, орфографические, фонетические, структурные, грамматические, синтаксические, семантические и системные принципы. Если попытаться обобщить определения слова с точки зрения их операционных критериев, то можно выделить следующие:

1) синтаксический критерий: Слово – это предельный минимум предложения (Л.В. Щерба). Слово – это минимальная синтаксическая единица (Р.О. Якобсон). Под эти определения не подходят, однако, служебные слова, которые не способны составить предложение;

2) семантический критерий: Слово – это минимальная значимая единица языка (А.А. Реформатский, Л. Ельмслев). Слово – это обозначение элемента действительности (В.В. Виноградов). Под словом, таким образом, понимается все, что выражает понятие, но фразеологический оборот или терминологическое словосочетание тоже выражают понятие, однако они состоят из нескольких слов;

3) морфологический критерий: Слово – это единица наименования, характеризующаяся цельнооформленностью (фонетической и грамматической) и идиоматичностью (Д.Н. Шмелев). Целое слово отличается от его части смысловой и морфологической оформленностью (А.И. Смирницкий). Этот критерий позволяет отделить слово от сочетания слов, однако в некоторых языках морфологической оформленностью обладают и составляющие слово морфемы.

4) структурный критерий: Слово – это целостная единица языка, в которую не может быть включена другая последовательность того же уровня (П.О. Кузнецов). Структурная целостность слова предполагает его непроницаемость, т.е. элементы слова не могут быть расчленены, переставлены, усечены без нарушения его семантической или грамматической целостности.

Содержательная сторона слова, его внутреннее устройство – явление сложное, многогранное. Если попытаться «разложить» многочисленные определения слова на составляющие их компоненты, то со всей очевидностью выделятся три элемента:

1) предмет, для называния которого служит слово (ср. определение слова, предложенное О.С. Ахмановой: слово – важнейшая структурно-семантическая единица языка, служащая для наименования предметов, процессов, свойств);

2) звуковая оболочка (ср. следующее определение: слово – это звук или комплекс звуков, обладающих значением и употребляющихся в речи как самостоятельное целое – А.В. Калинин);

3) понятие о называемом предмете, возникающее в сознании человека (ср. слово – это кратчайшая единица языка, выражающая понятие о предмете, процессе, явлении действительности, их свойствах или отношениях между ними – Д.Э. Розенталь).

Все три элемента связаны между собой, образуя так называемый семантический треугольник, вершина которого – фонетическая оболочка слова, а два противоположных угла – предмет и понятие. Фонетическая оболочка слова (т.е. последовательность его звуков) связана в сознании человека и в системе языка, с одной стороны, с предметом действительности (явлением, процессом, признаком), а с другой – с понятием, с представлением об этом предмете. Понятие является основой формирования значения слова [1, с. 112-113, 121].

Особое место в языке занимают термины. Как правило, термины не имеют того, что обычно именуется лексическим значением [2, с. 46]. Термин – в известной степени искусственное слово, его значение препарировано нормализаторской деятельностью, сознательно приравнено к понятию с помощью научной дефиниции. Термины можно сравнить с единицами измерений в науке и технике [3, с. 9].

Начало образования французской научной терминологии относится к XIV-XV вв к эпохе деятельности первых переводчиков. С XVI в. начинают складываться терминологические системы разных наук, причем основой для большинства специальных научных лексиконов явилась медицинская терминология.

Уже в начале XVI в. появились первые трактаты по медицине, сначала переводные, затем оригинальные. В других научных областях это происходит позднее. Неудивительно поэтому, что из медицинской терминологии черпают многие складывающиеся науки как в XVI в., так и впоследствии (например, в энтомологии ее основоположник Б.А. Реомюр (1683–1757) широко использовал термины анатомии, физиологии, фармакологии. Известно, что в аэродинамике – масса терминов анатомии и т.п.).

Процессы формирования научных терминов, наблюдаемые в медицинской терминологии, характерны для складывания и других тер-миносистем.

Во-первых, использовалось прямое заимствование слов из латинского и греческого языков. Такой способ создания научной терминологии считался, например, Дю Белле, самым подходящим.

Во-вторых, использовались ресурсы родного языка. Новые термины создавались с помощью аффиксального словообразования от исконных основ, суффиксов и префиксов, а также с помощью симбиоза. Новые термины создавались также путем изменения значений слов (метафора, специализация значения общенародных слов).

Многие ученые пошли по второму пути, максимально используя ресурсы родного языка, тщательно подбирая французские эквиваленты латинским и греческим терминам. Чаще всего из общенародного словаря брались слова, которые потенциально годились для использования их в качестве терминов путем сужения их значений, специализации. Например:

в общенародном языке			в медицинской терминологии
signe, m	знак, признак	→	признак болезни, симптом
accident, m	происшествие, несчастный случай	→	неожиданный поворот в ходе болезни, осложнение; симптом

Очень часто использовалась метафоризация, например, названия отдельных частей человеческого тела для обозначения различных органов, таковы: *cou* «шея» → «шейка», «часть какого-либо органа, по внешнему виду напоминающая шею»:

Метафоры используются при калькировании терминов, когда латинская или греческая модель заполнялись французским материальным содержанием, например: *pie mere*, *dure mere* – «мягкая или сосудистая оболочка мозга», соотв. лат. *pia mater*, *dura mater*.

Характерным для медицинской, а также и других терминологий *in statu nascendi* (= в стадии рождения) было наличие синонимов и полисемии термина. Нередко медицинские трактаты пестрели терминами-синонимами, поскольку авторы считали для себя возможным выбирать тот набор обозначений предмета, который их устраивал в наибольшей степени. Примеры: *peau*, *cuir*; *derme* – «кожа» (нар. и греч.)

Предпочтительное употребление того или иного обозначения-аналога определялось различными факторами:

а) принадлежностью автора к той или иной школе. Так, например, представители медицинского факультета в Монпелье, считавшие себя продолжателями Авиценны и Аверроэса, чаще пользовались арабизмами, а представители факультета в Париже, будучи Последователями Гиппократ и Галена, больше увлекались латинизмами и грецизмами;

б) личными вкусами и склонностями автора; так, большинство авторов для обозначения «позвонка» использовало латинизм *vertebre*, тогда как Пюргон и некоторые другие предпочитали грецизм *spondyle*;

в) кругом читателей, которому предназначалась публикация: например, руководства по акушерству, подготовленные для повитух, изобиловали просторечными наименованиями.

Итак, главной причиной существования различных вариантов обозначения терминов-понятий, в том числе научных, является сознательная деятельность говорящих, в данном случае – образованных, знающих языки деятелей Возрождения. Позднее вступят в силу другие тенденции, благодаря которым закончится эра такого многообразия в терминах.

Кроме латинского и греческого языков, в формировании французской научной терминологии принимали участие итальянские заимствования. Рассмотрим этот процесс на военной терминологии [4, с.397-399].

По своей структуре и оснащенности итальянская армия значительно выделялась среди армий других европейских держав, а превосходство итальянских инженеров, артиллеристов и тактиков было достаточным для того, чтобы сделать итальянцев мэтрами в обучении европейцев современным методам войны [5, с. 110]. Все это по необходимости повлекло за собою заимствование итальянской военной терминологии рядом европейских языков. Современники замечали, что итальянский язык позволяет лучше выразить военные понятия, нежели французский.

Итальянские военные термины проникают во французский язык: благодаря, во-первых, существованию традиций воинского обучения в Италии XV-XVI вв. - это школы Сфорцы (Милан) и Браччио (Неаполь), а во-вторых, благодаря пособиям по военному искусству, например, трактатам Никколо Макиавелли. Значительно способствовало заимствованию итальянской терминологии присут-

ствие во Франции пьемонтских «банд» (воинских групп из Пьемонта) еще с XV в. и билингвизм военных руководителей Франции.

Итак, история формирования военной терминологии с участием в ней итальянских заимствований еще раз показывает; как в лексике тесно переплетаются сознательные и бессознательные факторы языкового развития, внешняя и внутренняя история языка [4, с. 400,402].

Связь лингвистических явлений с социальными фактами отражается в словарном составе языка; давно подмечено языковедами, что лексика языка активно реагирует на изменения в жизни общества. Особенно это характерно для лексики, связанной с производительной деятельностью. Известный французский лингвист Шарль Брюно определил, что технический словарь французского языка за сто лет увеличился примерно на 60 тысяч слов и составлял к середине XX века около 200 тысяч слов против 140 тысяч середины прошлого века, что, по мнению ученого, в 20 раз превосходит обиходный словарь носителя современного языка. Особенно активно обогащается словарный состав французского языка в эпоху научно-технической революции [3, с. 6].

На современном этапе развитие экономической лексики происходит, в частности, за счет заимствования экономических терминов из английского языка, который стал в последнее время практически универсальным средством делового общения благодаря англо-саксонскому влиянию на все сферы международных торгово-экономических отношений. Экономическая глобализация, общность культурных и идеологических западных ценностей неминуемо приводят к росту т.н. англицизмов во французском языке, в особенности в деловой лексике (*cash-flow, marketing, sponsoring*). Таким образом, английский язык, несмотря на недовольство французских «пуристов», оказывает все большее влияние на французский язык в силу гегемонии США и других англоговорящих стран во всех сферах человеческой деятельности, в частности, науке, технике, экономике, искусстве и культуре. Заметим, поскольку наука интернациональна, термины могут заимствоваться учеными разных стран, при этом может также расширяться значение слов и т.д.

Понятие – это категория логики и философии. Оно представляет собой «результат обобщения и выделения предметов (или явлений) некоторого класса по определенным общим и в совокупно-

сти специфическим для них признакам. Обобщение осуществляется за счет отвлечения от всех особенностей отдельных предметов и групп предметов в пределах данного класса» [6, с. 513]. С точки зрения языкознания, «понятие – это мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности посредством фиксации их свойств и отношений» [7, с. 383]. И в том, и в другом определении указывается на обобщающий характер этой категории. Выраженное словом понятие соответствует не отдельному, конкретному предмету, а целому классу однородных предметов, представляя таким образом высшую форму обобщения. И в этом смысле понятие и значение слова взаимосвязаны. Однако понятие как форма абстрактно-логического мышления относится к сфере логики, а значение как содержание языкового знака – к сфере языка, поэтому в целом они не совпадают. Последние работы в области теории и философии языка показали, что соотношение между понятием и значением может быть разным:

- значение слова может быть шире понятия, так как понятие в слове одно, а значений может быть несколько, особенно у многозначных слов (слово ядро, например, выражающее понятие «внутренняя часть чего-либо», имеет несколько значений: 1) внутренняя часть плода, заключенная в твердую оболочку (ядро ореха); 2) внутренняя, центральная часть чего-либо (ядро атома); 3) важнейшая часть клетки животного и растительного организма и др.); кроме того, значение может включать субъективный элемент, оценочный компонент (например, дочь – дочурка, работа – работенка), а понятие является объективным отражением действительности;

- значение слова может быть уже понятием, так как оно может включать в себя лишь различительные признаки, тогда как в понятии закрепляются и интегральные признаки, являющиеся нередко более существенными признаками предмета или явления (например, значение слова гриб «низшее растение, не образующее цветков и семян размножающееся спорами» и более широкое понятие этого же слова «низшее споровое растение без хлорофилла, не образующее цветка и семян, состоящее из мясистой шляпки различной формы и окраски, по большей части на ножке»);

- значение слова может полностью совпадать с понятием, что наблюдается чаще всего в терминах;

- значение слова может полностью расходиться с его научным понятием (ср. значение слова прямая в геометрии: «кратчайшее расстояние между двумя точками» и в повседневной жизни «линия, которая не уклоняется ни вправо, ни влево, ни вверх, ни вниз»).

Понятие имеет нежесткие связи с языковой формой, т.к. оно может быть выражено словом или его основой (возможность выражения понятия «белый» не только словами белый, белизна, белиль, но и основой бел-), словосочетанием с различной степенью сложности (ср. железная дорога), а также предложением (стол «род мебели, на которую ставят или кладут что-либо при работе, еде и т.д.»). Языковой формой выражения лексического значения является слово (в совокупности составляющих его морфем) [1, с.122-123]. Понятие, прежде всего, набор необходимых и достаточных существенных признаков, отвечающих требованиям истинности и лишенных какого бы то ни было эмоционально-оценочного содержания за счет его высокого абстрагирования от нашего предметно-чувственного опыта.

Концепт – явление того же порядка, что и понятие. По своей внутренней форме слова концепт и понятие одинаковы: концепт является калькой с латинского *conceptus* «понятие». В научном языке эти два слова также иногда выступают как синонимы. Но так они употребляются лишь изредка. Думается, что словарное отождествление концепта и понятия – лишь дань терминологической традиции, вносящей, тем не менее, сбой в понимании сущности концепта. В настоящее время они разграничены.

Концепт и понятие – термины разных наук; второе употребляется главным образом в логике и философии, тогда как первое, концепт, является термином в одной отрасли логики – в математической логике, а в последнее время закрепилось также в науке о культуре, в культурологии.

Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее [8, с.40-41].

Из выше изложенного можно сделать следующий вывод, определения: слово, понятие, термин, концепт взаимосвязаны через содержательную часть «понятие», хотя имеют свой генезис и спе-

цифику. Так, «концепт» все больше включает в себя культурные ценности в связи с «резким поворотом» современного общества к проблемам культуры, а «термин» имеет искусственное происхождение и получил широкое «наполнение» в эпоху научно-технической революции. На формирование и механизм трансляции указанных определений из одной формы человеческой деятельности (например, науки) в другую (философию, религию, образование, искусство, быт) оказывает влияние интеллектуальный, нравственный, эстетический потенциал выдающихся людей этого времени, общий уровень культуры общества, его традиции и пр. Социокультурные явления накладывают отпечаток на сознание человека, его менталитет, что отражается на языке, приводит к трансформации исследуемых определений, сужая или расширяя их значения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб. пособие для педагогических вузов.- М.: Высш.шк., 2001. – 288 с.
2. Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию. М., 1962, 384 с.
3. Собаршов И.Т. Номинативная организация научно-технической лексики: Пособие по переводу с французского языка: Для техн.вузов – М. : Высш.школа, 1979. – 117 с.
4. Скредина Л.М., Становая Л.А. История французского языка: Учебник. – М.: Высш.шк., 2001 – 463 с.
5. Schulten M. La contribution des termes francais en neerlandais. 1567-1623.-S. Gravenhague, 1960.
6. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. – 835 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. – 686 с.
8. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

УДК 378.147

С.И. Старцева

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

ИГРА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В данной статье дается определение формы организации обучения, объясняется такое понятие, как педагогическая игра, приводятся некоторые факты из истории становления игрового обучения, описываются признаки деловой игры, а также дидактические условия игры, стимулирующие и тормозящие творчество студентов.

Успех и эффективность учебно-воспитательной работы зависит от умелого использования многообразия форм ее организации. В научно-педагогических исследованиях представлены различные трактовки понятия организационные формы обучения.

Б.Т. Лихачев рассматривает форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся» [3, с. 406].

В.И. Андреев, в свою очередь, выдвигает следующее, более полное определение: «Форма организации обучения – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения» [2, с. 307].

Форма обучения, отмечает Б.Т.Лихачев, реализуется как органическое единство содержания, обучающих средств и методов, так как единичная и изолированная форма обучения имеет лишь частное обучающе-воспитательное значение.

Одновременно эффективность реальной практики обучения обеспечивается не отдельными формами, а их продуманной, взаимосвязанной системой, выполняющей воспитательные, организационные, психологические, развивающие и т. д. функции.

В целом все исследователи признают, что реализация этих функций в единстве различных форм обучения способствует профессиональному совершенствованию учителя и личностному развитию учащихся.

Игра (педагогическая или дидактическая) – это форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся по специально разработанному игровому сценарию с опорой на максимальную самоорганизацию учащихся при моделировании опыта человеческой деятельности.

Игровое обучение имеет глубокие исторические корни. Известно насколько игра многогранна:

она обучает, развивает, воспитывает, социализирует, развлекает и дает отдых. Но исторически одна из первых её задач – обучение. Не вызывает сомнения, что игра практически с первых моментов своего возникновения выступает как форма обучения, как первичная школа воспроизводства реальных практических ситуаций с целью их освоения. С целью выработки необходимых человеческих черт, качеств, навыков и привычек, развития способностей. Как педагогическое явление игру одним из первых классифицировал Фридрих Фрёбель, теория игры являлась основой его педагогической теории. Подметив дидактичность игры, он доказал, что игра способна решать задачи обучения ребенка, давать ему представление о форме, цвете, величине, помогать овладевать культурой движения. Дальнейшее развитие игровых форм обучения и их изучение показало, что с помощью игры решаются практически все педагогические задачи.

Особую роль в современном становлении игрового обучения сыграло стихийное развитие игротехнического движения, опиравшегося в первую очередь на использование деловых игр, которые послужили основой развития большой группы методов обучения, получивших название методов активного обучения. Теоретически их использование было обосновано в ряде концепций, в первую очередь в теории активного обучения. Первая деловая игра была

разработана и проведена М.М. Бирштейн в СССР в 1932 году. Метод был подхвачен и сразу получил признание и бурное развитие. Однако в 1938 году деловые игры в СССР постигла участь ряда научных направлений – они были запрещены. Их второе рождение произошло только в 1960-х гг., после того как появились первые деловые игры в США. Сегодня в России, в США, в других развитых странах нет такого учебного заведения, в котором не использовались бы деловые игры или игровые методы обучения.

В образовательной практике игровые формы обучения реализуются, как правило, посредством деловой игры, имеющей цель усиления практической направленности обучения, творческого применения полученных научных знаний и их закрепления.

Игровое обучение отличается от других педагогических технологий тем, что игра:

1. Хорошо известная, привычная и любимая форма деятельности для человека любого возраста.

2. Одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в игровую деятельность за счет содержательной природы самой игровой ситуации, и способное вызывать у них высокое эмоциональное и физическое напряжение. В игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры.

3. Мотивационна по своей природе. По отношению к познавательной деятельности, она требует и вызывает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение, устремленность.

4. Позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений; добиваться глубинного личностного осознания участниками законов природы и общества; позволяет оказывать на них воспитательное воздействие; позволяет увлекать, убеждать, а в некоторых случаях, и лечить.

5. Многофункциональна, её влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все её возможные воздействия актуализируются одновременно.

6. Преимущественно коллективная, групповая форма деятельности, в основе которой лежит соревновательный аспект. В качестве соперника, однако, может выступать не только человек, но и обстоятельства, и он сам (преодоление себя, своего результата).

7. В процессе обучения отличается наличием четко поставленной ситуационной цели и соответствующего ей педагогического эмоционально-делового результата.

Современные исследования показывают, что значение педагогических и дидактических возможностей игры достаточно велико, так как:

- активизируется и интенсифицируется процесс обучения посредством стимуляции мотивов учебной деятельности;
- воссоздаются межличностные отношения, моделирующие реальные условия социальной жизни;
- варьируется проблемность учебного материала за счет нивелирования сложностей его освоения;
- расширяется и углубляется процесс творческого самоопределения учащихся.

Основными признаками деловой игры как формы обучения являются:

1. Наличие проблемы, требующей решения.
2. Моделирование игровой ситуации, аналогичной социальной, профессиональной или научной проблеме.
3. Наличие участников игры, выполняющих игровые роли.
4. Активное взаимодействие игроков между собой и с педагогом.
5. Использование дополнительной игровой атрибутики.
6. Высокое эмоциональное напряжение участников.
7. Импровизационный характер действий игроков.

В связи с тем, что игры создают весьма благоприятные дидактические условия для стимулирования творчества, следует заметить, что это во многом зависит как от деятельности преподавателя, так и от поведения студентов в различных игровых ситуациях.

Дидактические условия игры, стимулирующие творчество студентов:

- Усложнение задач, заданий.
- Введение элемента соревновательности.
- Эмоциональность игры.
- Смена лидерства.
- Поощрение импровизации.
- Смена стратегий игры.
- Размытость правил игры.

- Самостоятельная разработка сценария и правил игры.
- Доверительное общение.
- Введение новых приемов, методов, правил.

