



**Научно-методический
журнал**
№ 2
(59)
(апрель—июнь)
2010

УЧРЕДИТЕЛИ:

**Министерство
образования
Российской
Федерации**

**Правительство
Республики
Мордовия**

**ГОУВПО «Мордовский
государственный
университет имени
Н. П. Огарева»**

**Издаётся с января
1996 года**

**Выходит 1 раз
в квартал**

**Адрес редакции:
430005, г. Саранск,
ул. Большевистская, 68**

**Телефон:
(834-2) 48-14-24**

**Факс:
(834-2) 48-14-24**

**e-mail:
inted@mail.ru**

<http://edumag.mrsu.ru>

**Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 46316**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. М. Вдовин (главный редактор) · **П. Ф. Анисимов · Г. А. Балыхин**
С. В. Гордина (отв. секретарь) · **В. В. Кадакин**
В. В. Конаков · Л. П. Кураков · В. И. Курилов · Н. П. Макаркин
В. Л. Матросов · А. В. Никитов
С. В. Полутин (зам. главного редактора) · **В. П. Савиных**
Н. Е. Фомин · Н. Е. Юткина

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

В. П. Андронов · Ю. В. Варданян · Н. Д. Гуськова · М. И. Ломшин
Н. И. Мешков · Г. И. Саранцев · В. П. Фурманова · В. В. Шигуров

СОДЕРЖАНИЕ**Модернизация образования**

А. Н. Фалеев. Постмодернизм и гуманистическая проблематика	3
А. Р. Еферова. Формирование критического мышления студентов технического вуза в аспекте модернизации профессионального образования	8
Н. А. Лищинская. Развитие самостоятельности студентов с позиций аксиологии и культуры мышления	11
Д. П. Ананин. Система подготовки учителей в Дрезденском техническом университете: обратная сторона Болонского процесса	15

Мониторинг образования

И. В. Ванисова. Региональная система мониторинга качества образования в Республике Мордовия	19
--	----

Академическая интеграция

Е. П. Грошева, Н. И. Наумкин. Педагогическая модель подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности при обучении техническому творчеству	26
И. Е. Коновалов. Факторы интеграции физической культуры, спорта и профессионального музыкального образования	30
Д. А. Костянов. Моделирование процесса обучения студентов общетехническим дисциплинам в учебно-информационной среде (на примере курса «Основы технологии машиностроения»)	34

Инновации в образовании

Т. В. Яковлева, О. И. Еременко. Методические аспекты лингвогеографоведения	41
В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, О. С. Воробьева. Информационные технологии обучения как компонент гуманитаризации математического образования	45
Н. В. Кагуй. Возможности интеграции в условиях раннего билингвального образования	50
И. Н. Елисеева. Элективный курс «Уровневая организация живой природы» как средство интеграции биологических знаний учащихся средней школы	55



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Интеграция образования и воспитания

В. С. Безрукова. Социальная ориентация старшего дошкольника: условия и результат формирования	61
А. Хайтжанов. Средства исправления, применяемые к осужденным для достижения цели наказания	67

Образование и культура

Н. А. Туранина, Г. А. Кулюпина. Этнокультурно-краеведческий подход к формированию языковой личности бакалавра в региональном вузе.....	69
Н. В. Назаренко. Корпоративная культура студентов магистратуры (на материалах отечественных и зарубежных исследований).....	71
Л. Н. Макаркина. Этническая составляющая образования журналиста и ее влияние на эффективность деятельности национального вещания (на примере телекомпании «ТелеСеть Мордовии» (10 канал)).....	75
Р. Г. Костина. Фэнтези как элемент субкультуры современной молодежи	80
И. А. Климашин. Ликвидация неграмотности в Мордовском крае	85

Психология образования

Г. В. Сорокоумова. Системный подход к пониманию творческой личности педагога и механизма ее развития	90
Т. В. Володина. Жизнестойкость личности как фактор сохранения здоровья педагога	95

Педагогическое образование

В. Д. Лобашев. Коммуникативные аспекты дидактического материала	99
Э. Р. Бареева. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций у студентов строительного колледжа	104
Т. В. Лузина. Психолого-педагогические аспекты эффективности дополнительного образования преподавательского состава	108

Филологическое образование

О. В. Сыромясов. Социально-исторические условия функционирования современной немецкой официальной лексики (на примере названий должностных лиц правоохранительных и судебных органов).....	111
М. В. Ботадеева. История и судьба России в восприятии Н. М. Рубцова и К. В. Смородина	117

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

Редактор *E. С. Руськина*. Корректор *E. С. Потекаева*
Компьютерная верстка *И. А. Пакшиной*
Информационная поддержка *P. В. Каравасева*
Перевод *M. Н. Равилова*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Подписано в печать 25.06.10. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,20. Тираж 500 экз. Заказ № 3105.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Саранск, ул. Большевистская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430005, Саранск, ул. Советская, 55а.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПОСТМОДЕРНИЗМ И ГУМАНИТАРНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА

*A. N. Фалеев (Московский архитектурный институт
(Государственная академия))*

Рассматриваются характеристические принципы постмодернистской ситуации: плурализм, децентрация, фрагментация, эклектизм, диалогизм. Особое внимание уделяется диалогизму, который превращает философское пространство в место, где взаимодействуют различные учения и концепции, касающиеся «вечных» философских проблем, в том числе проблем человека, его образования в соответствии с требованиями информационного общества.

Ключевые слова: постмодернизм; диалогизм; проблема человека; социокультурное пространство.

Для философского обобщения всей совокупности перемен в обществе второй половины XX — начала XXI в. наиболее предпочтительным, на наш взгляд, является термин «постмодернизм». В нем приставка «пост-» в сочетании с названием предшествующего исторического периода, эквивалент которого в английском языке — «modern», отражает законченность определенного исторического и мировоззренческого периода. Таким образом делается попытка исчерпывающе охватить все нынешнее социокультурное пространство, осмысливать технологический характер современности, признавая, что в основе возникновения адекватных сегодняшнему дню мировоззрения и мировосприятия лежат процессы всеохватывающей информации и стремление преодолеть тоталитарность и унификацию — тенденции, доставшиеся в наследство от новоевропейской эпохи, вырвавшиеся из жестких оков догматизма и единобразия, к которым привел на стадии своего завершения период модернизма [7, с. 14—23].

Нынешний мир вступил в особую эру своего существования. Развитые в технологическом отношении страны успешно закладывают основы постиндустриального общества с новыми информационными сетями, развитыми средствами коммуникаций, которые как «орудия» изменения социальной действительности позволяют обеспечивать «свободное распространение знания, что дает возможность говорить о качественно новом типе общества» [14, р. 14]. В этом обществе в перспективе возможно преодо-

ление господства производства материальных благ над людьми. Это общество — не просто новая ступень в технической сфере, в нем меняется и сам человек. Происходит все большая индивидуализация человека как «богатой и многомерной личности» [14, р. 14], способной выбирать между работой по найму и собственным бизнесом, между различными способами самовыражения и материальным успехом, по своему усмотрению строить отношения, в которые она вступает с другими людьми. Эти перемены повышают моральные требования к человеку, к его духовно-нравственной ответственности. «Революционные изменения сегодняшнего дня, — утверждает Р. Мак-Кенна, — это начало нового осмысления окружающего мира. Мы окунаемся в новую социальную атмосферу, созданную выбранными нами новейшими технологиями. При этом мы разбиваем миф о „массовом обществе“ навсегда. Мы становимся единой полиструктурированной нацией динамических сообществ, связанных информационными системами» [14, р. 14].

Новые технологии и формы труда, новые типы коммуникаций, хранения и передачи информации, новые отношения в человеческих сообществах, новые формы взаимодействия разнообразных культурных традиций вырывают индивидуума из оков стандартизации индустриального мира. Постоянные изменения в сфере информационных технологий радикально обновляют социокультурную среду, в которой происходит жизнедеятель-



ность человека. Это позволяет, по мнению Ю. Хабермаса, говорить о тенденции образования в обществе высокодифференцированной сети объединений — архитектурных, литературных, научных, политических. «Центры сгущения коммуникации, спонтанно возникающие из микробластей повседневной практики, — пишет он, — могут развиться в автономные объединения общественности и стабилизироваться как самостоятельные формы интерсубъективности в той мере, в какой потенциал жизненного мира используется ими для самоорганизации» [12, S. 422—423].