Дидактические условия игры, тормозящие творчество студентов:

- Низкий уровень сложности, проблемности задач, заданий.
- Жесткость требований, правил.
- Неизменность лидерства.
- Авторитарный стиль руководства игрой.
- Привычность применяемых приемов, правил.
- Монотонность игры.
- Однообразие действий.
- Низкий уровень эмоциональности.
- Необъективность оценки промежуточных или конечных результатов.
- Официальный стиль взаимоотношений. [1, с.280]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. / В. И. Андреев. – Казань.: Центр инновационных технологий., 2008. – 499с.
2. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. / В. И. Андреев. – Казань.: 2000. – 608с.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций. / Б. Т. Лихачев. - М.: 1993. -607с.

УДК 378.147.046 : 5 : 378.6

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

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

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В БАКАЛАВРИАТЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Рассмотрены особенности обучения естественнонаучным дисциплинам в бакалавриате технического вуза. Сформулированы основные направления деятельности преподавателей дисциплин цикла естественных наук, обеспечивающие повышение качества обучения студентов-бакалавров. Изложены основные педагогические условия эффективного обучения естественным наукам в бакалавриате высшей школы. Предложены эффективные средства и приемы реализации профессиональной направленности обучения естественным наукам в условиях двухуровневой системы образования.

Современные социально-экономические изменения в российском обществе, потребности личности в успешной профессиональной реализации предъявляют новые требования к результату обучения и вносят объективные коррективы в процесс модернизации отечественной системы многоуровневой профессиональной подготовки в технических вузах. Современная система высшего профессионального образования «бакалавр-магистр» позволяет качественно улучшить профессиональную подготовку студентов при условии сохранения потенциала, заложенного в системе специалитета.

По новой многоуровневой формуле обучения четыре года отводятся на получение общего высшего образования (программа бакалавров) и два года – на овладение специализированными знаниями и профессиональными навыками (программа магистров).

Такая система позволяет студентам на младших курсах сосредоточиться на изучении основ науки, приобрести обширные знания в области фундаментальных дисциплин, овладеть методами и инструментами общего анализа, проявить свои индивидуальные интересы в освоении наиболее существенных для них курсов естественных наук. Также эта система дает возможность студентам сделать свой выбор: продолжить обучение в магистратуре или начать полноценную профессиональную деятельность с применением знаний, полученных на уровне подготовки бакалавра, на практике. Система «бакалавр-магистр» решает проблему подготовки профессионалов на стыке наук, позволяя комбинировать общее и специализированное образование различного профиля, и создает уникального специалиста, спрос на которого в длительной перспективе не будет иметь ограничений на рынке труда.

Таким образом, система «бакалавр-магистр» в большей степени соответствует характеру университетского образования, основной целью которого является подготовка широко образованных людей, готовых работать в условиях повышенных требований к профессиональной мобильности, умеющих отойти от стереотипов и предложить новые идеи и решения.

Многоуровневая система обеспечивает также международную сопоставимость высшего образования и зарубежное признание российских дипломов.

В настоящее время технические высшие учебные заведения обладают широкими возможностями разработки и внедрения методического сопровождения процесса обучения естественнонаучным дисциплинам, применения инновационных педагогических технологий, реализации профессиональных программ повышенного уровня, что позволяет обеспечивать потребности рынка труда в компетентных специалистах. В этой связи становится актуальной задача выявления и реализации методических особенностей обучения естественнонаучным дисциплинам и, как следствие, разработка системы естественнонаучной подготовки студентов в процессе обучения в современном техническом вузе. Естественные науки составляют базис в системе дисциплин, предусмотренных государственными образовательными стандартами по различным направлениям и профилям подготовки. Реализация методических особенностей обучения студентов естественным наукам в современном

техническом вузе способствует формированию умения использовать аппарат математики и других естественнонаучных дисциплин в своей деятельности. При этом, несмотря на значительное число работ по обучению дисциплинам цикла естественных наук в педагогическом процессе, в настоящее время недостаточно исследований, касающихся обучения естественнонаучным дисциплинам и поиска методических особенностей этого обучения в условиях системы многоуровневого высшего профессионального образования.

Анализ теории и практики преподавания дисциплин цикла естественных наук в бакалавриате технического вуза позволяет выделить следующие направления деятельности преподавателей естественнонаучных дисциплин, обеспечивающие повышение качества обучения студентов-бакалавров:

- разработка научно-теоретических положений, определяющих процесс обучения естественнонаучным дисциплинам на первом этапе системы образования «бакалавр-магистр» по различным направлениям и профилям подготовки;
- выявление и реализация методических особенностей обучения дисциплинам цикла естественных наук на первом этапе системы многоуровневого высшего технического образования;
- проектирование модели реализации методических особенностей обучения естественнонаучным дисциплинам, способствующей формированию профессиональной компетентности студентов в соответствии с выбором направления и профиля подготовки;
- совершенствование существующей теории и практики обучения естественнонаучным дисциплинам, позволяющей обеспечить формирование профессиональной компетентности студентов;
- использование достижений педагогической науки в разработке методического сопровождения образовательных программ высшего технического образования.

В последнее десятилетие новейшие достижения в области естественных наук, играя ключевую роль не только в традиционных сферах своего применения (астрономии, теоретической механике, экономике и др.), начинают оказывать более интенсивное воздействие на такие области деятельности человека, как психология, филология, история, в которых ещё недавно их использование трудно было представить. Это существенно изменяет требования к естественнонаучной составляющей профессиональных компетенций ба-

калавров различных направлений и профилей подготовки, актуализирует проблему поиска методических особенностей обучения естественнонаучным дисциплинам, и, следовательно, ставит принципиально новые задачи перед педагогами, работающими в области профессионального образования. Кроме того, темпы обновления технологий и форм организации труда стали превосходить темпы подготовки соответствующих кадров. Современная система высшего профессионального образования «бакалавр-магистр» дает инструмент для решения этих задач.

Первостепенную важность приобретают структура и содержание естественнонаучной подготовки, педагогические условия и профессиональная направленность эффективной подготовки студентов при обучении математике и физике, развитие у студентов математической профессиональной компетентности в процессе решения профессионально-направленных задач при обучении дисциплинам цикла естественных наук.

Естественнонаучная подготовка – учебно-воспитательный процесс, осуществляемый в ходе изучения дисциплин цикла естественных наук на всех ступенях непрерывного образования, при котором происходит не только усвоение определенной совокупности компетентностей, но и развитие мышления учащихся, формирование их культуры.

Основные направления естественнонаучной подготовки (мировоззренческое, исследовательское и узкоспециальное) должны пронизывать практику преподавания всех дисциплин, изучаемых в вузе, на протяжении всего периода обучения. В рамках выбранных направлений возможно создание концептуальной модели реализации методических особенностей обучения естественным наукам.

Естественнонаучная подготовка должна учитывать профессиональную ориентацию студента, однако не только в форме базового или специального курса, но и в форме профессионально-направленных задач в рамках общих курсов дисциплин цикла естественных наук. Для повышения эффективности естественнонаучной подготовки студентов-бакалавров ряда направлений подготовки целесообразно ориентироваться в разработке курса на опыт теории поэтапного формирования умственных действий, что позволяет алгоритмизировать ряд компетентностей.

Под педагогическими условиями эффективной подготовки

студентов при обучении естественным наукам в бакалавриате мы понимаем комплекс методов, приемов, средств и форм обучения, реализующих воспитательные и образовательные цели естественнонаучной подготовки. Мы можем сформулировать следующие основные педагогические условия эффективного обучения естественным наукам в бакалавриате высшей школы:

- формирование группы мотивационных установок с учетом того, что естественные науки – это и прикладная, и одновременно отвлеченная область знаний;
- применение различных форм обучения: лекции, практические занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа студентов, зачеты и экзамены;
- выбор профессионально-направленных задач, обеспечивающих владение практической стороной освоенных теоретических положений.

Эффективными средствами и приемами реализации профессиональной направленности являются, в частности, межпредметные связи, требования к которым можно сформулировать следующим образом: направление и профиль подготовки должны быть основой разносторонней подготовки бакалавров; профессиональная подготовка в технических вузах должна быть непрерывной и вестись одновременно и в тесном взаимодействии с общетеоретическими и специальными дисциплинами; взаимосвязь между общетеоретическими, общеспециальными и узкоспециальными курсами должна осуществляться так, чтобы изучаемые в этих предметах объекты исследования рассматривались с различных точек зрения.

Межпредметные связи дисциплин циклов естественных наук и специальных дисциплин способствуют повышению уровня как естественнонаучной, так и профессиональной подготовки будущего бакалавра. Реализация межпредметных связей в процессе обучения естественным наукам позволяет улучшить качество естественнонаучного образования и обеспечивает формирование профессиональных компетентностей. Средством реализации межпредметных связей дисциплин цикла естественных наук с другими дисциплинами являются межпредметные задачи, решение которых способствует формированию у студентов мотивации к изучению естественных наук и профессиональной направленности обучения.

Под профессиональной направленностью обучения естест-

венным наукам мы понимаем такое содержание учебного материала и организацию его усвоения в таких формах и видах деятельности, которые соответствуют системной логике построения дисциплин цикла естественных наук и моделируют познавательные и практические задачи профессиональной деятельности будущего выпускника-бакалавра. Существуют различные средства профессионально-направленного обучения, позволяющие моделировать элементы профессиональной деятельности обучаемого. Однако специфика естественных наук такова, что наиболее важным средством формирования естественнонаучной составляющей компетентностей бакалавра является решение профессионально-направленных физико-математических задач.

Профессионально направленное обучение естественным наукам в сочетании с использованием информационно-методических и материально-технических средств многоуровневой системы образования, улучшая фундаментальную естественнонаучную подготовку (через мотивацию и непосредственно) и развивая навыки математического моделирования в области профессиональной деятельности, способствует достижению целей обучения в техническом вузе, формирует естественнонаучную составляющую компетентностей и профессиональные компетентности будущего бакалавра.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов П.Ф. Профессиональное образование – естественная потребность экономики /П.Ф. Анисимов// «Национальные проекты». – 2009. – № 1-2. – С. 80-83.
2. Лисов В.В. Профессиональное образование в России: нынешнее состояние и вопросы модернизации /В.И. Лисов// «Российский экономический журнал». – 2008. – № 7-8. – С. 35-55.

УДК 008

Н.К. Анохина

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

НАУКА КАК КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В ФОРМАТЕ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ВУЗа

В статье рассмотрено понятие науки, особо выделено определение ее как культурного феномена. На примере проведения «Недели науки» в вузе показано влияние науки на формирование креативной личности.

В данной статье представляет интерес рассмотреть науку не только как рациональный способ познания мира, но и как культурный феномен, раскрыть ее содержание в этих аспектах и показать, как она способствует формированию творческой личности в системе образования высшей школы. Проанализируем понятие науки в рамках поставленной задачи.

В понимании культуры, как интегративной силы разных форм деятельности людей (опредмечивания и распредмечивания), а также как самой предметности, в том числе продуктов духовного производства, наука не может рассматриваться как нечто внеположенное ей – она есть элемент культуры, точнее одна из ее подсистем, необходимых для успешного осуществления культурой своих основных социальных функций. Взаимоотношение научного и ценностного сознания, науки и мифологии, науки и религии, науки и морали, науки и искусства – это проблема внутренних отношений культуры, в которых раскрывается связь ее различных подсистем, опосредованная связью каждой из них с культурой как целым [1, с. 24].

Как известно, функции любой подсистемы детерминируются потребностями системы как целого. Поэтому решение вопроса о социальном назначении науки непосредственно зависит от выявления структуры основных потребностей общества и человека в культуре. Культура же является средством обеспечения актуаль-

ных на каждом этапе развития общества человеческих нужд. Это свойство проявляется и в науке как части культуры. В современном мире наука приобретает статус социально-культурного феномена и уже сильно зависит от экономики, политики, социальных и культурных явлений.

Наука как система развивающегося знания, как теоретическая деятельность по производству нового знания, отличается от всех явлений культуры, прежде всего тем, что ее содержанием является объективная истина, то есть содержание научного знания не зависит от мнения человека, всего человечества. В этом знании раскрывается объективный мир, его законы и свойства, его связи и отношения. То есть в идеале наука рассматривает, изучает отношения между объектами, а не между объектом и субъектом. Нас интересует лишь вопрос насколько адекватно и полно объект отражен в знании. Субъективна лишь форма выражения знания, но не его содержание. Поскольку целью науки является истина, которая по содержанию независима от человека, наука стремится, как можно полнее элиминировать субъективные мотивы из содержания научного знания. Следует четко представлять такое положение дел, что когда наука исключает наличие субъекта, выполняет свою познавательную функцию, а не культурную. Следовательно, наука выполняет функцию культуры и рассматривается как явление культуры в том случае, когда она обращается к человеку, когда добытое ею знание становится фактором человеческого мира [2, с. 7].

Как отмечает М.К. Мамардашвили: «Различие же науки и культуры следует основывать на различии содержания концептуальных образований науки и их феноменологического существования и преемственного изменения во времени» [3, с. 38].

Мы будем придерживаться этого правила, что наука как культурный феномен рассматривается тогда, когда она непосредственно касается человека, то есть проявляется в самом процессе познания, получения нового знания и не отражается на результатах науки (законах, принципах, закономерностях).

Тем не менее, истина по содержанию уже относительна в современном мировоззрении, наука становится исторической наукой, и вопрос субъект-объектных отношений в науке остается открытым. В связи с чем, понятие объективности науки дискутируется в научной среде. Начиная с 70-х годов XX века, роль субъекта пересматрива-

лась неоднократно. Сегодня ему отводится почетное место в связи с созданием квантовой механики, требующей «присутствие» человека, поскольку наблюдение микрообъекта не возможно без взаимодействия с макрообъектом, а также с открытием новых сложных, самоорганизующихся систем, часто включающих человека как свою составляющую компоненту. Включение синергетических подходов в методологию науки особенно сильно изменило ее образ.

Так, познание «человекоразмерных» объектов носит интерпретационистский и конструктивистский характер. Более того, в становящемся информационном обществе идет трансформация концепта «знание», которая некоторыми исследователями описывается в терминах, как «субъективизация», «релятивизация», вплоть до конца науки как объективного знания. Наблюдается трансформация и таких понятий как «реальность», «субъект», «объект» и пр., но при этом сохраняется идентичность науки как общественного сознания и культурной ценности. Познание трактуется как естественно-исторический процесс, а знание как эффективное действие в изучаемой области, что и позволяет описывать реальность науки с сохранением ее объективной установки [4, с. 7-8].

Такой взгляд в постнеклассической науке на процесс познания «приближает» ее к понятию науки как культурного феномена.

Если науку рассматривать как целое дисциплинарное образование, то она принадлежит к типу сложных развивающихся систем, которые в своём развитии порождают всё новые относительно автономные подсистемы и новые интегративные связи, управляющие их взаимодействием. В каждой подсистеме научного знания можно обнаружить многообразие различных форм знания: эмпирические факты, законы, гипотезы, теории. Все разнородные знания организуются в целостность благодаря основаниям, на которые они опираются. Основания – важнейшие структурные характеристики науки, отражающие глубинное строение научного мира. Именно их анализ позволяет выявить предпосылки и закономерности перехода науки от одного состояния к другому. Основания определяют стратегию научного поиска и во многом обеспечивают включение его результатов в культуру соответствующей исторической эпохи. Следовательно, основания представляют не что иное, как научную ценность. Основания науки состоят из трёх блоков: идеалы и нормы исследования; научная картина мира; философские основания [5, с. 9].

Как всякая деятельность, научное познание регулируется определёнными идеалами и нормативами, которые выражают ценностные и целевые установки науки. Блок идеалов и норм дает образцы доказательства и обоснования, объяснения и описания, построения знания и его организацию. К их содержанию можно отнести стиль мышления (конкретные исторически преходящие установки, свойственные науке соответствующей эпохи), методологические установки, включающие, в том числе, качества личности ученого: его интеллектуальный уровень развития, мировоззрение, ценностные ориентации, этические принципы, эстетические воззрения, склонности, волевые характеристики и пр. В идеалах и нормативных структурах науки выражена некоторая общая схема метода. Причём, метод, как подчёркивал Г. Гегель, должен соответствовать объекту. Поэтому специфика исследуемых объектов непременно сказывается на характеристике идеалов и норм научного познания и каждый новый тип системной организации объектов, вовлекаемый в орбиту исследовательской деятельности, как правило, требует трансформации идеалов и норм научной дисциплины. Иными словами, новые объекты познания порождают новые методы и технологии исследования, формируют новое мировоззрение и новую картину мира. Философские основания формируют мировоззренческие универсалии культуры, предоставляют отрефлексированные ценности и сосредоточены на субъективном в науке. То есть человек делает науку, а наука участвует в формировании личности человека.

Наука направлена на познание законов природы и выступает как самосознание человечества в единстве с миром, что отражено в выработке «картины мира», включающей человека, имеющего уже планетное значение в силу своего разума.

Ценностное сознание науки (цель, смысл, традиции, ответственность), и культуры (идеология) отражает систематизированное сознание и способствует формированию будущей личности, её качеств.

Наука есть продукт целостности культуры. И наука как культурное явление самым непосредственным образом включена в производство, «творение» человеком человеческого мира и самого человека [6, с. 42].

Анализируемые в статье понятия науки в качестве познавательного процесса и феномена культуры реализуются на практике

в высшей школе на таких мероприятиях как «Фестиваль науки», «Неделя науки» и др.

Ниже приводится пример проведения IV научно-практического конкурса «Неделя науки-2011» в институте Экономики и менеджмента Сибирского государственного индустриального университета.¹ Тематика конкурса: «Город будущего» (город Новокузнецк). Город Новокузнецк имеет героическую историю, три исторических названия «Кузнецк-Сталинск-Новокузнецк». В 2018 г. ему исполняется 400 лет. Уже сегодня город начинает готовиться к своему юбилею. Город Новокузнецк по многим параметрам можно отнести к моногородам. К градообразующим предприятиям г. Новокузнецка относят гиганты угольной и металлургической промышленности. В посткризисный период город нуждается в новых идеях, в развитии креативной экономики, в улучшении духовной, культурной атмосферы. Поэтому тема актуальна, она позволяет определить, насколько студенты знают историю своего города, его экономические, экологические, производственные, научные, социальные и культурные проблемы. Цель и задачи конкурса заключаются в исследовании его состояния по многим жизненно важным вопросам и разработке перспективного плана его возрождения.

Главной целью любого современного города является формирование социокультурного пространства, городской среды, в которой должен быть достаточно высокий уровень для комфортного существования личности. Попросту говоря, людям должна нравиться их среда обитания, чтобы не было неустроенности во всех жизненных смыслах, чтобы меньше негативных переживаний было связано с местом жизни, чтобы среда помогала восстанавливать личностный ресурс. В моногородах эти принципы нарушаются.

Заметим, что город всегда являлся локусом концентрации Истории и Культуры. Город с древнейших времен обозначает центр мира, ось мира. Он символизирует свободу, материальный мир, в котором имеет место инволюция и эволюция духа. В мифологии у каждого города, как у Платона, есть свой божественный прототип, предшествующий земному образу и расположенный на небесах. Более того, закладка и обустройство города обязательно подчинялись определенной сакральной идее.

¹ Идейным вдохновителем и организатором этих мероприятий является доцент кафедры финансов и кредита В.В. Дранишникова.

Город Новокузнецк не является исключением. Если посмотреть на его герб, то он содержит глубокий провидческий смысл. Мы сможем дать следующую его культурологическую интерпретацию. На гербе нашего города, на зеленом поле надежды изображена бегущая белая лошадь – сильное свободное животное, помощник и верный друг человека, олицетворение трудолюбия. На нижнем, золотистом, божественном поле находится кузница. Кузница, кузнец символизируют космические созидательные силы и сопряжены с определенными способностями и знаниями: кузнец наделен определенным сакральным статусом и функциями демиурга-творца. Он кует оружие для героев, богов и имеет дело с огнем – первоначалом мира. Поэтому символами нашего города можно считать трудолюбие, знание, творчество.