Как отмечает Д. Белл, если в доиндустриальных обществах жизнь представляет собой игру с природой, действительностью для людей является естественный мир; если в индустриальных обществах люди — производители товаров существуют по правилам игры с произведенной ими природой и действительностью для них является технический мир; то в постиндустриальном обществе, концентрирующем внимание на услугах, люди играют с людьми, действительностью в нем становится «исключительно социальный мир, без природы и вещей, апробированный скорее взаимным осознанием людей, чем внешней реальностью» [10, р. 35]. Последнему типу общества свойственна ориентация на само реализациацию и самообучение, самосовершенствование и наслаждение, диверсивность и разнообразие, что полностью соответствует обществу постмодерна, так как «радикальный плюрализм и неизбежная гетерогенность, разнородность различных парадигм — то, что исповедует культурный постмодернизм, — есть принцип постмодерного общества в целом, поскольку оно характеризуется множественностью конфликтующих и несогласимых критериев» [15, S. 124].

По словам А. Гидденса, «контуры нынешнего мира, который может быть обозначен как постмодернистский, весьма отличаются от тех, которые были в период модернизма» [11, р. 75]. Если индустриальное общество было нацелено на максимальное единство, стандартизацию, унификацию, то постиндуст-

риальное — на социокультурное разнообразие. При этом нацеленность на разнообразие перерастает в фундаментальную основу постиндустриального общества, на которую опираются практически все составляющие социокультурной системы.

Переориентация общества с единообразия на разнообразие имеет далеко идущие последствия. Они обнаруживаются в признании и поощрении равнотенности и равнозначности, одновременно и равноправного сосуществования различных предметов, товаров, услуг, профессий, архитектурных стилей, социальных взаимоотношений, философских позиций и подходов, научных мнений и программ, проектов жизни и т. д. В результате характерным для постмодернистского мировосприятия становится принцип плюрализма. Иначе говоря, постмодернистская культура «необратимо плюралистична» [15, S. 124]. Именно она способствует формированию образа человека как суперконструктора и суперпрограммиста, который, перебирая культурные традиции разных эпох, соединяя между собой многообразные элементы искусства и науки, религии и философии, создает различные варианты представлений о природных и социокультурных мирах и своем месте в них.

Бессистемность и стилистическая неразбериха, объединение в рамках одного артефакта стилей и приемов, образов и средств, заимствованных из арсенала различных культур и эпох, «омасковление» ценностей элитарной культуры и интеллектуализация китча, «растворение» искусства в жизни, ретроспективизм как ярко выраженный интерес к традиции и «доцивилизованному сознанию» — такова технология представления сложного, нестабильного, становящегося мира природы и социума в его многообразных видах и формах. На место оправдывающего и обосновывающего единство универсального знания постмодернизм ставит дифференциации, различия, части, индивидуации и т. д., поощряя тем самым множественность.

Наиболее ярко изощренный плюрализм постмодернизма обнаруживает

себя в новейшей архитектуре, функция которой заключается не только в том, чтобы делать людям красиво и хорошо, «служить» им, поддерживая их высокое самомнение, но и в том, чтобы сказать нечто существенное человеку и о человеке, соблюдая при этом нормы культурной коммуникации. Унылый рационализм холодных построек «белого модернизма», скучные формы «минимальной архитектуры» функционализма привели к тому, что некоторые архитекторы (Н. Фостер, С. Калатрава, Ф. О. Гери и др.) попытались изменить формальный язык архитектуры, вернув в него формы из прошлых веков, исключенные из практики орнамент, цвет и прочие «лишние» элементы. Помимо максимального упрощения основных форм и функционального соответствия они внесли в архитектуру игровое начало, выдумку, сложные образные ассоциации, зашифрованную символику. Современные архитектурные произведения буквально захватывают воображение, но скорее не гармониями, а своими дисгармониями, неожиданными парадоксами массы, эффектами света, являющимися зримым выражением непостижимого присутствия «Другого» — вселенских сил творения и разрушения.

Ведущим принципом в постмодернистском концепте становится и децентрация, которую не следует отождествлять с анархией, поскольку она подразумевает лишь отсутствие единого руководящего центра, единоначалия, а не отсутствие власти как таковой и сдерживающих традиционных моральных норм. Наряду с процессом децентрации в современных технологически развитых обществах идут процессы постиндустриальной интеграции, поскольку в противном случае общества просто распались бы. Цель интеграции — возможность координации, позволяющей успешно функционировать и развиваться обществу в целом и его составляющим, поскольку учитываются их своеобразие и самобытность, индивидуальные особенности и различия. Такое положение дел приводит к тому, что искусственный индустриальный «монолит», внешне оста-

ваяясь некой целостностью, внутренне фрагментируется, рассыпается в постиндустриализме на множество элементов, в котором целое не господствует над его частями.

Подобная фрагментация затрагивает все, без исключения, сферы жизни современного человека, предоставляя ему не бывалую ранее свободу выбора. Наряду с этим не без помощи телевидения фрагментарность оборачивается для современного человека «клиповым» сознанием, для которого характерны краткость, поверхностность, непродуманность выводов, отход от общезначимых и постоянно воспроизводящихся схем мышления, перескакивание с одной мысли на другую, но в то же время привлекательность и оригинальность.

Одной из разновидностей интеграции и фрагментации в постиндустриальном обществе выступает эклектизм. Ж.-Ф. Лиотар писал: «Эклектизм является нулевой степенью общей культуры: по радио слушают реггей, в кино смотрят вестеры, на ленч идут в закусочную Макдоналда, на обед — в ресторан с местной кухней, употребляют парижские духи в Токио и носят одежду в стиле ретро в Гонконге... становясь китчем, искусство способствует неразборчивости вкуса меценатов. Художники, владельцы картинных галерей, критика и публика толпой стекаются туда, где „что-то происходит“. Однако истинная реальность этого „что-то происходит“ — это реальность денег: при отсутствии эстетических критериев оказывается возможным и полезным определять ценность произведений искусства по той прибыли, которую они дают. Подобная реальность примиряет все, даже самые противоречивые, тенденции в искусстве при условии, что эти тенденции и потребности обладают покупательной способностью» [13, р. 334—335].

Таким образом, характеристическими принципами постиндустриализма как наступающей реальности, а вместе с ним и постмодернистской ситуации в целом можно назвать плюрализм, децентрацию, фрагментарность, эклектизм. Важно отметить, что адекватное современности



мышление, которое находит свое отражение в данных принципах, избегает всех форм монизма и универсализации, не приемлет идеологических форм деспотизма, критически относится к идеалам и нормам новоевропейской науки. Следовательно, модернистский монолог, которому были свойственны идеи «снятия», «триады» и «синтеза», становится бес смысленным. Вместо этого провозглашаются многообразие и конкуренция парадигм, сосуществование гетерогенных элементов, предполагается учет различных уже имеющихся концепций при условии неограниченного прибавления к ним новых. Но это не обобщение, а взаимодействие различных форм, способов, вариантов понимания, диалог различных учений в рассмотрении конкретных проблем.

Рассматривая проблему человека, классическая рационалистическая философия принимала в расчет исключительно логические, «расчитывающие» формы познания. При этом игнорировалось чувственно-эмоциональное, без чего невозможно постижение человека в его целостности. Свойственный постмодернизму диалогизм, интегрируя различные «фрагменты» мира в нечто целое, предлагаёт новый «образ» человеческого «Я». Это «Я» представляется «со-бытием» с неустранимым в опыте «Другим», отношение к которому мыслится как фундаментальная характеристика человеческого бытия.

В монологическом мире классической и неклассической философии «снимаются» голоса, снимаются интонации (эмоционально-личностные), из живых слов и реплик вылущиваются абстрактные понятия и суждения, все втискивается в одно абстрактное сознание — и так получается диалектика» [3, с. 352].

Отрицая равноправность разных точек зрения, монологизм неизбежно рождает абсолютизм одного видения, господствующего над другими, которые в этом случае оцениваются как ошибка, отступление от общего направления. Вырабатываемые в отсутствие диалога различных подходов, позиций, точек зрения идеи могут становиться самоцелью, что открывает путь к превращению цен-

ностей человеческой жизни и культуры в бесконечно малые величины. В отличие от «монологизма» диалогизм утверждает: «быть — значит общаться» [2, с. 388], быть для «Другого» и через него для себя. Человек не может обойтись, стать самим собой без «Другого». С «Другим» необходимо вступать во взаимные отношения, чтобы существовать. На готовности посмотреть на себя глазами «Другого», т. е. со стороны, и зиждется познание человеком самого себя как человека.