Поскольку цвет на гербах символичен, хочется добавить слова известного немецкого философа и историка О. Шпенглера о зеленом цвете: «... цвет заботливости, связанности настоящего момента с прошедшим и будущим, судьбы имманентного предопределения вселенной» [7, с. 351].

В конкурсе «Неделя науки-2011» приняли участие 7 команд из 8-ми человек. Назову некоторые мероприятия программы, имеющие отношение к науке: научно-методический семинар для преподавателей, аспирантов и студентов; деловая игра, посвященная социально-экономическим проблемам города; защита проектов конкурса «Новокузнецк – город будущего»; Презентация и приветствие команд, конкурс «Сюрприз», конкурс капитанов «Блиц», Видео-конкурс «Мой Новокузнецк» и др. Перечисленные темы заданий, конкурсов, подчеркивают многообразие рассматриваемых аспектов «Недели науки», позволяющих достаточно широко и в разных ракурсах раскрыть поставленную проблему и показать студентам свои креативные возможности, свой духовный и интеллектуальный потенциал при реализации каждого задания, проекта.

Проводимое мероприятие в полной мере отражает свойства науки в двух аспектах, как собственно науки, объективного знания о явлениях природы и общества (семинар, защита проектов, содержащих научные факты, их интерпретацию, выводы) и науки как феномена культуры, когда она выполняет свою культурную функцию, а именно, участвует в «творении» человека.

В научно-исследовательских работах студенты представили обоснованные данные по важнейшим социально-экономическим проблемам города, указали направления поиска путей их решения, в одной из работ предлагался даже синергетический подход. Они обозначили актуальные проблемы культурной, социально-экономической жизни г. Новокузнецка, провели серьезные исследования и разработали рекомендации для их решения. В некоторых случаях это были нестандартные ответы на поставленные вопросы. В деловой игре студенты делились на команды «Горожане» и «Администрация» с помощью жеребьевки. В процессе конкурса команды демонстрировали знания проблем города в социально-экономической сфере, а также умения и навыки использовать эти знания на практике. Очень важно, что каждая команда старалась иметь свой неповторимый имидж. Следует отметить прекрасную эмблему у команды «СибКоЭл», свою эстетику, элементы изысканности, даже какой-то шарм у команды с французским названием *La ville Verte* («Зеленый город») и многое другое.

Большой интерес у присутствующих вызвал видео-конкурс «Мой Новокузнецк». Студенты сделали замечательные, яркие работы с постановкой актуальных проблем, их пониманием и своей оценкой значения для развития города. Некоторые конкурсные фильмы не были полностью авторскими, но позаимствованные у друзей, прессы, ребята переделывали их, вставляли свои фрагменты, свои идеи, показывали свое видение родного Новокузнецка. В некоторых видео-фильмах можно было почувствовать высокий уровень мастерства, художественную ценность. В варианте одной из команд видна интересная операторская работа, круговая съемка видов города, общая картина выдержана в духе импрессионизма. Отмечу, что импрессионизм есть широкое выражение определенного мирочувствования, когда произведение этого стиля показывает вообще не природу и предметы первого плана, а также второй язык, душу ландшафта, кусочка этого мира. В конкурсе были представлены и некомандные работы отдельных студентов с очень интересными сюжетами, касающимися истории, культуры города Новокузнецка. Бурное обсуждение вызвал видеофильм о Новокузнецке со стихами известного московского ученого и барда А. Городницкого, принимавшего участие в 10-летнем юбилее бардовской песни, проходившем в нашем городе.

Большая активность, заинтересованность в работе конкурса, как самих участников, так и болельщиков напоминала атмосферу культурной жизни столицы, КВН. Студенческая жизнь просто «била ключом».

Победитель конкурса команда «Джокер» представила прекрасный буклет «Открой для себя Новокузнецк» с указанием культурно-исторических памятников города.

В этих случаях важна активность студентов, которая заставляет их взаимодействовать друг с другом, учиться друг у друга и расширять свой кругозор.

Данное мероприятие повышает креативность студентов, позволяет им самореализоваться, раскрыть свои способности, на практике применять полученные знания, а также дает навыки научной организации труда, учит работать в коллективе, защищать свой проект, отстаивать свою точку зрения, воспитывать волю, формировать мировоззрение, сопереживать и пр. В этих моментах и проявляется наука как культурный феномен. Такой подход к обучению соответствует реализации по многим аспектам новой парадигмы образования, определяемой ФГОС ВПО третьего поколения.

Проведенный конкурс «Неделя науки-2011» играет важную роль в формировании личности нового типа, в формировании культурного человека, поскольку культура «связана с территорией свободы». «Культура есть ничто иное, как реализация необходимости обретения человеком свободы в процессе исторического развития (культура – развитие общества с точки зрения развития сущностных творческих сил человека)» [8, с. 116].

Но, именно, наука даёт осознание в необходимости действовать на основе объективных знаний, предоставляет свободу и включает целеполагание. Целеполагание направлено на преодоление в сознании известных связей и на включение новых. Это и есть совместный «рывок» науки и культуры вперёд по пути эволюции. Здесь сама «Цель» является категорией культуры. Ибо цель – духовная компонента, идеальная, она даёт учёному веру, надежду, силы для её осуществления. Цель предполагает мобилизацию всех имеющихся средств и способов в культуре для формирования способностей индивида осуществлять её [6, с. 44].

Достижение цели и развитие способностей в этом познавательном процессе и есть решение проблемы – самоосуществления,

самореализации личности и в деятельности, и в жизни. А это уже вопросы не только науки, а и гуманизации общества, образования и культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каган М.С. О месте науки в системе культуры /М.С. Каган //Наука и культура. – М.: Наука, 1984. – С. 17-35.
2. Келле В. Ж. Наука как феномен культуры /В.Ж. Келле //Наука и культура. – М.: Наука, 1984. – С. 5-16.
3. Мамардашвили М.К. Наука и культура /М.К. Мамардашвили //Методологические проблемы историко-научных исследований. – М.: Наука, 1982. – 346 с.
4. Черникова И. В. Постнеклассическая наука и философия процесса. – Томск: Изд-во НТЛ, 2007. – 252 с.
5. Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации /В.С. Степин //Вопросы философии. – 1989. – № 10 – С. 3-18.
6. Злобин Наль. Культурные смыслы науки /Наль Злобин. – М.: ОЛМА – ПРЕСС, 1997. – 288 с.
7. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т.1 Образ и действительность /Пер. с нем. – Минск: «Попури», 2009. – 656 с.
8. Маркс К. Сочинения /К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 20. – М.: Политиздат, 2-ое изд., 1961. – 447 с.

Е.Г. Оршанская

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

ХАРАКТЕРИСТИКА РИТОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье дана характеристика основным параметрам и структуре риторических моделей, применяемых в профессиональной педагогической деятельности. Выявлены достоинства и недостатки каждой модели с позиции обеспечения ими речеведческой подготовки преподавателя иностранного языка.

Профессиональная педагогическая деятельность является зоной повышенной речевой ответственности, подразумевающей учет уровня культуры, знаний, интересов, социального статуса обучаемого, вовлечение его в процесс общения, стремление достигнуть определенного воздействия на него. От того, насколько преподавателю удастся привлечь во внимание перечисленные факторы при организации общения, будет зависеть успешность и эффективность речевого взаимодействия. Кроме того, необходимо помнить, что преподавателю иностранного языка приходится употреблять в ситуациях занятия две различные языковые системы, т.е. он должен быть готов к осуществлению общения на двух языках. Применение риторической модели позволяет изучать общие законы речевого общения и конкретизацию их основных положений в частной, педагогической риторике, а также особенности речевого поведения стран родного и изучаемого языков в сравнительно-сопоставительном аспекте.

Риторика изучает общающегося человека, вступающего в процессе своей деятельности во взаимодействие с другими людьми в различных коммуникативно-речевых ситуациях. Она рассматривает законы речевого поведения, в ней описаны практические воз-

возможности их применения, что позволяет достичь главной цели общения – обеспечить достижение взаимопонимания между участниками общения. Именно поэтому риторические модели представляют наибольший интерес для анализа и использования в профессиональной педагогической деятельности. В данной статье проанализированы основные составляющие риторических моделей с целью выявления возможности и целесообразности их применения преподавателем иностранного языка в профессиональной педагогической деятельности.

Анализ учебно-научной литературы позволил выявить существование трёх риторических моделей: риторическая модель дидактического взаимодействия, риторическая текстопорождающая модель, риторическая модель анализа художественного текста. Рассмотрим подробнее разработанные риторические модели.

Риторическая модель дидактического взаимодействия

Риторическая модель дидактического взаимодействия, разработанная М.Ю. Олешковым, рассматривает взаимодействия коммуникантов (преподавателя и студентов) в образовательной среде занятия, за которыми закреплены определенные социально-статусные роли [3, с. 142-146]. В таблице 1 представлены характеристики этой модели.

Анализ параметров модели, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что М.Ю. Олешковым представлена обобщенная модель коммуникации для педагогической сферы общения, т.к. содержание учебного материала, специфика изучаемого предмета в ней не учитываются. Изучение характеристик дидактического взаимодействия показывает, что они не равнозначны при создании модели. Основными являются интенция, коммуникативная задача и деятельность преподавателя. Осознанно спланированная интенция позволяет определить конкретную задачу для воплощения ее в моделируемом виде деятельности преподавателя, что в конечном счете реализуется конкретным текстом. Целенаправленное выделение перечисленных характеристик подчеркивает значимость роли преподавателя как организатора обучения, от выбора действий которого зависит достижение эффективности в учебном процессе.

В данной модели в качестве составляющих рассматриваются не только положительные действия преподавателя, но и существующие негативные способы общения со студентами. В связи с этим эта мо-

дель имеет практико-ориентированную направленность и может

Таблица 1 – Параметры риторической модели дидактического взаимодействия

Параметры модели	Составляющие параметров
1 Коммуниканты	Преподаватель и студенты.
2 Способ осуществления коммуникации	Речевое и невербальное общение.
3 Сфера коммуникации	Образовательная среда вузовского занятия.
4 Место коммуникативного взаимодействия	Аудитория.
5 Хронотоп	Хронологический период коммуникативного взаимодействия определен рамками занятия – 1 час 30 минут.
6 Комплексная дидактическая цель взаимодействия	Определяется целью каждого этапа занятия и может включать: – изучение нового материала (объяснение); – доказательство, аргументацию при ответе на вопрос студента; – обобщение изученного; – опрос обучаемых для выявления уровня усвоения учебного материала, что обеспечивает функционирование обратной связи; – организацию совместной деятельности при выполнении учебных заданий; – инструктирование, разъяснение; – контроль, оценку знаний.
7 Интенция	Определяет цель общения как: – сообщение информации; – запрос информации; – убеждение, доказательство, агитацию; – управление; – оценку, включая эмоциональную; – доминирование; – социальную консолидацию; – «получение удовольствия».

Продолжение таблицы 1

Параметры модели	Составляющие параметров
8 Коммуникативная задача	Связана с интенцией и позволяет осуществить: – передачу информации; – объяснение; – доказательство; – опровержение; – побуждение; – внушение; – вопрос; – одобрение/неодобрение.
9 Тип коммуникации	Информационный, консолидирующий, императивный, оценочный.
10 Форма коммуникации	Монолог и диалог.
11 Реакция обучающегося	Речевая и невербальная.
12 Модули структуры взаимодействия	Концептуально-фактологический, когнитивный, хронологический, ценностный, культурологический, нормативный, прогностический и индивидуально-личностный.
13 Деятельность, реализуемая по преимуществу преподавателем	– информационно-аргументирующая (передача информации, коррекция модели мира, контроль над пониманием реализуются с помощью убеждения); – манипулятивно-консолидирующая (подчинение, установление и блокировка контакта, контроль над инициативой реализуются с помощью запрета, уговора, просьбы, пожелания); – экспрессивно-апеллятивная (самопрезентация, дискредитация, сопереживание находят выражение при поддержании контакта); – контрольно-оценочная (оценка поведения и отношения, эмотивная оценка осуществляются при помощи похвалы, порицания, насмешки, осуждения, обвинения и т.д.).

быть использована для изучения реальных ситуаций коммуникативного взаимодействия. Однако наличие в ней подобных компонентов не позволяет использовать ее в качестве «идеальной» модели, образца для имитации и совершенствования. Применение данной модели для подготовки преподавателя иностранного языка к профессиональной педагогической деятельности представляется недостаточным, т.к. она, по существу, является универсальной моделью и может быть использована для описания деятельности любого преподавателя, поскольку она не отражает особенности, связанные с конкретной преподаваемой учебной дисциплиной.

Риторическая текстопорождающая модель

Риторическая текстопорождающая модель, проанализированная В.Ю. Липатовой, построена с помощью дополнения классической риторической модели производства речи современными научными представлениями психолингвистики о процессе порождения текста [2, с. 52-54]. На рисунке 1 представлена классическая риторическая модель. На рисунке 2 – современная психолингвистическая модель процесса порождения текста, дополненная В.Ю. Липатовой (ИКПА – индивидуальное когнитивное пространство автора, ИКПР – индивидуальное когнитивное пространство реципиента) [2, с. 147].

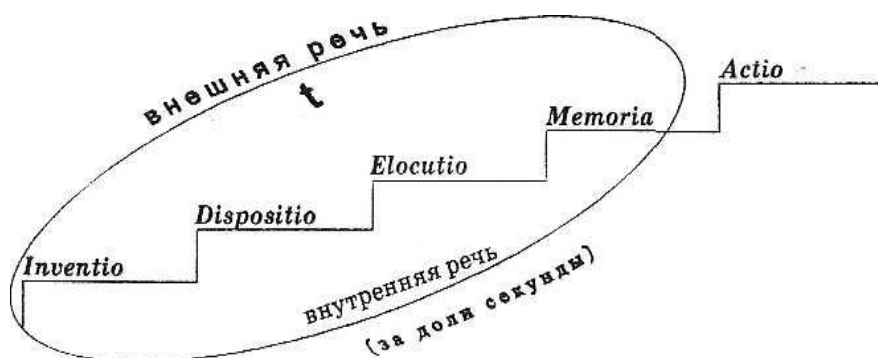


Рисунок 1 – Внутренняя речь и риторический канон

В.Ю. Липатова отмечает, что риторический канон описывает этапы, по преимуществу, внешней монологической подготовленной речи. Психолингвистическая модель текстопорождения рас-

считывает внутреннюю и внешнюю монологическую и диалогическую речь, которая может быть подготовленной и неподготовленной, спонтанной. Она указывает на то, что концепт, смысловое строение и коммуникативная целенаправленность соотносятся в данной модели с этапом канона – инвенцией, логическое строение соответствует диспозиции, языковые средства – элокуции. Однако инвенция предстает как более сложное образование, состоящее из концепта (учитывающего ситуацию, контекст, конситуацию, пресуппозиции: индивидуальные когнитивные пространства автора и реципиента), смыслового строения и коммуникативной направленности.

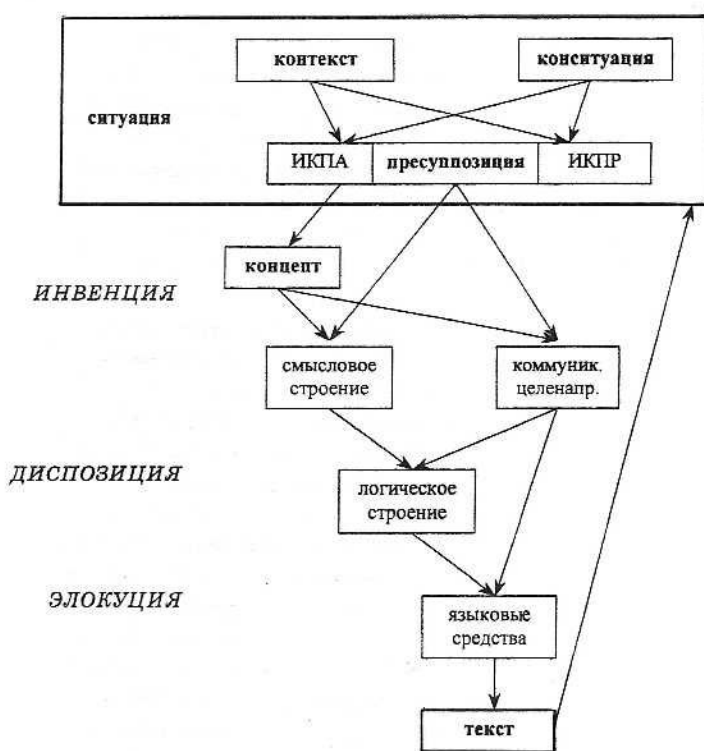


Рисунок 2 – Психолингвистическая модель порождения текста

В.Ю. Липатова в соответствии с принципом конъюнкции (объединение частей в единое целое) предлагает рассматривать классическую и современную модели порождения речи как одну сложную модель, в которой на этапы классического канона накладываются психолингвистические описания. В результате получается модель, воссоздающая все особенности процесса порождения речи. Используя принцип дополнительности, предполагающий на-

личие двух разных картин мира, каждая из которых отражает определенную сторону процесса, аспект явления, она выделяет сильные стороны каждой из моделей: в классической модели – это структурность, обозримость, относительная простота, прозрачность, в современной модели – тщательность описания деталей процесса, подробность характеристики речевых действий. Применение проанализированных моделей на основе перечисленных принципов создает новые методические возможности для изучения специфики общения, позволяет усовершенствовать изучения риторики.

Для преподавателя иностранного языка в рассмотренных моделях актуальным является возможность осуществления подготовки к реализации различных коммуникативно-речевых ситуаций занятия по иностранному языку. Он и студенты обладают индивидуальными когнитивными пространствами, на пересечении которых образуется область общих знаний и представлений – пресуппозиция, которая может предопределять смысловую структуру и коммуникативную целенаправленность текста. Ситуация провоцирует порождение текста, созданию которого предшествует появление интенции как реакции на ситуацию. Для преподавателя важным является то, что он, порождая речь, несет ответственность за эту речь, должен отслеживать свои текстопроявляющие действия и целенаправленно управлять ими для того, чтобы его речь оказала желаемое воздействие на обучаемых. Требуется тщательное продумывание создаваемой учебной ситуации для эффективной реализации механизмов текстопроявления.

Риторическая модель анализа художественного текста

П.С. Волкова предлагает один из способов риторизации образования, в центре которого находится организация речевых отношений [1, с. 7-10]. Она является одним из главных механизмов, обеспечивающих состоятельность диалога, с одной стороны, между преподавателем и студентами и, с другой стороны, диалога между студентами и учебным материалом. Осуществление проекции риторического подхода на характер взаимодействия всех составляемых предметной деятельности преподавателя и обучаемого позволяет диалогизировать образование. Речь идет о диалоге внешнего и внутреннего, рационального и эмоционального, познавательного и

этического. Суть риторизации сводится к обучению рефлексии, т.е. схемам мыследеятельности, и в этом случае она оценивается с позиции «школы мысли», значимость которой выходит за рамки одной учебной дисциплины. Мыследеятельность представляет собой обмен деятельностью и деятельностными способами. При этом акцентируется внимание на деятельностном подходе, который становится неотъемлемой составляющей риторизации «школы мысли» и обеспечивает осуществление диалога между учащимся и учебным материалом не только для накопления суммы знаний и умений, ориентированной на определенный и заданный круг деятельности, но и для стимулирования стремления к саморазвитию.

По мнению П.С. Волковой, полноценное развитие речемыслительной деятельности преподавателя и обучаемого возможно лишь при условии неперенного единства двух школ – «школы мысли» и «школы слова» [1, с. 11]. «Школа слова» учитывает зависимость качества учебного процесса от правильно построенной речи преподавателя и студента, в рамках которой суть риторизации сводится к отработке норм и принципов речевого поведения, которое имеет место на любом уроке. Таким образом, успешному достижению единства мысли и слова, ценности и знания будет способствовать использование риторических моделей гуманитарного образования.