Диалог есть выражение взаимоотношений между «Я» и «Другим», — «единственная форма отношения к человекуличности, сохраняющая его свободу и независимость» [3, с. 317]. Его сущность — обмен смыслами. Они обнаруживаются в ситуации отношения — отражения себя в «Другом» и понимания «Другого»: «увидеть и понять — значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект... при понимании — два сознания, два субъекта» [3, с. 306]. Смыслы соотносятся с фундаментальными целями человека. Они отвечают на вопрос: во имя чего? В таком контексте смысл представляет как синоним ценности, качества человеческого бытия, которое проясняется через деятельное со-существование с «Другим», предполагая «ответы на вопросы» в процессе понимания как «превращения чужого в «свое-чужое»» [3, с. 369].

В диалоге с «Другим» совершается выход за пределы собственного ограниченного и конечного бытия, которое не просто есть, а становится «в разговоре, то есть при осуществлении взаимопонимания» [5, с. 516]. Без сопряжения открытости «Я» с мотивацией быть понятым «Другим» жизнь человека теряет «смысл», который «существует с другим смыслом и для него, во встрече с ним, либо в осуществлении» [9, с. 270].

Специфика понимания предполагает принадлежность понимающего к определенной точке зрения внутри культурного пространства. Она состоит в том, что понимание является, во-первых, действием, а во-вторых, «со-бытием». «Мы понимаем сделанным, а не сделанное, т. е.

мы понимаем, сами установившись в качестве события в мире вместе с законами этого мира. Понимание законов мира есть одновременно элемент мира, законы которого понимаются» [8, с. 69]. От выбора занимаемой человеком точки зрения зависит не только характер понимания, но и значение и смысл категорий, описывающих «внутренность» понимаемого [6, с. 50—51]. Каждый человек смотрит на мир через призму, которую формирует определенный исторический контекст культуры. От него невозможно освободиться, как невозможно освободиться от самого себя или перейти полностью в ситуацию «Другого». Тем не менее остается возможность сближения, благодаря которому совершается диалог. Образованная им среда понимания — результат определяния рефлексии. Именно здесь мироотношение насыщается смысложизненным содержанием: открываясь «Другому» и открыть в себе «Другого», личностный взгляд которого исключительно важен, ибо создает предпосылки для приращения и содержательного обогащения смысло- и культуротворчества, в котором формирование судьбы человека и обогащение бытия сливаются воедино.

Отметим, что причастность бытию — не в заданности позиции как частицы целого (Г. В. Ф. Гегель), она выявляется не погружением в субъективность (неклассическая философия), а в способности человека занять «единственное, неповторимое, незаменимое и непроницаемое для другого места» [4, с. 112]. Собственно говоря, вне многоголосой духовной атмосферы, где каждый имеет возможность, не таясь, высказать собственное мнение, не может быть подлинной автономии человеческого духа, а значит, и морали.

Становится очевидным, что принцип диалогической полифонии можно выразить, немного уточнив известное изречение, следующим образом: разрешено все, что не запрещено нравственным законом. Требования этого закона образуют пределы, границы плюрализма, основанного на уважении «множественности» самостоятельных и неслиянных голосов.

Таким образом, свойственный постмодернизму диалогизм превращает философское пространство в место, где взаимодействуют множество различных и равноправных учений и концепций, касающихся «вечных» философских проблем, в том числе проблемы человека. Точкой обзора, с которой противоположные концепции дополняют одна другую, не уничтожают, а взаимно подчеркивают свои сильные стороны, является диалогическая парадигма с ее активным поиском взаимопонимания между различными философскими течениями. В ее рамках ни одна концепция человека уже не означает доказательство ложности предшествующих ей концепций. Напротив, они рассматриваются как взаимодополняющие друг друга варианты исследования одной и той же проблемы. Никто не считает свою точку зрения по тому или иному вопросу единственно правильной. Они различны, и ни одна из них не претендует на абсолютность. Но как взаимодополняющие друг друга они в своей совокупности образуют нечто, что необходимо человеку в его попытках самоопределения для того, чтобы постичь место и смысл своего присутствия в целом и жить «исторически», т. е. не для себя, а совместно с другими и для других. «Столкновение разных умов, разных истин, несходных позиций, составляющих единый ум, единую истину и общую культуру» [1, с. 137], акцентуализация самостоятельности каждого элемента целого — таково внутренне противоречивое содержание диалогизма, позволяющего при многосмысленности культурологического, эстетического, философского и других дискурсов согласовывать разные философские позиции с различными способами создания человеком себя в бытии.

«Нет ничего абсолютно мертвого. У каждого смысла будет свой праздник возрождения» [3, с. 373]. По-видимому, на границе смыслов и следует искать сегодня решение многих актуальнейших гуманитарных проблем, в том числе в образовании, которые могут и должны быть осмыслены прежде всего на философском уровне. Духовной опорой в ре-



шении этих задач может стать формируемый постмодернизмом «образ» человека, понимающего «Другого», умеющего работать с различными мировоззренческими установками, культурными традициями и системами ценностей, «чувствующего себя ответственным в каждом аспекте своей жизни в потоке происходящих перемен» [14, р. 15].

По сути, постмодернизм позволяет выявить два органически связанных друг с другом важнейших требования, предъявляемых к современному образованию в соответствии с особенностями информационного общества: гуманизации (ориентации образования на видение человека как высшей ценности, а процесса обучения и воспитания как процесса становления личности) и гуманитаризации (формирования жизненной позиции индивида, воспитания его способности понимать другого человека, уважать, оставаясь на почве своей традиции, иные миры человеческой культуры).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баткин, Л. М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления / Л. М. Баткин. — М. : Мысль, 1987. — 256 с.
2. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — 2-е изд. — М. : Сов. писатель, 1963. — 363 с.

3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1979. — 424 с.

4. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. 1984—1985. — М., 1986. — С. 112.

5. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.

6. Иойлева, Г. В. Понимание в процессе обучения / Г. В. Иойлева // Современные подходы к преподаванию философии. — Архангельск, 1998. — С. 58—59.

7. Лиотар, Ж.-Ф. Ситуация постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. — М. ; СПб. : Алетейя, — 1998. — 159 с.

8. Мамардашивили, М. К. Классический и неklassический идеалы рациональности / М. К. Мамардашивили. — Тбилиси, 1984. — 112 с.

9. Олевич, Т. Современная философия диалога / Т. Олевич // Философия XX века. — М., 1997. — С. 270.

10. Bell, D. Beyond Modernism. Beyond Self. Arts, Politics and Will / D. Bell. — N. Y., 1977. — 379 p.

11. Giddens, A. The consequences of modernity / A. Giddens. — N. Y., 1987. — 253 p.

12. Habermas, J. Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen / J. Habermas. — Suhrkamp, 1985. — 517 S.

13. Lyotard, J.-F. Answering Question: What Is Postmodernism / J.-F. Lyotard // Innovation / Renovation: New Perspectives on the Humanities / ed. by I. Hassan, S. Hassan. — Madison, 1983. — P. 334—335.

14. McKenna, R. Stalking the information society / R. McKenna // Upside Magazine. — N. Y., 1995. — January. — P. 14.

15. Welsch, W. Unsere postmodeme Modeme / W. Welsch. — Weinheim, 1987. — 287 S.

Поступила 01.02.10.

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В АСПЕКТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

A. Р. Еферова (Астраханский государственный технический университет)

Статья посвящена одной из ведущих проблем модернизации профессионального образования — формирования личности, обладающей критическим мышлением. Автором доказывается, что именно такая личность конкурентоспособна и востребована на рынке труда.

Ключевые слова: критическое мышление; конкурентоспособность; личность; критика; развитие; студенты технического вуза; модернизация профессионального образования; рефлексивное мышление; познавательные способности.

Современный этап развития высшего образования предполагает качественное изменение подходов к определению

его содержания. Возникает необходимость формирования новой концепции высшего образования, в основе которой

© Еферова А. Р., 2010

лежит идея развития личности студента. Это означает принципиальное изменение педагогических и методических подходов к процессу обучения, при которых знание может быть полноценным только при включении в процесс его усвоения механизмов развития личности.

Приходится констатировать, что сегодня исходный уровень знаний абитуриентов на порядок ниже уровня знаний поступающих в вузы начала 1990-х гг. В связи с этим перед преподавателями высшей школы стоят сложные задачи. Одна из них — создание и использование таких методик и технологий обучения, которые предусматривали бы возможность развития у вчерашних школьников элементарной общеметодологической культуры и научного мировоззрения и доведения его до уровня, минимально необходимого для обучения в вузе.

В настоящее время личность, обладающая критическим мышлением, умеющая подвергнуть сомнению устоявшееся мнения и суждения, способная вести диалог, определять суть проблемы и альтернативные пути ее решения, отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения, конкурентоспособна и востребована на рынке труда, а потому формирование такой личности стало одной из ведущих проблем российского образования [1].

Система высшего образования призвана развивать критическое мышление, направлять студента на овладение творческими способами решения жизненных проблем, на самообразование и самовоспитание. Педагогической наукой актуализирована проблема повышения уровня умений студентов в получении знаний, развитии логики, аргументации, доказательства, участия в совместном принятии решений. Признается, что студент может получить «полноценное знание» только при условии развития критического мышления (В. Зинченко, И. Савицкий, А. Тюков, В. Розин). Вот почему необходимо перенесение акцента с информационного на смыслопоисковое обучение. Это требует изменения в подходах к процессу обучения, поиска более эффективных путей формирования кри-

тического мышления, оценки причин и смыслов происходящего. Мыслить критически — значит уметь анализировать информацию с позиций логики, выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам.

Критическое мышление не сводится к негативным суждениям и критике, а предполагает разумное рассмотрение разнообразия подходов. «Критическое» в данном контексте синонимично «аналитическому». Критическое мышление — это своего рода направленное мышление, поскольку оно нацелено на получение желаемого результата.

В условиях становления демократического общества очень важно вооружить молодежь навыками адекватно интерпретировать явления окружающего мира, отбирать оптимальные способы поведения в конкретных жизненных ситуациях. Поэтому проблема формирования критического мышления у молодежи представляется актуальной и злободневной.

Интеграция российского образования в европейскую систему высшего образования обостряет проблему подготовки специалистов, обладающих критическим мышлением, в контексте инновационного развития страны. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека. За время обучения в техническом вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех ее уровней. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную ориентацию личности.

Для успешного обучения в техническом вузе необходимо довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, а также владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и



аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают. В разных вузах уровни слегка различаются, но в общем они близки, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии. Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта. Гуманитарии должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление. Специалисты гуманитарного профиля постоянно живут, образно выражаясь, «в мире слов», в то время как специалисты технического и естественного профиля чаще обращаются к предметному и конкретному миру вещей [2].

Учеба в техническом вузе требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает некоторую задержку социального становления студентов по сравнению с другими группами молодежи. Данный факт часто порождает у преподавателей ошибочное представление о студентах как о социально незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке, снисходительном отношении. Сам того не осознавая, преподаватель как бы ставит планку, ограничивает уровень, до которого студент может развить свои личные качества, такие как ответственность, инициативность, самостоятельность, критичность мышления. Поскольку человеку свойственно легко адаптироваться к заниженным требованиям, студент неосознанно воспринимает такую программу и внутренне принимает ее. В этих условиях способности студента не только не развиваются, но даже деградируют.

В настоящее время профессиональная вузовская подготовка инженеров-технологов (в пищевом производстве, рыболовстве и нефтегазовой сфере) с педагогической точки зрения отстает от гу-

манитарной, остается более консервативной в том, что касается форм, методов и средств обучения. Крайне редко используются инновационные технологии обучения, активные формы занятий. Вместо поощрения инициативности, творческого подхода к решению поставленных учебных задач наблюдается жесткая заданность поведения студента. Для подготовки инженеров традиционное понимание высшего профессионального образования как усвоения определенной суммы знаний, основанного на преподавании фиксированных предметов, является общепризнанным, но недостаточным.

Формированию критического мышления инженера-технолога мешают шаблонные, стереотипные, нацеленные на механическое заучивание дидактические средства. Должно формироваться продуктивное мышление, с присущими ему поиском, ориентацией на новизну, постановкой проблем, связанных с заботами, целями и идеалами личности. Задача преподавателей усложняется и сводится к развитию, уточнению этих истин применительно к современной научной и общественно-экономической реальности, требованиям нынешнего этапа научно-технической революции.

Таким образом, высшее профессиональное образование в условиях модернизации всех сфер общества должно быть ориентировано на подготовку конкурентоспособных специалистов, готовых к критическому мышлению в постоянно изменяющихся условиях, обладающих критичностью мышления, способных к творческой работе на всех этапах жизненного цикла создания систем, от исследования и конструирования до разработки технологий и предпринимательской деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин, Г. Л. Изменения в отечественном образовании в свете Болонского процесса (субъективные заметки) / Г. Л. Ильин // Выssh. образование в России. — 2009. — № 8. — С. 40—46.
2. Шабалина, А. Н. Гуманитарно-ориентированный подход в системе университетского комплекса как фактор модернизации образования / А. Н. Шабалина // Среднее проф. образование. — 2009. — № 9. — С. 4—6.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОЗИЦИЙ АКСИОЛОГИИ И КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ

Н. А. Лищинская (Пятигорский государственный технологический университет)

В статье обосновывается необходимость развития самостоятельности студентов с позиций аксиологии; подчеркивается, что уровень развития культуры мышления студентов связан с формированием у них не только гуманистических ценностных ориентаций, но и самостоятельности, на основе которой образуются устойчивые особенности поведения личности.

Ключевые слова: аксиология; культура мышления; стиль мышления; ценность; образование; самостоятельность.

Высокий уровень развития современной цивилизации привел к быстрой смене материальных условий. Сегодня уклад жизни старшего поколения не может обеспечить разрешение жизненно важных проблем молодежи. Кроме того, обладание широкими знаниями в отдельных предметных областях, но неумение их применять и преобразовывать самостоятельно в различных житейских ситуациях не позволяет личности реализоваться и самоутвердиться в нестандартных социальных ситуациях. Задачей педагогической науки становится выявление личностной структуры, которая может выполнить функцию внутренней детерминации поведения и деятельности людей, обращая внимание на систему личностных ценностей каждого, соотнесение поступка человека как проявления его нравственного чувства с интересами других людей и законами природы. Помочь в этом призвано чувство прекрасного, выступающее и как предпосылка объективных знаний, и как одно из древнейших методологических принципов познания. Воспитание ума должно идти лишь вслед за развитием чувств. В противном случае может получиться так, что передовые технологии в руках малокультурного человека сослужат опасную службу. Проблемы, не решенные на уровне совести, не могут быть решены и логически — так определяется взаимосвязь понятий «мысль» и «чувство», формирующих культуру мышления человека.

По нашему мнению, культура мышления — это результат целенаправленного воздействия на процесс выполнения

субъектом мыслительных операций с целью получить наиболее эффективные решения проблемных ситуаций на основе гуманистических ценностей. Такое воздействие на субъект может выполнять система образования. Образование должно стать обучением искусству пользоваться знаниями, вырабатывать стиль мышления, позволяющий анализировать проблемы в любой области жизни.

В большинстве новейших теорий мышление рассматривается как система интеллектуальных операций, генетически связанных с практическими действиями. Решающее значение в процессе мышления играет субъективный фактор, поскольку носителем мышления является реальный человек, для деятельности которого характерно единство эмоционального, волевого и интеллектуального начал. Мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы сознания, которая охватывает влечения и потребности, интересы и побуждения, чувства. Таким образом, в формировании культуры мышления в процессе обучения первостепенное значение необходимо придавать развитию креативного мышления и чувства красоты, освоению знаний, базирующихся на научном мировоззрении, на духовных законах жизни, что порождает в итоге чувство ответственности каждого за свою деятельность.

В организации педагогического процесса, основанном на аксиологическом подходе, необходимой категорией становится понятие «стиль мышления» как способ функционирующего сознания, определяющий познавательную деятельность субъекта. Различают гуманитар-



ный и естественно-научный стили мышления. Они существуют в рамках единой культуры и не могут быть абсолютно противоположны, но принципиальное различие между ними очевидно. Если объект естественных наук — природа, а цель — получение объективного знания, которое может быть в дальнейшем материализовано в новой технике и технологии, то объект гуманитарных наук — человек во всей его сложности, а цель — созидание культурных ценностей и смыслов человеческого существования.