Обращение к гуманитарной сфере объясняется тем обстоятельством, что именно в ней учебный материал, предъявляемый преподавателем для усвоения студентами, представляет собой текст как продукт речемыслительной деятельности другого субъекта, что в определенной степени уравнивает позиции участников диалогической ситуации. П.С. Волкова полагает, что поскольку за каждым конкретным текстом стоит его автор, то имеются все основания рассматривать этот текст с позиции риторической модели. При смене ролей читателю, зрителю или слушателю одинаково необходимо оценить художественное высказывание автора с позиции собственного восприятия, его уместности, степени раскрытия определенной темы, наличия к ней интереса, целесообразности использования речевых средств для воплощения замысла и доступности для понимания. Все это позволяет говорить о сотворчестве писателя и читателя, художника и зрителя, композитора и слушателя (исполнителя).

П.С. Волкова считает, что данная модель анализа художественного текста может быть применена к таким гуманитарным учебным дисциплинам, как «Риторика», «История», «Иностранный язык». Она указывает на общность вербального (словесного) и невербального (изобразительного) типов высказывания, подчеркивая, что любой художественный текст синтезирует в себе языковые сущности и речевые свойства.

Рассматриваемая модель может быть использована преподавателем иностранного языка при организации работы по изучению и анализу произведений писателей и художников, результат речемыслительной деятельности которых предстает как художественная (вербальная или невербальная) речь автора. Риторическая модель анализа позволяет исследовать диалогическую ситуацию, складывающуюся между писателем (художником) и читателем (зрителем). Ее применение представляется целесообразным при обучении студентов, имеющих достаточный лексический запас, необходимые грамматические и фоновые знания для понимания аутентичных произведений на иностранном языке. Преподавателю следует продуманно осуществлять отбор произведений для анализа, принимая во внимание программу, уровни подготовленности обучающихся, их интересы, объем и значение изучаемого материала для их саморазвития.

Анализ разработанных риторических моделей позволяет сделать вывод о том, что они могут быть использованы преподавателем в процессе реализации профессиональной педагогической деятельности. Однако их применение не позволяет учитывать специфику билингвального речевого общения. В связи с этим необходимым становится разработка риторической модели формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений, предназначенной для осуществления речевой подготовки преподавателей иностранного языка. Эта модель должна иметь межпредметный характер и отражать взаимодействие двух языков и культур при организации процесса обучения неродному языку. Представляется, что применение предлагаемой модели позволит повысить уровень риторических знаний преподавателей, владения билингвальными профессионально значимыми умениями, способствующими их личностному и профессиональному развитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова П.С. Риторические модели гуманитарного образования [Текст] : монография / П.С. Волкова. – М., 2001. – 192 с.
2. Липатова В.Ю. Совершенствование текстопорождающей деятельности при изучении риторики [Текст] : монография / В.Ю. Липатова. – М. : Прометей, 2006. – 240 с.
3. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса [Текст] : монография / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2006. – 336 с.

УДК 378.147:[80:811.111]

Е.Г. Оршанская

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

РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ ПРОСЬБЫ И БЛАГОДАРНОСТИ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КОММУНИКАТИВНЫХ КУЛЬТУРАХ

В статье представлена структура речевых жанров просьбы и благодарности, описана частотность и уместность их употребления в русской и английской коммуникативной культурах. Выявляются целесообразные речевые средства для их создания. Сформулированы рекомендации по использованию просьбы и благодарности в речевом поведении преподавателя и учителя иностранного языка.

У представителей разных национальностей существуют свои, национально-обусловленные представления о том, как следует обращаться с просьбами и каким образом выражать благодарность. Именно они влияют на восприятие просьбы и благодарности как вежливых, уместных или вызывающих недоумение, удивление. Для того чтобы научиться просить и благодарить человека спосо-

бом, соответствующим его ожиданиям, необходимо познакомиться с основными компонентами этих речевых жанров, выбрать наиболее употребительные речевые средства, используемые для их создания в русском и английском языках, и определить своё отношение к просьбе и благодарности, уровень сформированности умений, связанных с выражением просьбы и со способами реагирования на неё.

Взаимодействуя с другими людьми, человек проводит большую часть своего времени. Значительное место в нашем речевом общении занимают просьбы.

Просьба – побудительный речевой жанр, предполагающий действие, совершаемое слушающим в интересах говорящего (определение Т.В. Лариной) [1, с. 84]. Как правило, у человека, к которому обратились с просьбой, имеется возможность выбора относительно того, выполнять эту просьбу или нет. Она предполагает наличие некоторого стимула, импульса к совершению определённого действия.

Для выражения просьбы в русском и английском языках используются разные способы и средства. Рассмотрим особенности обращения с просьбами русскими. В русской речи основным способом выражения просьбы является прямой, реализуемый с помощью высказываний различных типов. Наиболее распространённым способом является использование прямых побудительных высказываний. Для уменьшения давления на человека, к которому обращаются с просьбой, повышения степени вежливости могут быть использованы следующие средства:

- «волшебное слово» пожалуйста («Покажите вон ту книгу, пожалуйста»);
- ласкательно-уменьшительные формы обращений («Сынок, уступи место бабушке»);
- различные минимизаторы, снижающие социальную цену предмета просьбы или преуменьшающие затраты собеседника, необходимые для её выполнения («Будь другом, задержись на минутку»);
- повышение косвенных оценок качеств человека, к которому обращаются с просьбой, указание на значимость ожидаемых от него действий;
- удвоение выражения просьбы («Прошу вас, очень прошу»).

Для интенсификации просьбы употребляются высказывания, в которых говорящий стремится дать повышенную оценку

личностным качествам собеседника (будьте добры, любезны), подчёркивает значимость его действий, направленных на выполнение просьбы (сделайте одолжение, окажите любезность), применяет удвоенное апеллирование к адресату. Данные высказывания характерны для высокого уровня вежливости, который свидетельствует скорее о социальном статусе говорящего (например, о человеке старшего возраста, имеющем высшее образование), чем о высокой цене услуги. Подобные высказывания часто используются при обращении с незначительными просьбами, например, передать деньги за проезд в транспорте.

Менее частотными для выражения просьбы являются прямые высказывания, содержащие глагол «просить». Используемые в них слова «очень», «убедительно», «настоятельно» способствуют усилению просьбы: «Я вас очень прошу»; «Она тебя убедительно просила передать это письмо».

Менее распространёнными в русской коммуникации, чем в английской, для выражения просьбы являются вопросительные высказывания. В них содержатся вопросы о намерении и возможности собеседника совершить действие, о разрешении совершить действие, о возможности говорящего обратиться с просьбой: «Ты можешь перезвонить попозже? Минут через 20?»; «Можно взять твою ручку?». Вопросительные высказывания, содержащие частицу не, отличаются большей степенью вежливости, т.к. допускают отрицательный ответ и предоставляют адресату возможность выбора – выполнять просьбу или нет: «Не подскажите, который час?».

Для выражения просьбы в русском языке используются и развёрнутые высказывания, однако, они немногочисленны. К ним относятся утвердительные конструкции, выражающие благодарность говорящего в случае выполнения адресатом действия, осведомление о трудностях собеседника, желание получить разрешение для выполнения просьбы. Данные высказывания отличаются повышенной вежливостью и преимущественно характерны для официального стиля речи: «Я был бы очень признателен, если бы вы завершили ремонт вовремя»; «Если вы не возражаете, я включу телевизор».

Таким образом, в русской речевой культуре при обращении с просьбой принято оказывать воздействие на собеседника, стремиться усилить значимость просьбы.

В английском языке просьбы оформляются при помощи раз-

нообразных грамматических конструкций и лексических средств.

Анализ примеров просьб демонстрирует, что в английской речи наиболее распространенным способом выражения просьбы является косвенный, осуществляемый с помощью вопросительных и повествовательных предложений. В таких высказываниях уменьшается нажим, давление на собеседников, смягчается категоричность просьбы, увеличивается степень вежливости. Вопросы, начинающиеся с *can you / will you / could you / would you* являются мягкими, ненастойчивыми и предоставляют людям возможность выполнять или не выполнять просьбу: «*Can you pass me that book?*»; «*Will you tidy up your room?*»; «*Could you possibly ring me at eight?*». Для смягчения просьбы, выраженной в виде вопросительного высказывания, могут быть добавлены такие слова, как *please, kindly, sweetly, perhaps, possibly*: «*Would you stop talking, please?*».

В повествовательных предложениях степень воздействия на слушающих также невысока. Использование подобных конструкций позволяет говорящему не ставить свои интересы выше интересов собеседника, принимать во внимание его возможности для выполнения просьбы и демонстрировать уважение к его неприкосновенности, личной автономии. Такие высказывания можно разделить на три группы:

- высказывания, в которых говорящий выражает свою признательность адресату в случае выполнения просьбы («*I would appreciate it if you would do that*»; «*I would be grateful if you could do that*»);

- высказывания, содержащие косвенный вопрос о возможности адресата выполнить просьбу («*I wonder if you can (could) read it again*»; «*I'd like to know if it's possible for you to do that*»);

- высказывания, представляющие собой псевдопридаточные предложения, в которых формально не хватает главной части («*If you would open your books now*»; «*If you would take a seat*»).

Императивные высказывания употребляются англичанами значительно реже, чем вопросительные и повествовательные предложения. Для смягчения прямолинейности просьбы, побуждения к совершению какого-либо действия обычно принято добавлять различные слова и выражения, такие как:

- *please, dear, well, just, you know* (в основном, они используются в общении между близкими людьми (друзьями, родственниками: «*Pass me my handbag, dear*»);

– *would you, could you, right, all right, OK*, употребляемые в качестве конечного утверждения (говорящий как бы пытается получить согласие адресата совершить действие, удостовериться в том, что он не возражает: «*Sit down here, would you*»);

– *you, do* (смягчают просьбу, демонстрируют дружелюбие, доброжелательность, чаще всего используются в ситуациях неофициального общения: «*Do come early and we can talk*»).

Традиционно русские высказывания типа «Я тебя прошу»/ «*I ask you*», «*I want you*» нетипичны для английского речевого поведения, т.к. формулирование просьбы подобным образом, по мнению англичан, ставит интересы говорящего выше интересов слушающего, а говорящий при этом демонстрирует своё превосходство.

Таким образом, очевидно, что в английской речевой культуре не принято оказывать воздействие на собеседника, чтобы он выполнил просьбу. Предпочтительным является смягчение просьбы, выражения сомнения в возможности слушающего выполнить просьбу, усиление просьбы маркерами вежливости.

Для успешного общения на английском языке при обращении с просьбой необходимо соблюдать следующие правила:

1. Старайтесь не оказывать никакого воздействия на обучаемых:
– избегайте употребления повелительных предложений;
– помните, что при обращении с просьбой английское слово «*please*» не обладает такими же качествами, как русское слово «пожалуйста»;

– не используйте средства усиления воздействия (такие как: «Я тебя очень прошу, ну, пожалуйста»).

2. Обращайтесь с просьбами в форме вопросов, которые являются нейтральными: «*Could / Would you do it?*»

3. Помните, что вопрос, ориентированный на самого себя, всегда вежливее вопроса, направленного на собеседника, поэтому отдавайте предпочтение таким фразам, как «*Could I have your telephone number, please?*» вместо «*Could you give me your telephone number?*».

4. При желании обратиться с более вежливой просьбой, усложняйте косвенность высказывания, выражайте сомнение в возможности и желании адресата выполнить просьбу: «*Would you mind reading it again?*», «*I was thinking if you could possibly write the composition*», «*I'd like to know if it is possible for you to speak louder*»

[1, с. 108 – 109].

Способ выражения просьбы в английском языке зависит от формы речи, ситуации общения (прямое или опосредованное). Письменная просьба обычно выражается в более прямой форме, чем устная. В устной просьбе используется большое количество слов и словосочетаний для смягчения категоричности просьбы. При разговоре по телефону просьбу стараются выразить в как можно более косвенном виде.

Многие люди, выслушав просьбу, стараются её выполнить, если это в их силах. Человеку, просьбу которого выполнили, необходимо поблагодарить за оказанную услугу или помощь.

Благодарность – речевой жанр, с помощью которого люди выражают признательность в ответ за оказанную услугу, проявленное внимание, заботу. С её помощью демонстрируется доброжелательность, уважение к адресату. Говорящий показывает, что ценит то, что сделано для него [2, с. 103, 108]. Благодарность является речевым жанром вежливости сближения.

Русские благодарят более кратко, чем англичане. При общении на английском языке не принято отвечать на выражение благодарности словами «не за что». По мнению англичан, в этом случае следует говорить «пожалуйста». В английском языке нет однозначного эквивалента для русского «пожалуйста». Поэтому ответная реплика зависит от содержания высказывания. Чаще всего используются следующие выражения: «You are welcome», «It's my pleasure», «Don't mention it», «It's no problem», «That's OK».

Выявленные различия показывают, что в русской и английской коммуникативных культурах сформировалось разное отношение к благодарности, поэтому и средства её выражения отличаются. Национально-культурные особенности выражения благодарности в России и Англии представлены в таблице 1.

Представляется, что преподавателю и учителю иностранного языка целесообразно использовать более разнообразные средства для выражения благодарности, стараться усилить их положительной оценкой действий ученика. Учителю-билингву не следует воспринимать действия учащихся как должное, ему необходимо выражать благодарность и проявлять признательность в ответ на их поступки значительно чаще, чем это принято в русской речевой культуре.

Учитывая изложенное, можно сделать вывод о том, что просьба и благодарность являются взаимосвязанными речевыми жанрами,

имеющими свою структуру и национально-специфические особенности выражения. Они позволяют регулировать речевое поведение человека, сделать его вежливым, соответствующим этике общения, гармоничным.

Таблица 1 – Выражение благодарности русскими и англичанами

Выражение благодарности в России	Выражение благодарности в Англии
В России принято благодарить при наличии объекта благодарности, для проявления признательности за оказанные услуги, помощь и т.д. Как правило, благодарность выражается достаточно сдержанно, в основном, короткими фразами. В русском языке самым распространенным средством выражения благодарности является «спасибо» [2, с. 107 – 108]. Степень интенсивности при его употреблении может быть выражена интонацией, повторами, междометиями, частицами. В ситуациях, когда необходимо показать значительную степень признательности, количество русских реплик не превышает трех [1, с. 210]. Для многих людей, в том числе преподавателей и учителей, является нормой выразить благодарность с помощью одной реплики «(Большое) спасибо», лишь некоторые могут добавить местоимение, имя и указать причину благодарности: «Ты мне очень помог».	В Англии выражение благодарности является не только проявлением признательности собеседнику в ответ на его действия, но и часто употребляемым знаком внимания по отношению к нему для демонстрации расположения, заинтересованности и отзывчивости, формальным признаком вежливости, сигналом завершения контакта. Англичане благодарят чаще, эмоциональнее и более многословно, чем русские. Количество английских реплик при выражении благодарности может достигать пяти [1, с. 210]. Несмотря на частое употребление формулы «thank you», в английском языке нередко используются ее различные варианты, такие как: «thank you (so) very much», «thank you very much indeed», «thanks a lot» и др. При желании усилить степень признательности англичане, в том числе преподаватели и учителя, как правило, добавляют следующие фразы: «I'm so grateful for your help», «I appreciate your efforts very much» и т.д. Слова благодарности могут сопровождаться оценочными репликами в адрес собеседника и комплиментами, которые в большинстве случаев содержат прямую положительную оценку качеств собеседника: «(That's) great», «That's so nice», «You are so helpful (thoughtful)», «It's so kind of you» и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах [Текст] : монография / Т.В. Ларина. – М. : Изд-во РУДН, 2003. – 315 с.

2. Сюеянь Л. Межкультурная коммуникация : благодарность и извинение в русском и китайском речевом поведении и языковых картинах мира [Текст] : монография / Л. Сюеянь. – М. : РУДН, 2006. – 240 с.

УДК 316.346.32-057.87:378

П.П. Баранов, А.А. Мартыненко-Фриауф, Ю.А. Пустовойт

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

**ВЫПУСКНИК И ЕГО НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (ПО
МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ)**

В данной работе представлены результаты социологического исследования по проблеме взаимодействия выпускника и его научного руководителя, которое было проведено среди студентов 5 курса Института экономики и менеджмента СибГИУ

Традиции современных университетов во многом берут свое начало в этических и профессиональных кодексах средневековых цехов. Окончивший обучение должен был самостоятельно изготовить шедевр, который означал переход от состояния подмастерья к мастеру, право на самостоятельную работу и возможность набирать себе учеников. В наиболее сложных, конкурентных отраслях обучающийся должен был продемонстрировать достигнутое профессиональное мастерство не перед теми, кто занимался его процессом обучения, а перед потенциальными конкурентами. Призна-

ние итогов труда достойными означало включение на равных в систему профессионалов. Так как университеты представляли собой, в социальном плане, разновидность корпорации, соответственно ритуал признания был идентичным и подразумевал написание диссертационного текста, его защиту в ходе публичной дискуссии, с последующим бурным праздником.

В настоящий момент, практика подготовки и презентации самостоятельных дипломных работ уже стала вполне обыденной и хотя тестовая проверка знаний приобретает все большую и большую популярность маловероятно что от нее нужно и можно отказываться. Написание выпускной работы – труд индивидуальный, который сочетает в себе множество необходимых компетенций, оценка овладения которыми вполне прозрачна и проверяема. Замена защиты дипломного проекта тестовым испытанием или экзаменом вряд ли повысит уровень профессиональной подготовки выпускника.

Качество выполнения выпускной квалификационной работы (ВКР) является одним из наиболее важных показателей образовательного процесса в высшем учебном заведении. По ходу его выполнения, впрочем, как и всякого сложного, многогранного и творческого процесса, возникает множество взаимодействий социального и психологического характера. Основными, безусловно влияющими на конечную оценку итоговой работы, являются отношения между студентом и научным руководителем. Необходимость изучения и понимания характера этих взаимоотношений, выявление позитивных и негативных аспектов взаимодействия и внесение на этой основе адекватных корректив в практику управления учебным процессом на его итоговой стадии обуславливает проведение этого исследования.

Исследование ставило своей целью выяснить оценку деятельности преподавателей как научных руководителей при выполнении ВКР. В дальнейшем, для реализации цели предусматривалось решение следующих задач:

- Выяснить оценку студентом места ВКР в его учебном процессе;
- Определить процедуру, характер и мотивационную аргументацию выбора научного руководителя студентом-дипломником;

- Выявить оценку студентом различных аспектов взаимодействия (организационного, социального, психологического) с научным руководителем возникающих по ходу работы с ВКР;
- Составить перечень позитивных и негативных элементов усиливающих и ослабляющих ВКР;
- На основе собранных данных разработать систему рекомендаций для административных структур, преподавателей и студентов позволяющих повысить качество выполнения ВКР.

В ходе работы опрашивались студенты Института экономики и менеджмента выполняющие ВКР в 2011 году по одной учебной группе с высокой успеваемостью от каждой выпускающей кафедры.

Первый вопрос в анкете оценивал значимость выполнения ВКР как компонента учебного процесса: 43,3 % (39 чел.) ответивших обозначили эту роль как серьезную, 34,4% (31 чел.) как важнейшую, 16,7% (15 чел.) придерживаются точки зрения, что ВКР является формальным ритуалом.

Детальные данные по специальностям показывают, что наибольшее значение ВКР придается студентами на кафедре Рекламы, социальной работы, психологии и педагогики (РСРПиП) – 57,1%, менее всего считают эту процедуру значимой и более формальной студенты кафедры Экономики управления горным производством (ЭУГП) – 16,7% и студенты кафедры Экономики и менеджмента (ЭиМ) – 9,7%

Далее респондентам было предложено указать те основания, которые служат им критериями при выборе научного руководителя. Подавляющее большинство остановилось на утверждении, в основе которого находятся способности руководителя организовать работу студента – 68,9%. Все остальные критерии (членство в ГАКе, творческая личность, хороший человек) получили заметно меньшее число выборов (4,4%; 8,9%, 6,7% соответственно). Аккуратно скажем, что выбранный вариант ответа вызывает определенную настороженность: дипломник, в идеале, должен сам организовывать свою работу, минимально полагаясь на организаторские качества преподавателя. Подобная тенденция прослеживается на всех кафедрах. Отметим, что на кафедре Бухгалтерского учета и аудита (БУиА) треть респондентов пожелала видеть научного руководителя членом ГАК и примерно 1/5 сделала акцент на общение с творческой, активной личностью.