Следует отметить, что категория «ценность» имеет многоуровневую структуру. Межсубъектные отношения опосредованы на соответствующих уровнях объектом-носителем, его значимостью, нормой и идеалом, которые взаимосвязаны друг с другом. На уровне идеала функционируют духовные ценности, наиболее адекватно проявляющиеся в религии, нравственности и искусстве как видах духовной культуры. Ценности идеала пронизывают все уровни и сферы человеческих связей и отношений.

Русская философская мысль всегда уделяла много внимания проблемам человека, его воспитания. Особое развитие получила философская антропология. Интересны идеи русского космизма, особого вселенского предназначения человека, соборности. Так, соборность (по С. Н. Булгакову) — натуральное единство, нахождение себя в единстве с другими [3]. Отсюда проистекают единение множеств «Я», жизнедеятельность которых сосредоточена в образовании; единение вокруг общего дома, для достижения главного смысла и предназначения системы, когда сохраняется единство индивидуального и коллективного: каждый сохраняет свою самоценность, сохраняет свое «Я», но вносит в совместное обучение свое личное, индивидуальное [2]. В России ценности «солидарности» (П. Л. Лавров), «соборности, всеединства» (В. С. Соловьев, П. А. Флоренский), «братства» (Н. К. Рерих) и другие выступали как доминанты духовной жизни, нравственные ценности, развивающиеся в системе образования.

Человек в русской культуре — образ и подобие Божие, малая Вселенная, безгранична и заключающая в себе всю полноту земного и небесного бытия. Космизм человека подчеркивает его бесконечность и неисчерпаемость. Человек есть самоцель и не может рассматриваться как средство для решения любых, выведенных за рамки его личности задач.

Русская гуманистически ориентированная мысль выступает философской основой педагогической установки на человека как на цель и субъект образовательного процесса. В соответствии с выделенными аксиологическими основаниями русской цивилизации можно высказать суждения о трех принципах образования. Первый, принцип индивидуальности, состоит в том, чтобы в ученике, учителе, учебном материале была сохранена индивидуальность как дар в человеке и его творчестве. В. В. Розанов утверждает: «Не стряхайте с цветов махровости: сведите к минимуму учебную переработку памятников, доведите до максимума их непосредственное изучение... не оставляйте никакого изучения ранее, чем после труда не почувствуете наконец и наслаждения, а с ним привязанности, интереса к изучаемому; вместо того чтобы запомнить календарно краткие сведения о всех важных лицах и событиях в истории — без образа и смысла, узнайте теперь четверть этих лиц и событий в живых образах и с каким-нибудь смыслом» [6, с. 91—101]. Второй, принцип целостности, основан на том, что система образования должна формировать целостную личность, которая росла бы на своей истории и культуре. Третий, принцип культурообразности, заключается в представлении о том, что человек обладает качествами творца, следовательно, системе образования необходимо перестать ломать природу человека.

К сожалению, образование и культура в современном мире далеко разошлись между собой, что свидетельствует о глубоких переменах в обществе. Суть этих перемен — в возникновении массовой культуры, создаваемой сред-

ствами массовой информации. Существует еще один круг проблем, он возникает в ситуации плюрализма, множественности культур, ставящей перед познающим субъектом вопрос, к какой культуре он принадлежит. Можно согласиться с В. М. Межуевым, полагающим, что задача современного культурного образования — не только в том, чтобы обогатить человека разнообразными сведениями о культурах, но и помочь ему обрести себя в культуре, сформировать свой собственный культурный облик и образ [5, с. 11].

Анализ исследований М. Шелера, В. Соловьева, А. Б. Невелева и других ученых позволил нам выяснить, что личностная ценность представляет собой мыслительную форму, мыслительный образ в сознании человека, в котором фиксируются его отношения с миром и с самим собой (стремление человека к какому-либо предмету действительности, который предстает перед ним как значимый сам по себе, т. е. как предмет его потребности; ожидание собственной позитивной эмоциональной реакции в случае реализации стремления). В ценности как в мыслительной форме отражается вся сложившаяся у него система ценностных ориентаций, которая выступает в качестве идеала, направляющего внимание человека, а значит, и его активность на какой-либо предмет, становящийся предметом его потребностей.

Ценостная ориентация проявляется как избирательное отношение человека к ценностям, как способ дифференциации объектов по их значимости. Одним из условий формирования универсальной системы ценностей выступает процесс сублимации стремлений человека, обеспечивающий последовательное самостоятельное освоение им общественной культуры. Таким образом, уровень развития культуры мышления студентов связан со сформированностью у них не только гуманистических ценностных ориентаций, но и самостоятельности. Умения мыслить самостоятельно и творчески подходить к решению любого вопроса — главные качества современной личности.

Развитие культуры мышления возможно в педагогической системе, основанной на взаимодействии, в которой задачей преподавателя служит доведение до студента разнообразной информации с целью формирования размышающей, творческой, активной личности. Преподаватель лишь способствует ознакомлению с темами, материалом, выражает свою позицию, мнение по какому-либо вопросу, а студент на основе полученных знаний предстает последней инстанцией, определяющей ее позитив или негатив, необходимость или отсутствие необходимости в предлагаемой информации. Преподаватель нацеливает студента не на конкретный выход в различные структурные пространства жизнедеятельности, а на их многообразие, многомерность, многосферность и существование в них множества ценностных установок, нравственных критериев. Особое внимание в связи с этим приобретает качественное наполнение учебного материала, цель которого — не подчинение студента директивно-указательному подходу преподавателя, а самостоятельный выход на новый, открытый и сформированный, более интересный уровень.

Самостоятельное мышление может быть атрибутом лишь самостоятельной личности. Однако возникает проблема определения границ подлинной самостоятельности. К сожалению, в этом направлении соответствующие изыскания представлены ограниченно (И. С. Кон, А. К. Осницкий). Исследователи рассматривают лишь отдельные компоненты самостоятельности личности: свободу воли и обретения идентичности (Э. Фромм, К. Гольдштейн), развитие чувства автономии через появление навыков самоконтроля (Э. Эрикссон), создание нового жизненного опыта креативным «Я» (А. Адлер), приобретение навыков самостоятельного манипулирования внешней средой в процессе социализации (Д. Доллард, Н. Миллер), роль сознания и активности личности в саморегуляции поведения (А. Бандура, Дж. Роттер, О. А. Конопкин) и др. Группа ученых-педагогов (А. Вербицкий, Ю. Попов, В. Подлеснов, Е. Андрюк)



характеризует самостоятельность как черту личности, которая дает студенту возможность получить глубокие фундаментальные знания и изменяет его подход к организации учебной деятельности с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности, выработать стремление к непрерывному приобретению новых знаний [4].

На основе развития самостоятельности формируются устойчивые особенности поведения личности. В работах С. Леднева, С. Москвичева, С. Строкатова и других ученых устойчивые особенности поведения рассматриваются как база для формирования самостоятельного мышления и творческого подхода к решению профессиональных проблем.

Сущность самостоятельности заключается в умении наиболее верно ставить и разрешать различные познавательные и практические задачи, переносить и применять знания из одной сферы деятельности в другую. Самостоятельная работа студентов представляет собой многообразие видов деятельности, которая включает в себя поиск источников познания и средств осуществления. Она предметна и имеет структуру, функции, качественные и количественные характеристики, функционирует в единстве с другими организационно-педагогическими мерами и дидактическими средствами обучения. Процесс формирования умений и навыков самостоятельной работы протекает на основе определенных закономерностей, выражющихся как в объективной (интерес, склонности, способности личности и т. д.), так и в субъективной (выбор форм и методов ее организации) зависимости. Овладение умениями и навыками самостоятельной работы обеспечивает формирование ценностных ориентаций личности, так как в основе формирования самостоятельности студентов лежит мотивация. К причинам низкого уровня мотивации самостоятельной работы студентов относятся стереотипное мышление, направленное на механическое запоминание и воспроизведение учебного материала в его репродуктивном виде,

инертность, перенесенная еще из школьной жизни.

Самостоятельность как свойство личности проявляется и формируется в деятельности. Отсюда разделение самостоятельности по видам, в зависимости от сфер деятельности студента. Для вуза характерны такие виды самостоятельности, как умственная (учебная), нравственная (мировоззренческая), организационно-практическая.