В следующем вопросе студентам предлагалось назвать тип информации на основе которой они выбирают научного руководителя (здесь и далее сумма может превышать 100% так как предлагалось выбрать не более трех вариантов ответов). Большинство студентов в этом случае полагаются на личные впечатления (87,8%) или рекомендации старшекурсников (37,8 %). Официальная информация и научные работы педагогов не имеют особого значения, их выбрало в сумме 7,8 % опрошенных.

При по-групповом рассмотрении ответов выясняется, что мнения респондентов во всех группах совпадают и личные впечатления являются основой для выбора. Однако, следует отметить, что мнение преподавателей более важно для студентов кафедры РСРПиП и БУиА, а мнения старшекурсников для студентов кафедр ЭУГП и ЭМ.

На вопрос «Что, по-вашему, делает дипломный проект слабым?» были получены следующие варианты ответов:

- неудачно выбранная тема – 37,8% (34 чел.);
- недостаток материальных ресурсов – 34,4% (31 чел.);
- недостаток литературы – 22,2% (20 чел.);
- недостаток взаимопонимания с научным руководителем – 16,7% (15 чел.).

По мнению выпускников кафедры РСРПиП (52,4%) и кафедры Финансов и кредита (ФиК) (50%), больше всего дипломный проект ослабляет неудачно выбранная тема; на кафедре ЭУГП - недостаток литературы; недостаток материальных ресурсов остро ощущают студенты кафедр БУиА и чуть меньше – ЭУГП и Управления качеством и документоведения (УКиД); недостаток взаимопонимания с научным руководителем отметили чуть меньше 1/3 студентов ЭМ и УКиД.

Для себя студенты считают оптимальной ситуацию, когда тема дипломного проекта формулируется совместно с руководителем - 65,6% или, как вариант, выбор студентом из тем, предложенных руководителем – 20,0%. Отрицается студентом как идеальное предлагаемая руководителем тема – 2,2% и не находит особой поддержки вариант самостоятельного формулирования темы с последующим утверждением – 7,8%.

Оценивая ответ на вопрос «В моем случае был вариант» можно утверждать, что воля руководителя в ряде случаев оказала серьезное воздействие на выбор темы (более 48 %).

Наибольшее значение выбор руководителя имел для кафедры БУиА. Здесь оценки практически диаметрально противоположные. Желания совместно формулировать тему было реализовано только у 11% опрошенных. Схожая ситуация на кафедре УКиД. По остальным специальностям особенных расхождений нет. Интересна ситуация на кафедре ЭиМ, где 81% сформулировали тему совместно, хотя как предпочтительную эту ситуацию назвали всего 45,5%.

Следующие два вопроса касались оценок научного руководителя в различных аспектах взаимодействия, а так же привлечения других лиц в процессе работы над ВКР.

Данные показывают, что больше всего положительных оценок студенты проставляют знаниям, компетентности руководителя. Эмоциональной удовлетворенности совместного взаимодействия оценивают менее положительно, хотя также высоко

При по-групповом рассмотрении данных оказывается, что максимальные оценки проставляют студенты кафедры БУиА, а минимальные ЭУГП. Резкое снижение оценок по некоторым показателям может быть признаком локальной проблемы. Так, например, на кафедре ЭМ, скорее всего, есть сложности с организацией встреч и планированием работы. Так же есть некоторые проблемы в учебном взаимодействии на кафедре УКиД, ЭУГП.

На вопрос «Чем вы остались неудовлетворенны в процессе работы над дипломным проектом?» были даны ответы которые показали что хотя во взаимоотношениях студентов и научных руководителей есть определенные проблемы, в целом ситуация выглядит скорее оптимистично.

Оценивая помощь в работе над дипломным проектом были даны следующие отметки (среднее по 90 человек опрошенных по 5-ти балльной шкале):

- Руководители предприятий, где вы проходили преддипломную практику – 3,58;
- Специалисты предприятий, где вы проходили преддипломную практику – 3,38;
- Руководители и специалисты аналогичных предприятий – 2,29;

- Преподаватели и сотрудники выпускающей кафедры – 3,56;
- Преподаватели и сотрудники других кафедр и структурных подразделений вуза – 2,49;
- Родители – 3,14;
- Одногоруппники – 3,50.

На вопрос «Что или кто в максимальной степени, по вашему мнению, мешал вашей работе над дипломным проектом?» были получены ответы по которым можно сделать следующий вывод: основная причина трудности с дипломным проектом лежит в личных отношениях студентов и их самоорганизации. Признание самими студентами этого факта говорит о достаточно высокой степени социальной зрелости и позволяет более уверенно прогнозировать благоприятное профессиональное развитие.

Отвечая на последний вопрос исследования «Что бы вы посоветовали администрации ВУЗа, научным руководителям, и следующему поколению дипломников для повышения качества ВКР?» респонденты высказывались в стиле «улучшить, углубить, усугубить». Тем не менее, скорее всего, есть управленческая проблема с местами и характером прохождения преддипломной практики и, в отдельных случаях, взаимодействие с руководителем. От последних, некоторые студенты почему-то требуют организовать их (выпускников) собственную работу по дипломному проекту и готовы перевести ответственность за качество диплома на научных руководителей. Возможно, на ранних этапах выполнения ВКР следует пояснить выпускникам, что дипломный проект является именно их самостоятельной работой.

Результаты проведенного исследования в целом показывают:

студенты вполне серьезно подходят к написанию дипломного проекта; выбор темы, ее формулировка, по мнению большинства студентов, должна происходить совместно; в целом, различные аспекты взаимодействия с научным руководителем студентами оцениваются положительно; актуальной задачей выступает проблема привлечения к работе над дипломными проектами некафедральных специалистов. Расширение круга экспертов, возможно, позволит повысить качество не только конкретной ВКР, но и уровень компетентности выпускника.

УДК 378.147:165

С.Л. Простак

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

ОБ ОСМЫСЛЕНИИ ВАЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОППОЗИЦИИ «ТЕХНОКРАТИЧЕСКОЕ-ГУМАНИТАРНОЕ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье излагаются основные проблемы, возникшие в преподавании социально – гуманитарного цикла в контексте перехода на двухступенчатую модель обучения и введения новых образовательных стандартов. Особое внимание уделено философии, как предмет, формирующий социально-культурное отношение личности к окружающей действительности. Об осмыслении важности преодоления оппозиции «технократическое – гуманитарное».

Окончательное вхождение высшей школы в русло Болонского процесса и, как следствие, переход на двухуровневую модель подготовки будущих специалистов, пересмотр содержания основных образовательных программ в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта, стали, на наш взгляд, серьезным испытанием для всего преподавательского корпуса технического вуза. То сложное положение, в котором преподаватели специальных дисциплин оказались в связи с разделением учебного процесса на бакалавриат и магистратуру, для гуманитариев, практически, обернулось трагедией. За годы, предшествующей «педагогической» революции было опубликовано сотни журнальных статей методического и методологического характера, в которых пафосно утверждалось, что в новых образовательных стандартах блоку гуманитарных дисциплин будет уделено достойное место. К вопросам о роли гуманитариев в техническом вузе было приковано внимание не только российской педагогической общественности, ученых, но просто думающих людей, которым не безразличны

судьбы студенческой молодежи. Казалось бы, что роль преподавателей - гуманитариев для студентов инженерных специальностей определяется тем обстоятельством, что будущий выпускник не только носитель профессиональных знаний и умений, а личность, обладающая определенной гражданской позицией, чувством патриотизма, толерантностью, умением анализировать ситуацию, системностью мышления, включенную в разветвленную сеть социальных отношений, приоритетными из которых являются политические, экономические, эстетические, нравственные. Поэтому одной из важнейших функций технического вуза становится актуализация подготовки социально ориентированного специалиста. Сегодня технический вуз нельзя рассматривать как свободного от запросов образовательного рынка труда, которому нужен не только специалист образованный, способный принимать оперативные, конструктивные решения в ситуации выбора, но быть мобильным, динамичным и, самое главное, личностью, с присущей ей социальными, нужными обществу качествами. Однако парадоксальность ситуации заключается в том, что, с одной стороны, базовая составляющая гуманитарного блока как бы защищена государственным образовательным стандартом, с другой - крайне ограничена «встроенность» гуманитарных дисциплин в новую программу. То «прокрустово ложе», которое отведено истории, культурологии и особенно философии, не может быть рассмотрено как онтологическое основание общего процесса получения знания и воспитания, а как некий «элемент советского мировоззрения». На наш взгляд, происходит ползучее, тихое вымывание гуманитарных дисциплин. Резко сократилось количество часов на изучение гуманитарных предметов. Поэтому преподаватели-гуманитарии не в состоянии донести до студентов глубину понимания сути той или иной проблемы. В результате студент недополучает знания, не может их соотнести с социальными требованиями нашей действительности. Уменьшение объема нагрузки, естественно, вызвало необходимость пересмотра лекционного курса в сторону частичного изъятия теоретического материала, изменения траектории семинарских занятий, оптимизации преподавательских штатов, а это уже вопрос психологического климата в коллективе.

Рассматриваемые в статье некоторые императивы образовательного пространства, сквозь призму новых стандартов, будут не-

достаточно раскрыты без учета одного очень важного вопроса - как относятся будущие бакалавры к изучению истории, культурологии и особенно к философии? Наивно полагать, что при конструировании вузовских общеобразовательных программ министерские разработчики имели хотя бы отдаленное представление о прагматических, позитивистских настроениях современной молодежи, с головой забитой компьютерными «стрелялками», попсой, «экранной» культурой. Влившись в студенческую среду, вчерашние абитуриенты, воспитанные на ЕГЭ и модульных технологиях, бездумно внедряемых в школьные образовательные стандарты, оказались, в большинстве своем, не в состоянии усвоить фундаментальные знания. Для них учеба в техническом вузе, представляется как некий набор дисциплин, которые в будущем помогут стать инженером. Не лучшим образом обстановка складывается на гуманитарных кафедрах-особенно на философии. Многолетний опыт дает основание утверждать, что незначительная часть второкурсников прилежно изучает философию, участвует в Олимпиадах, выступает с научными докладами на конференциях, своевременно сдает зачеты, и на экзаменах получает хорошие оценки. Однако в большинстве своем, студенты второго курса выстраивают собственную систему обучения: кто-то делает то, за что можно получить «удочку»; кто-то без видимых причин пропускает лекции и семинарские занятия, не заглядывает в учебную литературу, пользуется исключительно Интернетом. Для таких горе-студентов идеи гениальных мыслителей прошлого и настоящего – испытание на грани возможного. Если преподавателю все же изредка удастся втиснуть в их головы некоторые общекультурные концепции, то к экзамену у них всё улетучивается. К сожалению, подобный сценарий разворачивается на всех технических кафедрах. Ни для кого не секрет, что введение рейтинговой оценки знаний студентов, развитие системы менеджмента качества в техническом вузе, ставит перед кафедрой философии почти гамлетовский вопрос: Каков вообще статус философии и зачем она нужна будущим инженерам? Трудно утверждать наверняка, но с большей вероятностью можно предположить, что всякое сокращение философии (как предмета не конкретного, абстрактного), запрет на приобретение центральных философских журналов, не лучшим образом сказывается на развитии профессиональных компетенций будущих инженеров. Ясно, одна-

ко, что философию, в силу её специфики, в техническом вузе нельзя изучать в усеченном виде. Ущербность такого утилитарного подхода очевидна. Философия должна занять достойное место среди общетехнических дисциплин. Размышляя над вышесказанным, мы должны отдавать себе отчет в том, что потребуется определенное время, чтобы представить философию как некое начало, исток любой науки вообще(1, с.21). Студент постепенно начнет понимать (и это уже мастерство лектора), что, например, революция в мировосприятии, которая начинается с Фалеса и Анаксимена как рубеж отделивший нас от мифологической картины мира, не отличается от революций, связанные с квантовой механикой и теорией относительности(2, с.22).

Глубоко убежден, что философия не должна быть предметно-изолированной дисциплиной, и тут важно воспитать у студентов культуру принципиального единства научных знаний, часто, казалось бы, не совместимых друг с другом. Не случайно об этом говорят В.Н. Жуков, М.А. Розов и другие видные отечественные философы. Так в одной из своих последних публикаций М.А. Розов проводит очень интересные и поучительные примеры реализации связи философии с научными достижениями в различных областях физики, химии и т.п. Следуя Розову, последовательность философских концепций (мы целиком и полностью согласны) должны быть, дополнены обсуждением конкретных проблем, ассоциируя прошлое с настоящим в самых различных комбинациях. «... Курс философии нельзя преподавать абстрактно. Любую концепцию, любую идею надо по возможности представить либо в её современной и злободневной интерпретации, либо в контексте соответствующей эпохи, в рамках которой они сплошь и рядом звучат совсем не так, как сегодня(2, с.21). Как было уже сказано, философия не только формирует культуру личности, но всегда тяготела к целостности и единству. Она «... может (и должна!) стать одним из тех средств «мостом», с помощью которых необходимо в образовании преодолеть уже упоминавшийся раскол в научном знании, с помощью которого можно как бы «склеить» гуманитарную и естественнонаучную «половинки» современного знания» (3, с.20). Если это не произойдет, то дистанция между «лириками» и «физиками» будет увеличиваться, что, несомненно, будет сказываться на

качественную успеваемость будущих специалистов в техническом вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жуков В.Н. Зачем нужна философия в вузе? / В.Н. Жуков // Alma mater. Вестник высшей школы. 2011. №5. С. 21.
2. Розов М.А. Что мы ждем от философии? / М.А. Розов // Высшее образование в России. 2010. №8-9. С. 21.
3. Жуков В.Н. Зачем нужна философия в вузе? / В.Н. Жуков // Alma mater. Вестник высшей школы. 2011. №5. С. 20.

УДК 371. 21

С.Г. Терскова

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

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

В статье актуализируется проблема профессионального выгорания работников образования и социальных служб, которая является одной из наиболее важных проблем в условиях реформирования российского общества. В работе представлены конкретные изменения, которые наблюдаются в поведении педагога и работников социальных служб, модель профессионального выгорания и факторы, провоцирующие эмоциональное выгорание.

Актуальность проблемы профессионального выгорания работников образования обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога, так как профессия педагога обладает огромной социальной важностью.

Многочисленные исследования показывают, что педагогическая профессия - одна из тех, которая в большей степени подвер-

жена влиянию «выгорания». Это связано с тем, что профессиональный труд педагога отличается очень высокой эмоциональной нагрузкой.

Термин «эмоциональное выгорание» был введен в научный оборот американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и эмоционально насыщенном общении с клиентами, пациентами при оказании профессиональной помощи. Ранее этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. В литературе в качестве синонима синдрома эмоционального выгорания (далее СЭВ), используются термины «синдром психического выгорания» и «профессиональное выгорание».

Таким образом, синдром выгорания представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы.

Среди зарубежных ученых, исследовавших проблемы профессионального выгорания, можно выделить М. Андерсон, Р.Брук, К. Маслач, Т.В. Форманюк, Р. Шваб и др.

В отечественной науке проблему профессионального выгорания исследовали М.А. Аминов, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, Т.В. Форманюк.

Первоначально количество профессионалов, подверженных «эмоциональному выгоранию», было незначительно, к ним относили сотрудников медицинских учреждений и различных благотворительных организаций. Р. Шваб в 1982 г. расширяет группу профессионального риска, причисляя к ним учителей, полицейских, юристов, тюремный персонал, политиков и менеджеров всех уровней. Деятельность этих специалистов различна, но всех их объединяет тесный контакт с людьми, который, с эмоциональной точки зрения, часто очень трудно поддерживать продолжительное время.

Наблюдая поведение человека с синдромом профессионального выгорания, можно наблюдать конкретные изменения в его поведении:

1) усталость, утомление, истощение после активной профессиональной деятельности;

2) психосоматические проблемы (колебания артериального давления, головные боли, заболевания пищеварительной и сердечно-сосудистой систем, неврологические расстройства, бессонница);

3) появление негативного отношения к ученикам или клиентам (вместо имевшихся ранее позитивных взаимоотношений);

4) отрицательный настрой к выполняемой деятельности;

5) агрессивные тенденции (гнев и раздражительность по отношению к коллегам и ученикам);

6) функциональное, негативное отношение к себе;

7) тревожные состояния, пессимистическая настроенность, депрессия, ощущение бессмысленности происходящих событий, чувство вины [4, с. 18-23].

К. Маслач отмечает, что модель синдрома включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением она понимает чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Деперсонализация предполагает безразличное отношение к труду и объектам своего труда. В социальной сфере деперсонализация проявляется в бесчувственном, негуманном отношении к клиентам, приходящим за консультацией, за получением образования и т.д.

Редуцирование личных (персональных) достижений связано со снижением чувства компетентности в своей работе, недовольством собой, негативным самовосприятием в профессиональной сфере. [3, с. 2]

После того как феномен стал общепризнанным, возник вопрос о факторах, способствующих развитию или, наоборот, тормозящих его. Ученые выделяют внешние и внутренние факторы, провоцирующие эмоциональное выгорание.

Группа организационных (внешних) факторов включает условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности (хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, повышенная ответственность за исполняемые функции и операции, неблагоприятная психологи-

ческая атмосфера профессиональной деятельности, психологически трудный контингент, с которым имеет дело педагог в сфере общения).

К внутренним факторам, обуславливающим эмоциональное выгорание педагогов и работников социальной сферы, относят следующие факторы: склонность к эмоциональной ригидности, интенсивное восприятие и переживание негативных обстоятельств своей профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и профессиональная деформация личности специалиста или педагога [1, с. 234-256].

Кроме того, во многих исследованиях подчеркивается, что синдрому эмоционального выгорания более всего подвержены учителя и преподаватели с большим стажем. Учитель начинает переживать «педагогический криз», который проявляется в том, что:

- наработанный ценный опыт, который раньше давал высокие результаты, теперь не актуален, требуются новые подходы, новые решения. Для педагога с ригидной личностной структурой изменение привычных шаблонов практически невозможно,

- изолированными в коллективе могут быть молодые педагоги, которые принесли в школу новые идеи. Но их энтузиазм воспринимается с равнодушием, отсюда появляется чувство тревоги, неверия в себя,

- эмоциональные затраты работника образования очень велики и зачастую не соизмеримы с тем незначительным результатом, который он получает.

Таким образом, мы видим, что синдром эмоционального выгорания имеет несколько фаз развития, и на формирование симптомов эмоционального выгорания влияют как личностные качества педагога, так и особенности профессиональной деятельности.

Существует много методик оценки синдрома профессионального выгорания среди педагогов и представителей других социальных профессий. Наиболее популярными являются методика Бойко и американских психологов К. Маслач и С. Джексон. Последняя методика адаптирована Н.Е. Водопьяновой и успешно используется в России.

В ходе исследований, проведенных в 2002 - 2003 годах, были опрошены сотрудники служб социальной защиты населения г. Ке-

мерово. Выборку составили женщины, средний возраст которых - 42,3 года. Из них в возрасте от 18 до 35 лет - 28,6 %, от 36 до 55 лет - 71,4 %. Данные были обработаны при помощи специальной методики В.В. Бойко. Очень любопытно, но сложившийся синдром «эмоционального выгорания» выявлен у 19 % респондентов, в фазе формирования синдром «эмоционального выгорания» у 66 % опрошенных, лишь у 16 % опрошенных отсутствует синдром «эмоционального выгорания». Людей, работающих в социальной сфере, мы встречаем практически каждый день с самого рождения и от того как они работают, зависит общий уровень развития и благополучия общества [2, с. 31-35].

В результате исследования педагогов с помощью теста-опросника «Профессиональное выгорание» (Н. Водопьяновой и Е.С. Старченковой) на основе модели К. Маслач и С. Джексон были выявлены следующие результаты:

- у 35% респондентов - высокий, у 52% - средний и у 13% - низкий уровни эмоционального истощения, чувства эмоциональной опустошенности и усталости, вызванные собственной работой;
- у 14% - высокий, у 59% - средний и у 27% - низкий уровни деперсонализации, которая выражается в циничном отношении к труду и объектам своего труда. Возникают негативные установки, которые могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам;
- у 20% - высокий, у 57% - средний и у 23% - низкий уровни редукции профессиональных достижений, выражающихся в возникновении у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере [2, с. 31-38].

Результаты исследований подтверждают необходимость разработки профилактических, лечебных и реабилитационных мероприятий. Они должны быть направлены на снятие действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии признаков СЭВ у педагога необходимо обратить внимание на улучшение условий его труда (организационный уровень), характер складывающихся взаимоотношений в коллективе (межличностный

уровень), личностные реакции и заболеваемость (индивидуальный уровень).

В целях профилактики СЭВ психологи рекомендуют: стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки; учиться переключаться с одного вида деятельности на другой; проще относиться к конфликтам на работе; не пытаться быть лучшим всегда и во всем. Стремление к саморазвитию и профессиональному росту помогает динамично справляться с трудностями и проявлять творчество. А творческий человек может преобразовать даже рутинную работу. Стремление совершенствоваться, узнавать новое, учиться также избавляет от скуки и депрессии.

Профилактика должна быть комплексной, психологической, организационной, направленной на коррекцию нарушений психического состояния и, при необходимости, на улучшение психологического климата в коллективе, оптимизацию труда педагога.

Помимо умения хорошо работать, работник должен уметь и хорошо отдыхать. Это значит отдыхать достаточно, регулярно и сочетать активный и пассивный отдых. Хорошо отдохнувший специалист ответит вам отличной работой, хорошим настроением и здоровьем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Энергия эмоций /В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 474с.
2. Елдышова О.А. Профессиональное выгорание в помогающих профессиях / О.А. Елдышова //Роль служб экстренной психологической помощи по телефону в решении проблемы сиротства в России: I Международная конференция детских телефонов доверия 17–18 ноября 2006 г.: Сборник статей выступлений. – Москва, 2006. – С. 38–41
3. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Статья. – 1978. – Режим доступа: <http://www.5ballov.ru/referats/preview/72429/6>.
4. Романова Е.С. Личность и эмоциональное выгорание Е.С. Романова, М.Ю. Горохова //Вестник практической психологии образования. – № 1. – 2004. – С.18-23.

УДК 378.147.88:165

Л.Б. Подгорных

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

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ТЕХНИКИ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК

Обобщен опыт оказания целенаправленной помощи аспирантам и соискателям, самостоятельно осваивающим проблемы истории техники и технических наук на основе дидактических материалов учебного пособия «Проблемы истории техники и технoзнания». Учебное пособие может способствовать системному освоению периодизации истории науки и техники; основных дат, событий и достижений мировой истории техники и технoзнания; наиболее важных методологических концепции и исследовательских школ в истории науки и техники.

Обращение к проблемам исторического развития техники и технoзнания представляется важным и актуальным аспектом исследовательской деятельности начинающего ученого, источником формирования его методологической культуры. Вместе с тем, осмысление проблем истории техники и технoзнания имеет свои сложности, связанные с недостаточной разработанностью систематического материала, поскольку история науки и техники как учебная дисциплина находится в стадии становления. Поэтому важна целенаправленная организация методической помощи, предваряющей самостоятельную работу аспирантов и соискателей. Формирование представлений о содержании и характере необходимой помощи по осмыслению проблем истории техники и тех-

нознания на основе рефлексии опыта работы с молодыми исследователями является целью данной статьи.

Техника прошла исторически длительный путь развития – от примитивных орудий первобытного человека до сложнейших автоматических устройств современной промышленности. Сегодня, в начале XX века, мы живем в окружении всевозможных машин и механизмов и не можем представить свою жизнедеятельность без них. Но для того, чтобы понять до конца роль техники в современном мире, необходимо знать трудную историю открытий и изобретений, сложный и противоречивый путь формирования технического знания. «Сообщая знания в том самом виде, как они впервые были получены, – писал академик И.П.Бардин, – история науки и техники показывает приемы работы и ход теоретической мысли, учит смелости и инициативе, воспитывает чувство нового и побуждает к действию».

Задача преподавателя состоит в том, чтобы предложить аспирантам и соискателям такой дидактический материал по истории техники и технознания, который бы позволил реализовать единство учебной и исследовательской функций его освоения. А именно:

- помог выявить приемы научного познания и технического творчества;
- увидеть основания альтернатив дальнейшего развития науки и техники;
- обнаружить исторические аналогии решения похожих проблем в прошлом;
- выбрать закономерное направление развития;
- осмыслить и «пережить» всю историю науки и техники, с тем, что бы воспитываясь и обучаясь на опыте прошлого, сформировать свое научное миропонимание и т.д.

Такой дидактический материал был подготовлен на кафедре философии СибГИУ в форме учебного пособия «Проблемы истории техники и технознания», разработанного С.В. Ковыриной и Л.Б. Подгорных. Учебное пособие является организующим началом самостоятельной работы, поскольку содержит материалы, позволяющие аспирантам и соискателям блока технических наук более близко познакомиться с исторической динамикой изобретательской, научной и инженерной деятельности. Задачи учебного пособия совпадают с задачами раздела «История техники и техни-

ческих наук» дисциплины кандидатского минимума «История и философия науки»:

- сформировать у аспирантов целостное представление о развитии науки и техники как историко – культурном явлении;
- структурировать информацию о достижениях человеческой мысли в различные периоды истории;
- показать истоки возникновения техники и технoзнания;
- увидеть взаимосвязь и взаимообусловленность научно - технических и социокультурных проблем современного общества.

На самостоятельное освоение и коллоквиумы как форму текущего контроля знаний вынесена лишь некоторая часть проблем истории техники и технoзнания, отражающих сложные и противоречивые пути их долгого развития. Тематически это разделы учебного пособия: история техники и технoзнания: общие проблемы; у истоков техники и технoзнания: генезис техники как дискуссионная проблема; исторические периоды развития техники и технoзнания; техника и технические науки в исторической перспективе.

Аспирантам и соискателям рекомендуется начать самоподготовку со знакомства с фрагментом статьи немецкого исследователя В. Шадевальда, показывающего исторические корни центрального понятия философии техники – понятия техника. Русский перевод этой статьи был опубликован еще в 1989 году в сборнике «Философия техники в ФРГ», который стал библиографической редкостью. Обращение к этимологии понятия техника, вслед за В. Шадевальдом, является важным моментом для понимания сущностной характеристики техники и исторически сложившегося различия инженерной и технической деятельности.

За материалом В. Шадевальда следует хронологическая таблица крупнейших технических изобретений и открытий. Содержание таблицы составленной В.С.Поликарповым, предполагается использовать как эмпирическую базу для осмысления комплекса проблем общего характера, таких как историческая динамика техники и технoзнания; закономерности и особенности становления технoзнания; особенности западного и восточного путей развития техники; исследование специфики развития отечественной техники и технических наук и т. д. Трудно переоценить воспитательно-нравственное значение материалов, посвященных творческой деятельности гениального русского инженера В.Г. Шухова, в контек-

сте участвовавших в последнее время утверждений о том, что Россия всегда была и останется страной, способной только перенимать достижения передовых капиталистических стран.

Основной массив материалов связан с проблемно-полемическими точками истории и философии техники, начиная от загадок орудийности и генезиса техники, античных автоматов Герона Александрийского и винта Архимеда, гениальных фантазий - проектов Леонардо да Винчи до робототехники и нанотехнологий. Вместе с тем, проблема генезиса техники, в силу своего полемиического характера и содержательной важности, вынесена для отдельного рассмотрения во второй раздел, а все последующие этапы истории техники и технoзнания, исключая современный, вынесены в раздел три. Опираясь на опыт работы с аспирантами, сегодня уже можно сказать, что дискуссионный материал второго раздела по проблеме генезиса техники дидактически удачен. Знакомство с ним нельзя назвать легким, но те, кто способен на вдумчивое чтение, кто всерьез интересуется проблемами истории и философии техники, может почерпнуть из полемических текстов благодатную основу для переосмысления основных составляющих научно-технического прогресса и традиционной научно-инженерной картины мира.

В завершающем, четвертом разделе представлен материал, характеризующий специфику и перспективы сегодняшнего этапа развития техники и технических наук. В качестве аналитической основы здесь предложены фрагменты исследований В.В. Чешева, О.В. Летова, В.З. Черняка, У. Эко, Н. Бострома.

Практика показывает, что круг вопросов, относящихся к теме четвертого раздела – «Техника и технoзнание в исторической перспективе» чаще всего вызывает затруднения в самостоятельном освоении. Видимо, это связано с тем, что данная группа проблем относится к настоящему времени и событиям, освещаемым в ней, строго говоря, пока не стали историей. Чем же можно обосновать включение современности в предмет исторического рассмотрения техники и технoзнания?

Следует обратить внимание, по крайней мере, на два аргумента. Первый – современность это становящаяся история; второй – в любом случае исследователь принадлежит современности и не может надеяться на адекватное понимание прошлого, не ощущая на-

стоящего. Представляется, что именно сегодня, в период смены «всех парадигм», особенно важно хотя бы самое общее рассмотрение *современных* процессов развития науки и техники. В условиях, когда хаотические, апокалиптические процессы, вызванные научно-техническим развитием (исчерпание ресурсов, загрязнение среды, деградация популяции и т. д.) рожают алармистские настроения близкого «конца света», существенно искажается и ретроспектива техники и технознания. Восприятие же истории без разрывов с современностью существенно снижает уровень антисциентизма и технофобии, позволяет реально оценить как настоящее, так и прошлое.

Неопределенность и противоречивость процессов научно-технического развития конца XX века естественно рождает аналогичные по характеру точки зрения и оценки происходящего. В литературе можно столкнуться со множеством взаимоисключающих взглядов на значимость и перспективы развития отдельных научно-технических направлений второй половины XX века: на ядерную и термоядерную энергетику, генную инженерию, космические исследования, компьютерные технологии и др. Часто они сопровождаются различными концептуальными построениями о перспективах человека в новом научно-техническом мире: от полного неприятия науки и техники и их демонизации, до умеренно позитивной их оценки. Былых восторгов по поводу научно-технического прогресса уже ни у кого нет.

Наиболее привлекательны, конечно, взвешенные и рациональные оценки как критического состояния мира, из которого уже никому не изъять научно-техническую компоненту, так и возможностей (пока не очень больших) разумного управления процессами экономического, социального и научно-технического развития в условиях ресурсных, экологических, психологических и иных ограничений.

Исходя из сказанного, общий обзор направлений и тенденций развития техники и технознания конца XX начала XXI века, как этапа единого исторического процесса, является не такой простой задачей, к тому же имеющей возможность различных авторских вариантов решения. Поэтому собственные возможные сценарии раскрытия темы могут быть направлены на освещение таких проблем как отличие современного этапа научно-технического разви-

тия от предидущего по направлениям, степени их интеграции, наличию принципиально новых предметов и уровней исследования, методов и т.д.; изменение понимания человека, его места и роли в мировых процессах; прогнозирование научно-технического развития (методы, прогнозные оценки, использование) и др.

Особенно интересны варианты ответов, раскрывающие современные философские подходы к оценке настоящего и ближайшего будущего развития науки и техники в связи с человеком. Предпочтительным может быть сценарий, идущий от общей оценки современной ситуации цивилизационного развития к анализу ее проявления в отдельных, близких аспирантам и соискателям научно-технических феноменах.

Размышляя о проблемах современной техники и технических наук, аспирантам и соискателям следует обратить внимание на грандиозные изменения, которые имели место как бы внутри науки и техники XX века. В науке это появление новых областей, таких как молекулярная биология, генная инженерия, биоорганическая и бионеорганическая химия, кибернетика и теория информации, неравновесная термодинамика и синергетика. Важно иметь представление хотя бы о кратком перечне важнейших научных работ: расшифровка генетического кода; исследования биополимеров; открытие и изучение онкогенов; выяснение природы иммунитета; открытие и изучение подвижности генов; физическое моделирование эволюции; создание синергетики и т.д.

Что касается изменений в технике, то оценивая общие тенденции и уже имеющиеся результаты научно-технического развития к началу третьего тысячелетия, исследователи стали говорить о том, что мир вступает в эволюционную фазу, которую можно назвать вторичной эволюцией, когда в противостоянии: технология – эволюция, влияние *технологии* начинает доминировать, радикально меняя и биосферу и самого человека.

Двадцатый век изменил само понятие технология. Подобно тому, как к математике стали относиться области, абстрагированные от количеств, к физике – динамика систем с непредсказуемым поведением, - технология включила процессы и средства обработки и передачи информации, социального управления, жизнеобеспечения. Сегодня технологию определяют как совокупность всех алгоритмов, процессов и средств их реализации. Именно в этот пе-

риод времени появилось понятие «высокие технологии», которые определяют лицо научно-технической цивилизации и обязаны своим рождением фундаментальным исследованиям комплексного, междисциплинарного характера. Стремительными темпами развиваются химические технологии. Им не уступают технологии механические. Но вполне очевидна тенденция синтеза разнородных технологий с отдаленной целью образования единой и органичной метатехнической системы. В тоже время сама материальная технология продолжает интенсивное развитие в направлении более глубоких уровней строения материи. Это проявляется прежде всего в микротехнологии, на которой основана вся аппаратная база информатики, в генной инженерии, в работах, направленных на их синтез в рамках программ «молекулярной электроники» и «нанотехнологии». В учебном пособии содержится статья Летова О.В., дающая обзор современных, хлынувших потоком, публикаций, посвященных проблеме нанотехнологий. Знакомство с этой статьей может оказаться методологически полезным для аспирантов различных технических специальностей.

Подводя итог рассмотрения проблем современного состояния техники и технoзнания, нельзя упустить вопросы, характерные для оценки современных технических наук. Сегодня все большее число философов техники рассматривает технические и естественные науки как равноправные научные дисциплины, но дискуссия об автономном статусе технических дисциплин все еще имеет место. Аспирантам предстоит определить собственную позицию по данной проблеме, сравнив имеющиеся место в литературе, разные точки зрения на соотношение технических и естественных наук:

1. Технические науки тесно связаны с естественными и могут рассматриваться в качестве прикладных по отношению к последним (И.С.Алексеев).

2. Техническое знание существенно отличается от естествонаучного, так как оно всегда связано с «целевой направленностью» технических объектов: *технический объект является не естественным, а искусственным*, созданным для определенной цели, его строение и функционирование служит этой цели (Л.И. Иванов; В.В. Чешев).

3. В современных условиях технические явления в экспериментальном оборудовании естественных наук играют решающую роль,

а большинство физических экспериментов является искусственно созданными ситуациями. Объекты технических наук представляют собой своеобразный синтез «естественного» и «искусственного» (В.Г. Горохов).

Размышления о статусе технических наук в структуре научного знания тесно связаны с вопросом о специфике технической теории, который нашел отражение в работах многих философов техники. Аспирантам и соискателям рекомендуется обратить внимание на то, как рассматривается данный вопрос в работах В.В.Чешева и В.Г.Горохова, которые показывают, что специфика технической теории состоит в ее направленности на конструирование технических систем. Научные знания и законы, полученные естественнонаучной теорией, требуют еще длительной «доводки» для применения их к решению практических инженерных задач, в чем и состоит одна из функций технической теории. *Теоретические знания в технических науках должны быть обязательно доведены до уровня практических инженерных рекомендаций.* Поэтому в технической теории важную роль играет разработка особых операций перенесения теоретических результатов в область инженерной практики, установление четкого соответствия между сферой абстрактных объектов технической теории и конструктивными элементами реальных технических систем, что соответствует фактически теоретическому и эмпирическому уровням знания. Следует сопоставить собственное понимание взаимосвязи эмпирического и теоретического уровней технической теории с тем, которое предлагают данные авторы, обратив внимание на то, что эмпирический уровень технической теории образуют *конструктивно-технические и технологические знания*, а теоретический уровень научно-технического знания включает в себя три слоя *теоретических схем* – функциональных, поточных и структурных.

Таким образом, материалы, представленные в учебном пособии «Проблемы истории техники и технознания», ориентированы на то, чтобы способствовать самостоятельному осмыслению проблем истории техники и технознания. В качестве инструмента самоконтроля и проверки эффективности проделанной работы, аспирантам и соискателям предложены контрольно-измерительные материалы, включающие задания двух типов.

Первый, опирающийся на методику д.ф.н. профессора Г.В.Сориной, тип заданий – это *аналитические отчеты освоения текстов* по проблемам истории техники и технознания. Данная форма работы позволяет читать тексты не в «ученическом» порядке пересказа, а полемизируя с автором, четко вычленять ведущие мысли текстов и резюмировать их содержание. Отдельная колонка аналитического отчета – «Связь с диссертационным исследованием» дает возможность подчас под новым углом взглянуть как на проблемы диссертации, так и на проблемы философии науки и техники.

Второй тип заданий – это разной степени сложности и целевой направленности вопросы, ориентированные на выявление образовательных компетенций аспирантов. Ответы на задания данного типа позволяют продемонстрировать свою *осведомленность*, способность *понимать* – иллюстрировать, интерпретировать и экстраполировать информацию; умение оценивать и *применять* идеи в решении продуктивных задач, *создавать* новое знание.

В условиях дефицита учебной литературы по проблемам истории, философии, методологии техники и технических наук и росте ее востребованности в среде начинающих исследователей, учебное пособие «Проблемы истории техники и технознания» может стать отправной точкой в самостоятельном постижении такого рода проблем. Организация самостоятельной работы на базе данного дидактического материала, при наличии личной заинтересованности аспирантов и соискателей, позволяет овладеть навыком рациональной историко-научной реконструкции и сформировать достойный уровень методологической культуры.

УДК 101.1:316

Т.Л. Готьятова

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

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

Процесс осознания индивидом своей принадлежности к этнической группе является сегодня очевидным фактом в глобализирующемся мире. Автор статьи пытается рассмотреть этническую идентичность (самобытность) как доминирующую ценность в современной аксиологической системе.

Очевидным фактом современной истории является интенсивное развитие процесса глобализации, который делает относительными любые национальные границы. Постоянно происходящая модернизация большинства локальных сообществ, этнологическая интеграция, глобальное распространение наемного труда и монетарной экономики, растущая доля массовой культуры и разнообразные перемещения людей по земному шару в определенном смысле делают людей похожими.

Современная социальная философия ставит под вопрос сами понятия общности исторического развития разных социальных систем и их особенного, самобытного, уникального бытия. Более того, под вопросом оказываются как попытки логического противопоставления, так и попытки логического связывания понятий универсальности и уникальности, общности и особенности социальных субъектов, культур и цивилизаций

Во многом этому способствуют новейшие коммуникативные системы, которые создают эффект «одновременности» в глобальном масштабе: через системы спутниковой связи можно стать свидетелем любого события независимо от того, где оно произошло.

Естественной реакцией на эти процессы стало одновременно развитие местничества (чаще всего этнического, религиозного) с характерным для него сепаратизмом и противопоставлением себя «центру». Нередко его целью является сохранение существующих отличий людей друг от друга, причем, этничность становится одним из важнейших факторов в выражении этих отличий. В контексте этого направления особую актуальность приобретает проблема этнической идентичности, т.е. принадлежности индивида к тому или иному этносу.

В этнологии идентичность стала пониматься как процесс перенесения индивидом на самого себя качеств и особенностей своего внешнего окружения, стремление актуализировать в своей личности такие черты, которые имеют важное и жизненно необходимое значение в данных условиях. Идентификация служит основой процесса подражания, т.е. не насильственного, а свободного выбора человеком тех качеств, умений и ценностей, какими он хотел бы обладать.

Проблема идентичности тесно связана с так называемой «Я-концепцией» в современной науке, которая предполагает, что у индивида существует некое внутриличностное ядро – «Я», – отбрасывающее и интегрирующее всю значимую и отбрасывающее всю незначимую информацию. «Я» здесь вовсе не равно личности, это некий феномен, характеризуемый внутренним единством, близкий к понятию самосознания, которое складывается из представлений человека о себе и для себя, а также из представлений о себе для других. Можно выделить несколько уровней идентичности.

Первый уровень – личностно-психологический – осознание человеком, кто есть «Я». Оно складывается по мере участия в различных социальных группах. Этот уровень идентичности связан с представлением о себе как о члене какой-то группы, а также с теми эмоциями, которые возникают от оценки этой принадлежности.