Таким образом, самостоятельная работа — это упорядоченная система деятельности студентов, основанная на мыслительной и коммуникативной функциях процесса познания и уровня сформированности гуманистических ценностных ориентаций. Модель формирования культуры мышления студентов в процессе реализации аксиологического подхода заключается в создании условий, предоставляющих возможность выхода на высокий уровень культуры самостоятельного мышления через технологии системного анализа окружающих явлений и выработанных гуманистических ценностных ориентаций.

В модели продуктивной образовательной среды можно выделить личность, обладающую высоким уровнем ценностного многоаспектного и взаимообусловленного восприятия окружающего мира; личность, владеющую технологиями продуктивного мышления, которые позволяют ей самостоятельно выходить на субъективный и объективный уровни новизны в применении и преобразовании знаний; преподавателя, готового работать в режиме метапредметного и надпредметного обучения; создание таких условий деятельности, когда необходимо активное применение имеющихся знаний. Побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель действий в соответствии с ситуацией, целью и условиями, определить конкретные способы и средства действий. Формирование творческих умений, предпосылка которых лежит в развитии культуры мышления, и позволяет



развивать способность к самореализации и самоорганизации личности.

Итак, в конце XX в. сложились новый образ науки и новый рационализм, далекий от просветительской концепции [1; 7; 8]. Образование в наше время должно сместить акцент с преимущественно научного знания на личность и мир культуры и выйти на антропологическую парадигму. Образование должно стать не производствоцентричным, а культуроцентричным, служить нуждам человека и общества. Необходимо обуздание индивидуализма и эгоизма в пользу колективности, соборности и экологической целесообразности. Такую задачу возможно решить лишь средствами аксиологической педагогики, направленной на формирование культуры мышления личности, способной самостоятельно решать проблемы, встающие перед человечеством, проявлять инициативу, свободно общаться.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башляр, Г. Новый рационализм / Г. Башляр. — М. : Мысль, 1987. — 375 с.
2. Белозерцев, Е. П. Русское образование: уроки истории, идеи и принципы / Е. П. Белозерцев // Alma mater. — 1994. — № 5/6. — С. 13—16.
3. Булгаков, С. Н. Философский смысл троичности / С. Н. Булгаков // Из истории гуманистической мысли : хрестоматия / под ред. А. Г. Придчина. — М., 1993. — С. 247.
4. Вербицкий, А. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт / А. Вербицкий, Ю. Попов, В. Подлеснов, Е. Андрюк // Высш. образование в России. — 1995. — № 2. — С. 137—145.
5. Межуев, В. М. Культурология как наука / В. М. Межуев // Вопр. философии. — 1997. — № 2. — С. 11.
6. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. — М. : Педагогика, 1995. — 624 с.
7. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. — М. : Прогресс, 1990. — 336 с.
8. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Проблема человека в западной философии. — М., 1988. — С. 314—356.

Поступила 20.07.09.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ДРЕЗДЕНСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОБРАТНАЯ СТОРОНА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Д. П. Ананин (Алтайская государственная педагогическая академия)

Рассматриваются причины прерывания студентами Дрезденского технического университета своего образования по учебной программе «Бакалавр образования». Делаются выводы по проблемам реализации принципов Болонского процесса в системе подготовки учителей в ФРГ.

Ключевые слова: педагогическое образование; Федеративная Республика Германия; Дрезденский технический университет; Болонский процесс.

Федеральное министерство образования и научных исследований ФРГ осознает, что введение новых образовательных программ «бакалавр», «магистр» в высшем образовании в рамках реализации принципов Болонского процесса преследует, в частности, цель снижения количества студентов, не завершающих свое образование [1]. Продолжительное школьное образование, социальные стипендии для студентов, принцип «академической свободы» — основные причины достаточно длительного срока обучения в высшей школе и, следователь-

но, позднего выхода на рынок труда специалистов, в том числе учителей. Кроме того, бременем для государства является финансирование образования большого числа студентов, прерывающих свое обучение. В дальнейшем они нуждаются в переподготовке или выбирают неквалифицированный труд. Разрешение сложившихся проблем планируется осуществлять усилением направленности обучения на практику (профессиональную деятельность), лучшим структурированием и сокращением срока обучения [1].

© Ананин Д. П., 2010



Для университетов и центров педагогического образования данные средства представляют определенный риск. Такие меры, как ограничение срока обучения, увеличение учебной нагрузки, изменение структуры обучения, которые предусмотрены в рамках реализации документа «Возможности введения степеней „бакалавр“/„магистр“ в систему подготовки учителей, структуризации, модульизации учебных программ и вопросов сопоставимости учебных программ» [3] и ряда других положений, повышают требования к студентам педагогических специальностей и тем самым провоцируют их приостановить свое педагогическое образование. Один из специалистов по высшему образованию ФРГ Б. Кухлер выступает с резкой критикой проводимых в рамках Болонского процесса реформ, сопровождающихся перегруженностью новых учебных программ, нехваткой у студентов времени для самостоятельного изучения необходимой литературы и посещения обязательных курсов. Данный факт заставляет осуществлять полный контроль присутствия студентов на занятиях и контроль прочитанной литературы, что приводит к формальности обучения [2].

Центр педагогического образования, исследований школьного и профессионального образования при финансовой поддержке Министерства образования, науки и культуры Саксонии провел опрос бывших студентов Дрезденского технического университета, обучавшихся по специальности «Учитель общеобразовательных и профессиональных школ» по реализуемой с 2007 г. программе «Бакалавр образования» и прервавших свое образование в период с 2007 по 2009 г. Данный проект направлен на выявление причин, которые привели к прерыванию обучения, и выработке «мер по улучшению общего положения в подготовке учителей, по уровню наполненности новых учебных программ курсами, по выявлению проблем с временным совпадением различных курсов для студентов определенной специальности и оптимизации индивидуального консультирования студентов» [2, с. 5]. Отечественному педаго-

гическому образованию может быть интересен и полезен этот опыт, поскольку он позволяет предупредить ошибки реализации принципов Болонского процесса на вузовском уровне в Российской Федерации.

Согласно исследованию организации «Информационные системы высшей школы ГмбХ» в период с 2000 по 2004 г. 25 % студентов, обучавшихся по программам бакалавра в университетах ФРГ, приостановили свое образование, что ниже аналогичного показателя в традиционных программах дипломированного специалиста и магистра — 29 %. Однако стоит отметить, что в программах, оканчивающихся государственными экзаменами (учителя, юристы, медики), соответствующая цифра составляет всего 7 % [5]. Достаточно низкий процент студентов-педагогов, прервавших свое образование в традиционной системе, свидетельствует о качестве подготовки учителей в государстве. Именно по этой причине в немецком научном педагогическом обществе много противников введения двухуровневой системы в педагогическом образовании.

Довольно высокая цифра — 25 % — обусловлена, в частности, трудностями введения новых программ бакалавра и магистра на начальном этапе. Причем данный показатель для разных специальностей и различных типов высших учебных заведений неодинаков. Для педагогических специальностей он значительно ниже. Так, число студентов, обучавшихся по специальности «Учитель общеобразовательных и профессиональных школ» в Дрезденском техническом университете по программе «Бакалавр образования» и приостановивших обучение, составляет 102 чел. (16 % от общего числа поступивших на данную специальность) [2, с. 7]. Следует отметить, что указанная цифра взята за два года реализации программы.

Среди доминирующих причин прерывания образования участники опроса отмечают неудовлетворенность условиями обучения (74 %) и неудовлетворенность содержанием курсов (72 %). Студенты критикуют программы бакалавра за от-

существие специализации обучения по видам школ на начальном этапе, несоответствие изучаемого материала профессиональной деятельности учителя, слишком ограниченный объем предметов по педагогике, дидактике и психологии, слишком углубленное изучение специальных предметов: будущие учителя изучают свои предметы преподавания вместе с будущими специалистами в данной области. Отчасти это связано с влиянием университетских традиций на педагогическое образование. С одной стороны, интеграция педагогических высших школ в университеты усилила специальную подготовку будущих учителей, но с другой — породила недовольство преподаванием методического и общепедагогического блоков и большой «теоретизированностью» данных блоков. В рамках проводимых реформ данное положение можно исправить практико-ориентированной направленностью обучения. Критика отсутствия специализации обучения по видам школ на начальном этапе вызвана концепцией поливалентности учебной программы бакалавра. Исследователи подготовки учителей Дрезденского технического университета приводят уже имеющиеся в их распоряжении данные, согласно которым желание студентов получить профессию учителя связано с твердым намерением осуществлять деятельность в определенном типе школы [4, с. 17]. В связи с этим принцип поливалентности, облегчающий признание образовательных достижений при смене или коррекции своего образовательного пути студентами в новой системе подготовки учителей, оправдан частично.

Следует также отметить, что две трети опрошенных студентов, которые категорически отказались от профессии учителя, до поступления в вуз не имели педагогического опыта [4, с. 12]. Во избежание этого на ранней ступени обучения учителей предусмотрены опрос студентов по выбору профессии для самоанализа, а также практика в первом семестре, способствующая знакомству и формированию начального опыта работы по профессии [4, с. 21].

Несдача экзаменов (10 %) и финансирование обучения (10 %) играли незначительную роль при решении приостановить образование. Отсутствие в Дрезденском техническом университете введенной в большинстве университетов ФРГ платы за обучение по-прежнему предоставляет открытый доступ к высшему педагогическому образованию при условии наличия необходимого среднего балла аттестата зрелости абитуриента.

Достаточно высокий процент студентов (36 %) приостановили свое образование по личным причинам, связанным с переездом, рождением ребенка и т. д. Это не имеет прямого отношения к реформам системы подготовки учителей, о чем необходимо помнить, называя общую цифру студентов, прервавших образование.

Среди опрошенных лишь одна студентка перевелась из Дрезденского технического университета в университет Свободной республики Бавария, сославшись на возможные трудности, связанные с признанием степени «бакалавр»/«магистр образования» Дрезденского технического университета Министерством образования, науки и культуры Баварии.

Недостатки организации обучения, нескоординированные действия Центра педагогического образования, исследований школьного и профессионального образования с факультетами университета, неинформированность профессорско-преподавательского состава о новых учебных программах, несогласованность расписания и т. д. также были отмечены респондентами, но не стали причинами прерывания образования.

Таким образом, введение новых уровней образования добавило организационных трудностей в систему подготовки учителей ФРГ и выявило назревшие проблемы традиционной образовательной системы. Исследование Дрезденского технического университета показывает, что сегодня новая модель подготовки учителей в ФРГ находится на стадии становления, что приводит к повышению числа студентов педагогических специ-



альностей, прерывающих свое образование. Для достижения эффективного структурирования, оптимизации образования в условиях сокращения срока обучения и в то же время составления посильных учебных программ коллегам из ФРГ может пригодиться опыт отечественной системы подготовки учителей. Однако в данном случае педагогическое общество должно осознавать отход от традиций германских университетов в педагогическом образовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. BMBF-Pressemitteilung 120/2008: Bologna wirkt: Studienabbruch an Hochschulen nimmt ab [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.bmbf.de/press/2331.php>, свободный. — Загл. с экрана. — Яз. нем.

2. Kuchler, B. Pausenlos rundherum. Über Teufelskreise beim Reformieren der Hochschule

[Электронный ресурс] / B. Kuchler // Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.09.2009. — Режим доступа: www.faz.net/s/, свободный. — Загл. с экрана. — Яз. нем.

3. Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen [Электронный ресурс]. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002. — Режим доступа: <http://www.dgps.de/studium/rahmen/>, свободный. — Загл. с экрана. — Яз. нем.

4. Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden. Pilotstudie zum Studienabbruch in den lehramtsbezogenen BA-Studiengängen [Текст] / hrsg. W. Melzer, M. Jehne, Prof. Dr. Pospiech u. a. — Dresden, 2009. — 31 S.

5. Heublein, U. Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006 [Электронный ресурс] / U. Heublein, R. Schmelzer, D. Sommer, J. Wank. — Mai, 2008. — 78 S. — Режим доступа: www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch_2.pdf, свободный. — Загл. с экрана. — Яз. нем.

Поступила 14.10.09.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

И. В. Ванисова (Мордовский республиканский институт образования)

На основе анализа исследований в области управления образовательными системами, выявления научных основ проектирования мониторинговых систем в статье представлены специфика региональной системы оценки качества образования, ее функции, компоненты, принципы построения и технологии реализации.

Ключевые слова: мониторинг; качество образования; мониторинг качества образования; система оценки качества образования.

В России осуществляется реализация широкомасштабных федеральных программ и проектов, направленных на инновационное развитие образования, повышение его конкурентоспособности на мировом уровне, развитие человеческого потенциала для инновационной экономики. Это вызывает потребность в новых моделях и методах информационного обеспечения процессов принятия стратегических решений в сфере образования, необходимость создания на всех уровнях, в том числе региональном, систем мониторинга как важнейшего компонента управления в координации со стратегическими целями инновационного развития образования.

Сегодня остро встает проблема разработки концептуальных подходов и инструментария мониторинга состояния, качества и развития образовательных систем. Данные материалы представляют собой попытку осмыслиения и анализа исследований в области управления образовательными системами, выявления научных оснований проектирования мониторинговых систем; определения специфики региональной системы мониторинга качества образования, ее видов, функций, компонентов, принципов построения и технологий реализации.

В настоящее время в практике управления мониторинг используется в двух аспектах:

1) как способ получения информации в процессе проведения исследований систем управления или управленческого контроллинга. При этом информация, полученная в результате мониторинга, рас-

сматривается в качестве условия совершенствования различных видов образовательной деятельности (О. Абдулина, Н. Маркова, А. Орлов);

2) как технология организации образовательного процесса, способствующая решению актуальных образовательных задач (А. С. Белкин, Б. М. Гончаренко, А. И. Куприна, Л. Д. Назаров и др.). Такое понимание мониторинга, на наш взгляд, в наибольшей степени отвечает целям и задачам создания региональной системы оценки качества образования.

Вслед за В. П. Соломиным качество образования мы понимаем как его сбалансированное соответствие многообразным потребностям, целям, задачам, требованиям, нормам [2].

Мониторинг качества образования — «это специально организованная и постоянно действующая система сбора, хранения и анализа информации, проведение дополнительных информационно-аналитических обследований и оценки состояния, тенденций и прогноза развития образования, используемая при принятии управленческих решений в сфере образования» [1, с. 153].

Мониторинг как способ оценки качества образования в настоящее время развивается по следующим направлениям:

- отслеживание показателей качества, выработанных в ходе научно-исследовательской деятельности и направленных на решение конкретной образовательной проблемы и задачи;

- отслеживание показателей качества, дающих возможность определить



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

социальный и профессиональный статус образовательного учреждения (Ю. С. Васильев, В. В. Глухов, М. П. Федоров и др.);

— анализ показателей качества при проведении государственного лицензирования и аккредитации (Е. Геворкян, С. Калабин, А. Кириюк и др.);

— повышение методологического, теоретического, технологического уровня статистического мониторинга, выступающего средством совершенствования управления различными образовательными системами (А. Выварец, А. Л. Гаджиев, А. Майоров, С. Набойченко и др.).

Выполненные в области мониторинга исследования создали реальные предпосылки для разработки практико-ориентированных технологий оценки качества образования как фактора развития региональных образовательных систем на основе объективной, точной, своевременной и релевантной информации.

Свойствами практико-ориентированной технологии, на наш взгляд, обладает созданная в Республике Мордовия региональная система оценки качества образования (РСОКО) как структурный компонент общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО). Системообразующими признаками РСОКО являются ее целостность, наличие четкой структуры, связь с внешней средой, устойчивость, конкурентоспособность. Региональная система представляет собой совокупность четких организационных структур, устойчивых связей между ними, релевантных индикаторов качества образования, диагностических и оценочных процедур, нормативно-правовых документов, механизмов достижения качества образования в целях обеспечения эффективного управления им в частности и развития системы образования республики в целом.

Ведущая цель РСОКО — формирование целостного представления о состоянии и тенденциях развития системы образования Мордовии, о качественных и количественных изменениях в ней, о соответствии качества образования потребностям личности, общества, рынку

труда России и республики. К задачам РСОКО относятся:

1) создание нормативно-правовой базы функционирования РСОКО;

2) информационно-аналитическое сопровождение реализации государственной политики в области образования, приоритетных направлений развития системы образования РМ;

3) создание условий для принятия обоснованных управленческих решений в области образования; усиление ориентации управления образованием на качественном аспекте;

4) обеспечение единого образовательного пространства республики;

5) создание инструментария индикаторов, диагностических и оценочных процедур, характеризующих качество образования в РМ;

6) формирование модели обеспечения и управления качеством в региональной системе образования;

7) предоставление в установленном законодательством РФ порядке информации заинтересованным органам федеральной исполнительной власти, органам исполнительной власти субъектов РФ, органам местного самоуправления, юридическим и физическим лицам.