Второй уровень – социально-психологический. Эти представления формируются как производные от осознания человеком своей причастности к определенной социальной группе. Индивиду свойственно искать подтверждения своей групповой принадлежности, что возможно только во взаимодействии с другими подобными группами. Человеку свойственно сравнивать свою группу с

другими и вести себя так, чтобы представить свою группу в благоприятном свете.

Разновидностью социально-психологической идентичности является этносоциологическая идентичность. Это осознание личностью своей принадлежности к определенному этносу. Она удовлетворяет, с одной стороны, потребность личности в самобытности и независимости от других людей, с другой – потребность в принадлежности к группе и защите.

Кроме уровней в этнологии принято выделять виды этнической идентичности. Последняя может быть осознанной или бессознательной (можно считать себя представителем одного народа, но при этом проявлять качества, которые характерны преимущественно для другого). Идентичность может быть также полной или частичной (можно осознавать себя частью одного народа, а можно – одновременно двух и более народов). И наконец, этническая идентичность может быть непосредственной и опосредованной. Опосредованная идентификация осуществляется включенностью в соответствующую этническую общность или группу: я идентифицируюсь с конкретным народом через включенность в его различные этнические коллективы и целостности. Такими целостностями могут быть любые субъекты – семья, субэтноты, этнографические группы и т.п. Включенная идентичность может быть многоуровневой и иерархизированной: я идентифицируюсь с народом через включенность в группу, которая, в свою очередь, входит в другую группу, и т.д.

Культурная ценность этнической идентичности очень высока, так как дает личности большую возможность самореализации, чем любые другие социальные группы. При этом этническая идентичность приобретает не путем каких-то личных усилий, а по рождению или воспитанию с раннего детства в определенной этнической среде.

Проблема этнической идентичности, которая означает осознание индивидом своей принадлежности к определенному этносу, для этнологии очень важна. Общеизвестно, что нет личности вне исторической, вненациональной, каждый человек принадлежит к той или иной этнической группе. С появлением на свет в определенной этнической среде личность новорожденного формируется в соответствии с установками и традициями его личного окружения.

Осознание собственной этнической идентичности не является самопроизвольным и беспричинным актом, оно детерминируется конкретными общественными потребностями. Потребности осознания родства или идентичности возникли еще в глубокой древности и вызвали в первобытном обществе появление целой системы представлений и ритуалов.

Это уровень родоплеменного коллективизма и родоплеменного сознания. Выработка сознания этнической общности больших масс людей также уходит своими корнями в глубокую древность, но отвечает уже потребностям в идентификации более высокого уровня.

Возникновение и существование племенных союзов и государств порождают качественно новую потребность в этнической идентификации, но уже со стороны народившейся верхушки этноса в идеологических обоснованиях общности подвластного населения, что обычно выражалось в установлении религиозно-культового единства. В таких случаях этноконфессиональный объединяющий фактор становится дополнительной детерминантой в формировании этнической идентификации.

Многочисленные наблюдения и исследования процесса этнической идентификации показывают, что его развитие возможно в трех вариантах. Во-первых, этническая идентификация может произойти на основе подражания, когда индивид осознанно или неосознанно копирует стереотипы поведения той этнической общности, в которой он воспитывается и живет. Во-вторых, она может осуществляться на основе принуждения. Такими орудиями принуждения могут служить традиции и ценностные ориентации общества. В-третьих, этническая идентификация может осуществляться на основе свободного и осознанного выбора. Иногда человек может отказаться от национальности и стать космополитом, человеком всего мира.

Историческое исследование проблемы этнической идентификации позволяет сделать вывод, что в процессе формирования последней в зависимости от сочетания разных причин и условий могут складываться семь ее основных типов, отличающихся своими стойкими чертами и признаками. (Типология этнической идентичности дана по книге Ю.В. Арутюняна, Л.М. Дробижевой, А.А. Сусоколова «Этносоциология». М., 1998.)

1. Нормальная идентичность, при которой образ своего народа воспринимается как положительный, имеет место благоприят-

ное отношение к его культуре, истории. Но потребность в идентификации с данной этнической группой и уровень консолидированности с ней зависят от типа личности и от ситуации. Отклонения от «нормы» могут идти как в направлении нарастания этничности, так и в направлении ее угасания или даже отрицания.

2. Этноцентрическая идентичность, означающая некритическое предпочтение какой-либо этнической группы и самоидентификацию индивида с ней. При такой идентичности присутствуют элементы этноизоляционизма, замкнутости. В некоторых этнических группах элементы замкнутости детерминируются традиционными нормами, религиозными правилами (например, брачная эндогамия), хотя и не сопровождаются изоляционизмом в целом.

3. Этнодоминирующая идентичность подразумевает такой тип идентичности, при котором этничность становится наиболее предпочтительной перед всеми другими видами идентичности (гражданской, семейной, профессиональной и др.). Иными словами, этническая принадлежность воспринимается как безусловно доминирующая ценность. Такая идентичность обычно сопровождается признанием «прав народа» выше «прав человека», представлениями о превосходстве своего народа, дискриминационными установками в отношении других этнических групп, признанием правомерности «этнических чисток», стремлением не «смешиваться» с другими этносами.

4. Этнический фанатизм – тип идентичности, при котором абсолютное доминирование этнических интересов и целей, часто понимаемых иррационально, сопровождается готовностью идти ради них на любые жертвы и действия. Это крайняя форма агрессивной идентичности.

5. Этническая индифферентность возникает, когда люди практически равнодушны к проблеме собственной этничности и межэтнических отношений, к ценностям своего и других народов. Они независимы от норм и традиций собственной этнической группы, и на их жизненные поступки и поведение в любых сферах деятельности никак не влияют ни их собственная этническая принадлежность, ни этническая идентичность других.

6. Этнонигилизм в форме космополитизма представляет собой отрицание этничности, этнических, этнокультурных ценностей. Обычно этот тип этнической идентичности возникает в связи

с осознанием низкого статуса своей этнической группы, с признанием ее неравноценности по сравнению с другими. Следствием этого становится избегание демонстрации своей этничности, а иногда и вообще отрицание всякой этничности.

7. Амбивалентная этничность – явно невыраженная этническая идентичность, широко распространенная в смешанной этнической среде.

Этническая идентичность – переменная величина в каждой культуре. Так, в деревне человек ощущает себя ее жителем и воспринимается как таковой другими. В городе он воспринимается как представитель определенной местности, для которой характерны свой диалект, нравы, обычаи. В ситуации войны с другим государством он выступает как гражданин своей страны. Таким образом, границы этнической идентичности подвижны, динамичны и культурно обоснованы.

Как показывает изучение народов мира, появление этносов происходит не по воле людей, а в ходе объективного исторического процесса. При этом этнообразующие процессы развиваются под воздействием разнообразных факторов, которые могут иметь внутриэтнический, межэтнический и внеэтнический характер. В связи с этим этносы представляют собой сложное образование, каждое из которых одновременно обладает как общими с другими подобными образованиями свойствами, так и специфическими чертами, отличающими каждое из них от большинства или даже от всех остальных этносов.

В этом аспекте этнической идентичности большое значение приобретают основания идентичности. В этнологии выделяются три типа оснований этнической идентичности, порождающие механизмы, признаки общности и средства (условия) реализации идентичности.

Порождающим механизмом этнической идентичности является социальный статус народа в стране и в мире. Высокий социальный статус в прошлом или настоящем может порождать чувство национального превосходства (исключительности), выражающееся в желании подавить другие народы, властвовать или доминировать над ними. Низкий социальный статус может порождать чувство национальной неполноценности, представление о непрестижности принадлежности к своему народу, что порождает готов-

ность отказаться от национальной принадлежности к нему. Механизм формирования этнической идентичности определяет ее основное содержание, а также отношение к другим народам как к своему продолжению, как к расширению своего народа в этнической картине мира.

Признаками общности в этнической идентификации являются этнические нравы, из совокупности которых формируется национальный характер. К чертам национального характера относятся такие качества, как активность – инертность, ответственность – безответственность, достоинство – чувство превосходства или чувство неполноценности, уверенность – нерешительность (склонность к сомнениям), умеренность – расточительность, выносливость – изнеженность, искренность – лицемерие (лживость, ханжество), простодушие – хитрость (расчетливость), храбрость – трусость, сострадательность – равнодушие, открытость – замкнутость и др. В реальности каждый народ является носителем той или иной комбинации этих качеств, что позволяет ему занять свое место среди других народов.

Из средств и условий реализации этнической идентичности следует выделить прежде всего национальный язык и проживание на общей территории. С помощью национального языка обеспечивается единство этноса. Компактность проживания также выступает неизменным условием единства этноса. Однако с развитием новых информационных и транспортных связей признаки компактности и разбросанности становятся относительными.

Остается нерешенной задача – узнать, существует ли какой-нибудь неразложимый остаток, который позволит уверенно провести идентификацию. Очевидно, что это то внутреннее сознание и те стереотипы, которые позволяют человеку действовать так, а не иначе, делают его представителем определенного этноса.

На основе этих ценностей складываются ценностные ориентации – обобщенная концепция природы, места человека в ней, отношения к человеку, представление о желательном или нежелательном в межличностных отношениях и отношениях человека с окружающим миром.

Работая в этом направлении, этнологи периодически предлагают новые концепции. Среди них внимания заслуживает концеп-

ция «центральной зоны» этнической культуры» отечественного этнолога Светланы Лурье.

Можно предположить, что у каждого этноса есть некий центр общества – средоточие ценностей и верований, определяющих природу сакрального, священного для каждой культуры. Это означает, что этнос обладает неким внутренним, неосознаваемым ни его членами, ни внешними наблюдателями культурным стержнем, в каждом случае уникальным, который определяет согласованность действий членов этноса и обнаруживает себя вовне через различные модификации культурной традиции, является выражением некоего общего содержания.

Содержанием центральной зоны являются этнические константы, лежащие в бессознательном слое психики каждого члена этноса и включающие в себя следующие парадигмы: локализация источника зла (образ врага); локализация источника добра (образ себя, образ покровителя); представление о способе действия, при котором добро побеждает зло. Таким образом, этнические константы в первую очередь проявляются в психологии этноса – на этом уровне идет расшифровка понятия этнической идентичности.

Важно подчеркнуть: сама проблема соотношения универсального и уникального в социальной эволюции является результатом истории. Форма ее постановки и осознания задается сближением регионов, сообществ и культур, необходимостью, вынужденностью взаимодействий. Именно в этом контексте обретают смысл и позиции, настаивающие на принадлежности той или иной страны к общему ходу истории, и установки на противопоставление самобытности какой-либо социальной системы общей логике исторического движения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнян Ю.В. Этносоциология [Текст]: учеб. пособие для вузов/ Ю.В Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А.Сусуколов. - М.: Аспект Пресс, 1998.-271 с.
2. Кемеров В.Е. Методология обществознания: проблемы, стимулы, перспективы. [Текст] / В.Е. Кемеров. – Свердловск, 1990 .- 210 с.

Д.В. Ершова, И.О. Беляков

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

ДИПЛОМНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕШЕНИЕ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЖИЛОЙ ЗАСТРОЙКИ 30-Х ГОДОВ ПРОШЛОГО ВЕКА В ГОРОДЕ НОВОКУЗНЕЦКЕ

Рассмотрены особенности дипломного проектирования у студентов архитектурных специальностей, связанные с актуальной тематикой реконструкции и замены жилой застройки 30-х гг. XX в. в исторической зоне г. Новокузнецка. Изложены результаты анализа качества жилой среды по ул. Хитарова и ул. Энтузиастов. Выявлены основные недостатки. В рамках дипломного проектирования определены концептуальные пути и варианты градостроительного решения новой застройки квартала.

В настоящее время устойчивое развитие городской среды, безусловно связано с проблемой реконструкции индустриальной жилой застройки прошлого столетия. В процессе длительной эксплуатации она, как известно, приобрела не только многие физические дефекты, но и морально деградировала, перестав удовлетворять современным потребительским качествам, предъявляемым к жилью. Проблема обеспечения населения жильем не становится менее острой, поэтому поиск способов не только реконструкции, но и замены старого жилого фонда новым жильем в соответствии с современными требованиями на сегодняшний день особенно актуален. И в этом г. Новокузнецк не является исключением. Данная проблема затрагивает жилую зону исторической застройки города, что всегда требует детального анализа не только на уровне объемно-планировочных и конструктивно-технических решений зданий, но и, прежде всего, анализа исторически сложившейся гра-

достроительной ситуации. Качественное преобразование жилой среды дворовых территорий, как и комфортность проживания в зданиях является важнейшей задачей градостроительства.

Актуальность данной проблемы решается сегодня на разных этапах и уровнях проектирования, в том числе находит свое отражение в курсовых и дипломных работах студентов архитектурных специальностей. Это тем более важно, что свежий взгляд и, подчас отсутствие стереотипов, позволяет молодым, креативно мыслящим людям, нестандартно ставить задачи, предлагать неожиданные решения или оригинально использовать классические приемы и образы архитектурного пространства исторической части города.

Методика дипломного проектирования в своей основе идентична методике курсового проектирования. Однако в дипломном проектировании имеются свои особенности. Они заключаются в более подробном анализе информации, широком градостроительном подходе к планировке и застройке жилых районов, к композиции крупных жилых комплексов; в более детальной разработке всех видов квартир и общественного обслуживания, инженерно-технических проблем и экономики строительства. Масштаб дипломного проекта позволяет проработать реальные задачи, которые стоят перед архитекторами при разработке такой сложной темы, как изменение исторической части города. Для этого, в первую очередь, была изучена и проанализирована историческая основа архитектурных стилей и технических решений времени строительства центральных кварталов и улиц в г. Новокузнецке.

Так, жилая застройка города берет свое начало в 20-30х годах прошлого столетия, в эпоху архитектурной школы Баухауза, законодателем которой был Вальтер Гропиус. Стиль проектирования той эпохи акцентировался на строгой внешней эстетике и функциональности, трансформировался и под действием других ярких представителей школы: И. Иттенom, Л. Мохой-Надь, В.Кандинским, П. Клее, Г. Мейером, Л. Мис ван дер Роэ и др. Их новаторские взгляды были основаны на технократической утопии века машин.

Поэтому и композиционное решение первых жилых домов Новокузнецка для рабочих и строителей КМК 30-х годов прошлого столетия было примитивно и исходило из требований освещенности и инсоляции, подчинено единственному принципу меридиональной ориентации зданий (строчная застройка). Сам по себе

принцип строчной застройки в конкретных условиях возможен, но, превращенный в канон, он создает удручающее однообразие.

Ансамбль по ул. Хитарова (рисунки 1-3) создал приглашенный в СССР немецкий архитектор Эрнст Май, один из основоположников того, что ныне принято называть «спальными районами» - массовой функционалистической застройки.

Решение о строчной застройке жилой территории Новокузнецка тогда было продиктовано экономическими и временными факторами строительства. А они в то время требовали принятия быстрого и простого решения, что исключает, по сути, продуманность жилой среды.

Существует два пути решения проблемы старой застройки — снос, либо реконструкция (реставрация). Проекты реконструкции Маевской застройки в Новокузнецке, выполнялись неоднократно, однако должного решения стоящих градостроительных проблем они не обеспечивали, поэтому реализованы не были.

Застройка 30-х годов XX века по улицам Хитарова и Энтузиастов в г. Новокузнецке не удовлетворяет многим современным требованиям комфортности проживания. Зачастую здесь жилая зона пересекается проезжей частью, не достаточно озеленение, нет паркингов, отсутствует сеть обслуживания. Строительство «нового» соцгорода превратило улицу Хитарова, фактически, во внутридворовый проезд между проспектом Пионерским проспектом и улицей Кирова.



Рисунок 1 – Перспектива ул. Хитарова



Рисунок 2 – Здание по ул. Хитарова

Так как рассматриваемые здания не являются памятниками истории и архитектуры, находятся в зоне регулирования застройки и хозяйственной деятельности, при учете особой ветхости зданий в рамках дипломного проектирования была поставлена задача создания градостроительной концепции сноса и строительства нового жилья на данной территории. В ее основу положен принцип нюансного сочетания архитектурной стилистики исторических зданий и новой застройки.

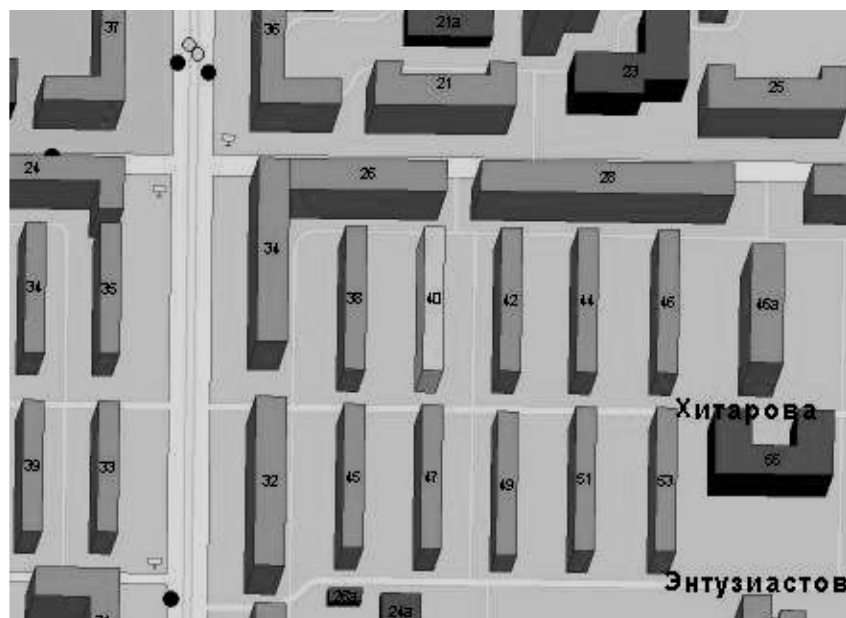


Рисунок 3 – Аксонометрическая схема строчной застройки по ул. Хитарова и ул. Энтузиастов г. Новокузнецка

Для реализации поставленной задачи в рамках преддипломной практики были проведены исследования качества существующей жилой среды. Известно, что составляющими элементами жилой среды являются: рельеф, жилищная застройка, система социокультурного быта, пешеходно-транспортная система и озеленение.

В результате обследования территории рассматриваемого квартала выявлено следующее описание элементов жилой среды. Рельеф – спокойный. Жилищная застройка – 3-4 этажные здания 30-х годов. Система культурно-бытового обслуживания – в малом количестве представлена в виде магазинов на первых этажах, при отсутствии игровых и прогулочных площадок. Пешеходно-транспортная система – отсутствуют в необходимом количестве парковочные места, малая ширина пешеходных дорог, близкое их соседство с проезжей частью, перенасыщенность территории жилищной застройки автодорогами и проездами. Озеленение – газоны в ненадлежащем состоянии, отсутствуют рекреационные зоны для жителей домов.

Обследования качества жилой среды рассматриваемого квартала выявлено следующее. Долговечность – здания построены без учета сейсмики, срок эксплуатации подходит к концу. По пожароопасности – наличие деревянных балок в перекрытиях домов. Прочность и устойчивость зданий – ветхость конструкций составляет 70-80%. Ресурсосбережение и инженерное оборудование – по современным требованиям энергосбережения толщина кирпичной кладки в 640 мм не удовлетворяет теплотехническим требованиям. Организация внутреннего пространства – норма жилой площади на человека в 23 кв.м. не выполняется. Эстетика здания – отсутствие выразительной пластики фасадов, декора, композиционных акцентов. Функциональная комфортность – здания не приспособлены к комфортному передвижению старшей возрастной и маломобильных групп населения, высота ступеней достигает величины 200-220 мм, что недопустимо. Звуковой комфорт – зашумленность в связи с маленькими дворами и наличием проездов вблизи домов.

Таким образом, в данном дипломном проекте предлагается вариант сноса зданий по ул. Хитарова, дома – 38,40,42,44,46,48,50,52,54 и по ул. Энтузиастов, дома – 45,47,49,51,53,55,57,59,61,63. Для того, чтобы новое жилье отвечало критериям градостроительного, функционального, художественного

венного, планировочного и объемно-пространственного соответствия комфортной среды. Основой проектирования и нового строительства положен структурный уровень жилой среды, под девизом «от группы жилых домов к индивидуальной зоне», где схема организации группы домов является принципом организации квартиры.

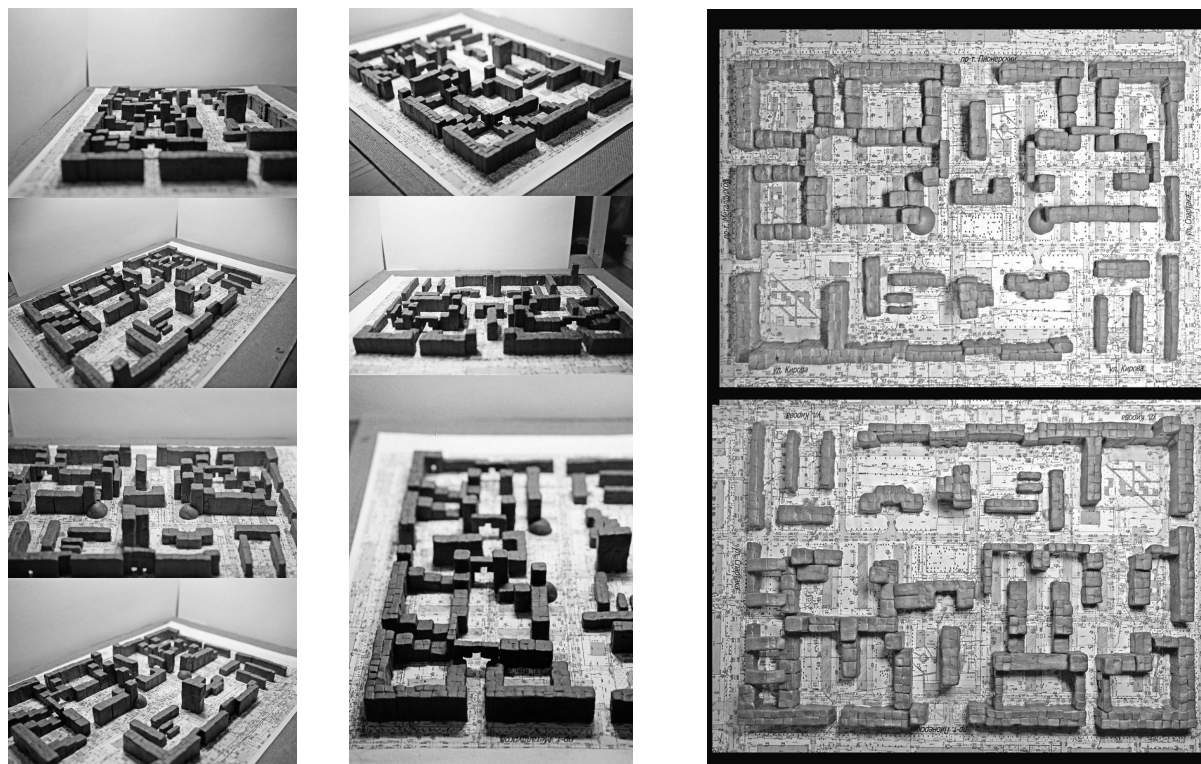


Рисунок 4 – Вариативный поиск идеи новой застройки квартала. Макет. Пластелин.

Для реализации поставленной задачи был выполнен концептуальный поиск объемно-пространственной идеи на уровне черного макета новой застройки и ее вариантов в технике 3D визуализации (рисунки 4-5).

В результате анализа вариантов выявлено, что застройка квартала в виде четких прямоугольных в плане жилых групп наиболее удачно формирует комфортное пространство жилой среды со зданиями малой и средней этажности от 7 до 3 этажей (рисунок 6).

Поэтому, в основу градостроительной концепции дипломного проекта положено создание ансамбля группы жилых домов в стиле квартальной застройки. Формирование отдельных, условно замкнутых жилых групп создает «защищенное» пространство, с четким делением «улица-двор», что способствует психологическому комфорту его обитателей.

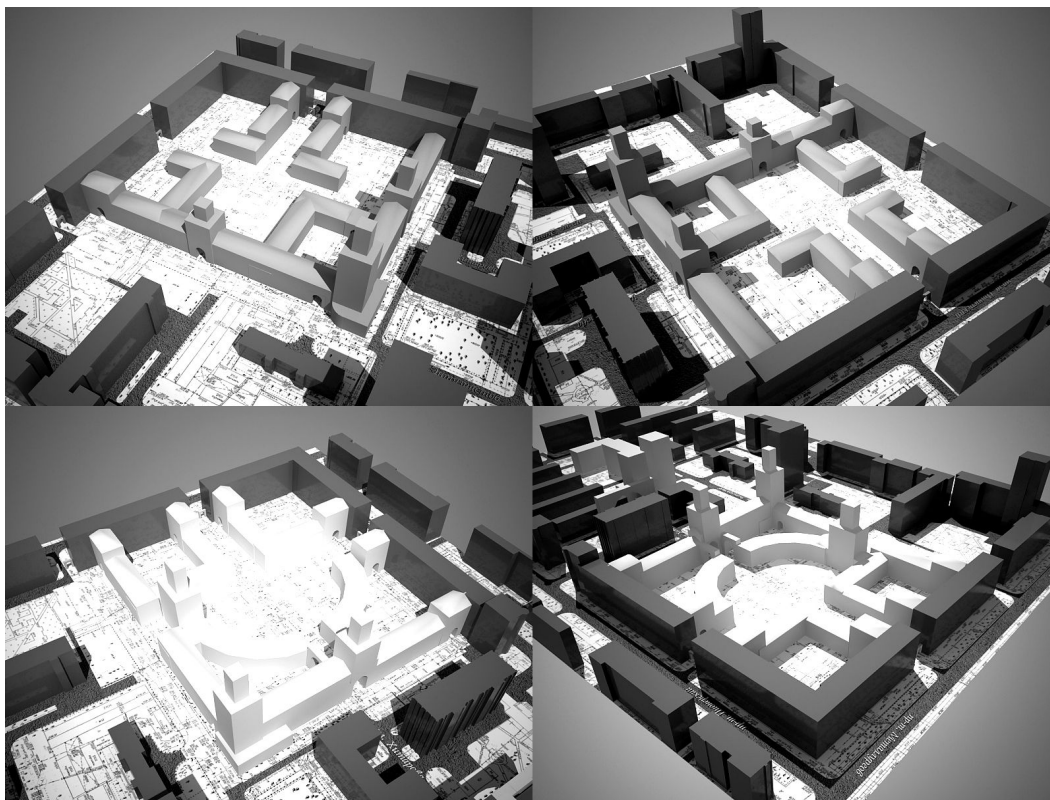


Рисунок 5 – Вариативный поиск идеи новой застройки квартала. 3D визуализация

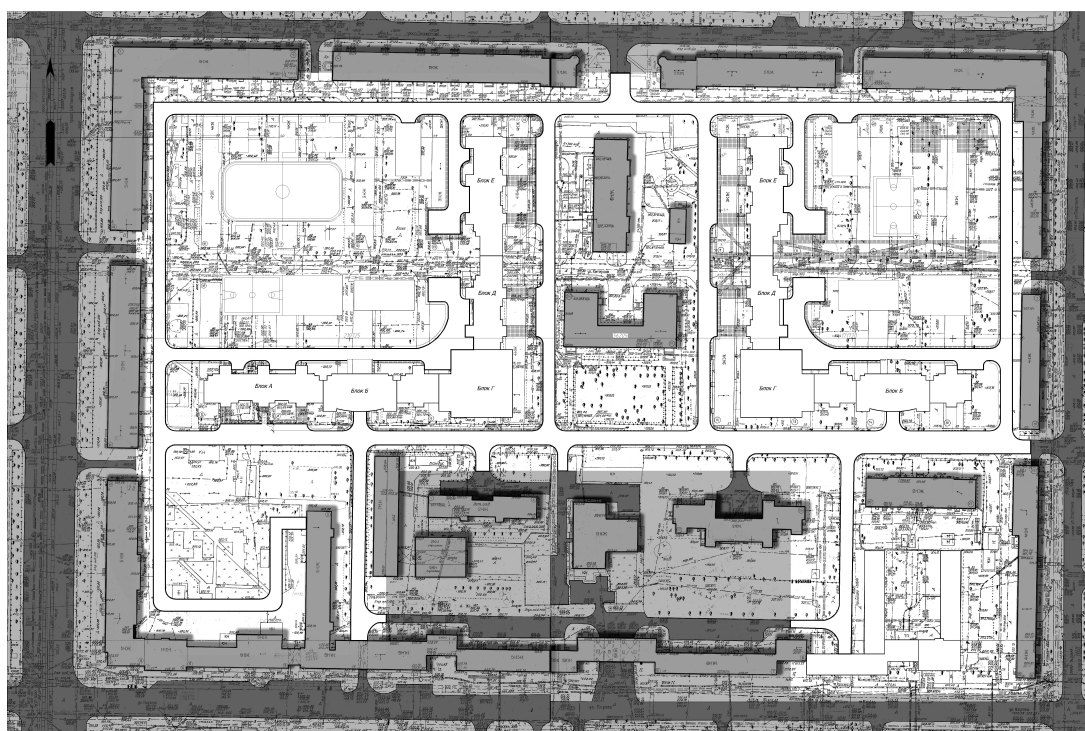


Рисунок 6 – Чертеж генерального плана квартала на этапе проектирования. Белым изображены территории новой застройки.



Рисунок 7 – Фрагмент фасада жилой группы

Основной стилистикой фасадов зданий (рисунок 7) проект предусматривает архитектурные решения зданий 30-50 г.г. XX века. Исторически сложившаяся застройка по улицам Metallургов, Кирова, Пионерскому проспекту г. Новокузнецк принадлежит именно к этому периоду. Новая застройка с классическим дизайном фасадов и сомасштабными человеку элементами декора, введением скульптурно-пластических акцентов во внутриквартальные пространства не разрушит историческую ткань города, а станет ее гармоничным продолжением.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.146

М.С. Волошина, Л.В. Ишкова, Н.В. Котова

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

КОНТРОЛЬ, ОЦЕНКА И ОЦЕНОЧНЫЕ ШКАЛЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Рассмотрены понятие педагогической квалитметрии в образовании и основные термины, связанные с этим понятием. Раскрыто понятие контроля – проверки как процесса и оценки как результата. Представлены дифференцированная типология оценочных шкал и сравнительный анализ количественных и порядковых оценочных шкал.

Измерением и оценкой качества образовательного процесса занимается педагогическая квалитметрия. Она была выделена в качестве самостоятельного направления из квалитметрии, созданной в 60-е годы прошлого века группой советских ученых в составе Г.Г. Азгальдова, А.В. Гличева, Э.П. Райхмана, Я.Б. Шора и др., решивших осуществить теоретическое обобщение способов количественных оценок разных объектов путем разработки самостоятельной научной дисциплины. *Эту область науки было предложено назвать «квалитметрией» (от латинского «qualis» – какой по качеству и древнегреческого «метрия» – измерение), т.е. наукой об измерении и количественной оценке качества объектов реального мира.*

Педагогическая квалитметрия представляет собой направление в педагогике, раскрывающее методологию, теорию и практику комплексного измерения и оценки качества педагогических объектов, явлений и процессов.

Педагогическая квалитметрия как самостоятельное научное направление начинает активно формироваться вместе с признанием пришедшего к нам из зарубежной школы одного из наиболее технологичных методов педагогической диагностики – тестового контроля. Тесты (от английского «test» – проба, испытание, исследование) рассматриваются в педагогике как стандартизированные

задания, по результатам выполнения которых судят о психофизиологических и личностных характеристиках, а также о знаниях, умениях и навыках испытуемого. Именно в тестовых технологиях содержатся попытки объективного, надежного, валидного измерения параметров и результатов учебного процесса, функционирования педагогических систем в целом.

В квалиметрии вообще и педагогической квалиметрии, в частности, используется целый ряд терминов и понятий таких, как контроль, оценка, оценочная шкала и др.

Получение информации обратной связи в режиме функционирования образовательной системы есть проблема контроля – проверки как процесса и оценки как результата.

Контроль является источником информации для диагностирования на начальном этапе стартового состояния образовательной системы. При этом функции контроля не ограничиваются только констатацией уровня обученности учащихся: это и средство стимулирования учения, и средство педагогического прогнозирования.

Перманентный (непрерывно продолжающийся) контроль – это контроль, связанный с выставлением учащимся оценок. Некоторые педагоги-практики нередко ставят под сомнение необходимость такой оценки. Это ошибочное мнение вызвано, с одной стороны, игнорированием реальной потребности любого человека в социальной оценке, а с другой – нивелированием роли контроля и педагогической оценки как важнейших факторов развития личности учащихся и способа управления их образовательной деятельностью.

Система перманентного контроля знаний, умений и навыков предполагает как достаточно формальные и традиционные методы (фронтальные опросы учащихся, устные ответы «у доски», самостоятельные письменные работы, контрольные работы, тестовые задания), так и более гибкие и неформальные технологии контроля (ситуационные задачи, сообщения на конференции, семинаре, конспектирование фрагментов учебников, научных статей, составление кроссвордов, написание рефератов, аннотирование учебных разделов, письменные работы с несколькими уровнями сложности, задания с разными уровневými способами решения, решение заданий с использованием компьютера, предметные диктанты и т.д.).

Оценка для учащегося – главное средство личностного самутверждения, поэтому она воспринимается эмоционально. Сущест-

вует скрытый оценочный конфликт учащегося с педагогом, когда учащийся, скрывая от преподавателя свое недовольство оценкой, приходит, тем не менее, в состояние беспокойства, переживания, отказа от деятельности.

Конфликтность в процессе оценивания учебной деятельности в значительной мере обусловлена несовершенством используемых диагностических технологий и, в частности, оценочных шкал. Достаточно дифференцированную типологию оценочных шкал представляет в своем исследовании В.В. Гузеев [1, с.3]. В первую очередь оценочные шкалы он делит на количественные и порядковые.

Суть количественной шкалы, учитывая, что всякое измерение есть отображение множества измеряемых объектов в некоторое множество величин, в одной из своих работ охарактеризовал В.Б. Ольшанский: «...ответы «за» или «против» оставляют мало возможностей для точных расчетов – надо отобразить изучаемое явление на шкале с соответствующими отношениями между числами. Если в качестве множества величин выступает числовое множество, то говорят о количественной шкале» [2, с.4]. Примером ее служит традиционная система балльных оценок.

Количественная оценочная шкала подразделяется на абсолютную и относительную.

В традиционной практике выставления оценок царит абсолютная количественная оценочная шкала – когда начало отсчета абсолютно не связано с конкретным учащимся, не зависит от него, а учащемуся лишь находится место на шкале. Сегодня практически все виды письменных контрольных работ, большинство устных опросов учащихся нацелены как раз на идентификацию состояния учащегося по абсолютной количественной шкале. При этом не учитывается тот факт, что и в устных, и в письменных ответах не каждый учащийся может представить свои познания в выгодном свете. Этому могут препятствовать природная скромность, эмоциональная тревожность, вербальная скованность, быстрая утомляемость, повышенная возбудимость, неустойчивость внимания, и как результат – негативная оценка.

Совершенно очевидно, что абсолютная количественная оценочная шкала входит в противоречие с соображениями гуманистической, акмеологической педагогики.

Относительная количественная оценочная шкала предполагает сравнение текущего состояния учащегося с его же состоянием некоторое время назад. В отличие от абсолютной, относительная шкала связана с данным конкретным учащимся и отражает его изменение и развитие. Будучи более гуманной, чем абсолютная, относительная шкала более конфликтогенна в условиях совместного обучения большой группы учащихся.

Порядковая шкала находит применение в образовании при сравнении объекта с подобными объектами, т.е. (по В.Б. Ольшанскому) множество измеряемых объектов является одновременно множеством величин для отображения первого. В данном случае речь идет об упорядочивании множества измеряемых объектов. С этим процессом связаны экспертная оценка, ранговая и рейтинговая шкалы – варианты порядковой шкалы.

Другой тип порядковой шкалы – дескриптивная (описательная). Ее часто называют безоценочной, поскольку то или иное состояние учащегося представляется суждениями преподавателя (некоторого алгоритма, по которому составляется определенная характеристика конкретного учащегося в конкретной ситуации). Но всякое суждение – уже оценка (во всяком случае, для учащегося).

В заключение анализа количественных и порядковых оценочных шкал заметим, что каждая из них имеет преимущества и недостатки. Простота и определенность количественных шкал приводит к заметной потере внутренней информативности. Порядковые шкалы, особенно дескриптивные, очень информативны и содержательны, но они требуют дорогого измерительного инструментария – экспертов, подробных инструкций, компьютерного обеспечения и т.д. Развитие ряда областей математики (математики нечетких множеств, теории некорректно поставленных задач, математической статистики и др.) способно продвинуть очерченные проблемы к их решению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гузеев В.В. Оценка, рейтинг, тест // Школьные технологии. – 1998. – №3, Ч.3. – 40 с.
2. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей / В.Б. Ольшанский. – М.: Онега, 1994. – 272 с.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» подготавливается к печати ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет».

В сборник могут быть представлены работы по проблемам высшего профессионального образования.

Рукописи статей, оформленные в соответствии с нижеизложенными требованиями, направляются в ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет».

К рукописи прилагаются:

- разрешение ректора или проректора вуза на опубликование результатов работ;
- рекомендация соответствующей кафедры высшего учебного заведения;
- рецензия, подготовленная специалистом, имеющим ученую степень, заверенная по месту работы рецензента;
- акт экспертизы, подтверждающий возможность опубликования работы в открытой печати;
- сведения об авторах, отпечатанные на бумаге (Ф.И.О. полностью, уч. степень и звание, кафедра или подразделение, вуз, служебный и домашний адрес, служебный телефон).

Рукописи направляются в редакцию в одном экземпляре. Текст рукописи должен быть отпечатан на одной стороне стандартного листа белой бумаги формата А4 с полями 25 мм с каждой стороны, снизу и сверху. Объем статьи (включая аннотацию, рисунки, таблицы, список литературы) не должен превышать 6-8 страниц машинописного текста, напечатанного через 1 интервал, размер шрифта 14 пт. (минимальный объем статьи – 4 страницы). Последнюю страницу рекомендуется занимать полностью.

Текст аннотации на русском языке объемом порядка 1/4 страницы печатается через 1 интервал (размер шрифта 12 пт.) и помещается после заглавия статьи. Текст аннотации должен занимать правую половину ширины страницы и содержать только краткое описание публикуемого материала (не более 1 абзаца).

Для создания формул и таблиц используются встроенные возможности Word. Рисунки и подрисовочные 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 абзачным отступом. В названии и тексте статьи использовать кавычки «».

Первая страница рукописи подписывается внизу всеми авторами статьи. Число авторов не должно превышать четырех; количество публикаций одного автора – не более двух в одном выпуске.

Наряду с вышеуказанными документами и отпечатанными на бумаге статьями, в адрес редколлегии необходимо предоставить новую дискету с текстом статьи, включая таблицы, рисунки и подрисуночные подписи. Набор текстового файла осуществляется в редакторе *Microsoft Word for Windows*.

Срок предоставления материалов для следующего выпуска сборника научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» до 30 июня 2012 г.

Статьи направлять главному редактору по адресу 654007, г. Новокузнецк, Кемеровской обл., ул. Кирова, 42 ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», телефон для справок 8-3843-78-44-55, e-mail: uchebn_otdel@sibsiu.ru.

**Современные вопросы теории и практики
обучения в вузе**

Сборник научных трудов

Выпуск 14

Ответственный редактор *Феоктистов Андрей Владимирович*

Компьютерный набор *Темлянцев Н.В.*

Подписано в печать 14.02.2012 г.

Формат бумаги 60x84 1/16. Бумага писчая. Печать офсетная.

Усл.печ.л. 12,2 Уч.-изд.л. 12,6 Тираж 300 экз. Заказ № 105

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

«Сибирский государственный индустриальный университет»

654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42.

Издательский центр СибГИУ