При разработке РСОКО за основу были приняты следующие интегрированные базовые принципы: внешне-внутреннего системно-социального качества образования; общественно-государственного характера управления качеством образования; повышения роли и ответственности образовательного учреждения в управлении качеством; изменчивости баланса в ориентации на процесс и результат в управлении качеством; ценностный принцип мотивирующей роли контроля в обеспечении качества образования; ситуативности в установлении баланса между внешней оценкой и самооценкой; лидерства руководителей и максимального вовлечения педагогов, научных, социальных партнеров в целенаправленную деятельность по мониторингу качества образования.

Объектом мониторинга качества образования в РСОКО выступает региональная система образования во всем

многообразии организаций, реализуемых образовательных программ и существующих стандартов их реализации, органов управления образованием и образовательной инфраструктуры. Предмет мониторинга качества образования в РСОКО — состояние региональной системы образования в определенные периоды времени и конкретные изменения в рамках этой системы; образовательная система; образовательная среда; ее влияние на социально-экономическое развитие региона. Субъектами мониторинга в РСОКО являются носители мониторинговых функций в данной системе: субъекты, предоставляющие информацию, и субъекты, собирающие и обрабатывающие информацию.

В основу деятельности РСОКО, как и ОСОКО, положен функциональный подход в качестве способа оптимального проектирования организационной структуры. К ее типовым функциям относятся интегративная, диагностическая, компартистическая, экспертная, информационная и прагматическая, к частным — обеспечивающая, аналитическая, презентационная, накопительная, нормативная, формирующая, прогностическая.

РСОКО в своей эволюции прошла два этапа: становления и развития. На первом этапе в республике были созданы организационные и технологические предпосылки для функционирования РСОКО: сформирована соответствующая инфраструктура (республиканский центр обработки информации, аттестационно-диагностический центр; отдел мониторинговых исследований); выработаны процедуры лицензирования, аттестации и государственной аккредитации, система аттестации педагогических и руководящих кадров; тиражированы результаты эксперимента по внедрению ЕГЭ с 2001/02 учебного года. На втором этапе в регионе сложилась многоуровневая система сбора и оценки информации, включающая следующие уровни: федеральный; республиканский; муниципальный; образовательного учреждения. Данная система на основе единства функционала, содержания и технологий обеспечивает как федеральную вертикаль ин-

формации, так и задачи собственного уровня, т. е. адаптируется к потребностям республиканской системы образования в информации.

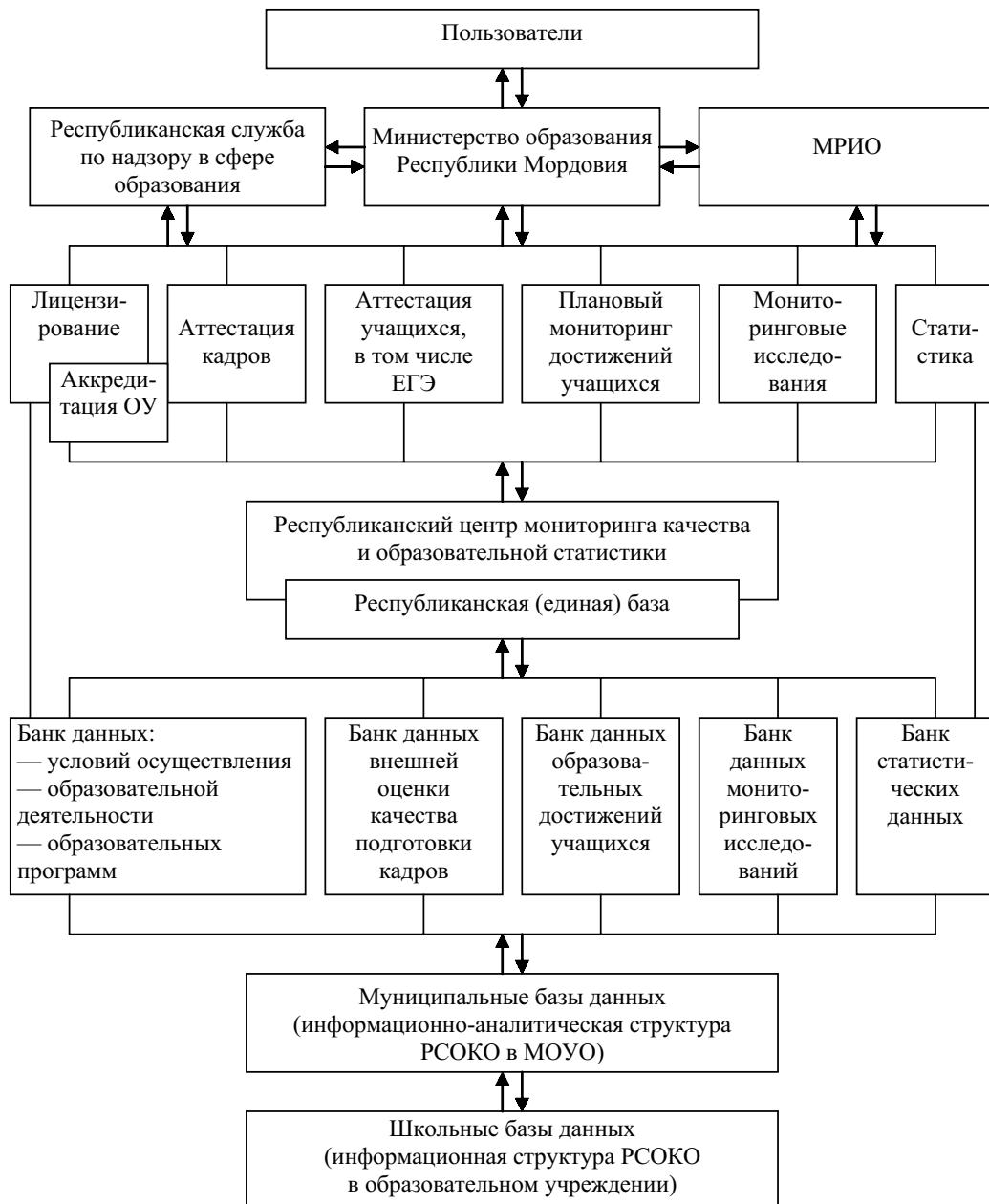
На этапе развития РСОКО реализованы следующие мероприятия: созданы ее организационно-технологическая модель (рисунок) и нормативная база функционирования; определены базисные направления деятельности, обеспечивающие оценку качества образования; разработана и внедряется структура информационного обеспечения РСОКО — система мониторинга качества образования: сеть муниципальных информационно-аналитических центров, образовательные программы для подготовки специалистов и экспертов по оценке качества образования, инструментарий оценки качества образования.

Организационное разделение полномочий при функционировании РСОКО осуществляется между Министерством образования Республики Мордовия, Мордовским республиканским институтом образования (МИРО), республиканским центром мониторинга качества образования и образовательной статистики, муниципальными структурами оценки качества образования, службами оценки качества образования образовательных учреждений.

Министерство образования республики занимается формированием единых концептуальных подходов к РСОКО; координацией работ различных структур, связанных с вопросами оценки качества; принятием управленческих решений по совершенствованию качества образования. МИРО осуществляет научно-методическое обеспечение РСОКО; экспертно-консультационную деятельность; подготовку специалистов в сфере оценки качества образования. Республиканский центр мониторинга качества образования и образовательной статистики отвечает за разработку методик и технологий диагностики качества образования; формирование информационного банка данных по оценке качества образования; организацию и проведение мониторинговых исследований по оценке качества образования.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Организационно-технологическая модель РСОКО Республики Мордовия

Муниципальные структуры оценки качества образования проводят системный и сравнительный анализ качества образовательных услуг, предоставляемых образовательными учреждениями муниципалитета; обеспечивают сопоставимость образовательных достижений обучающихся, различных образователь-

ных программ и технологий обучения; выявляют факторы, влияющие на качество образования; определяют результативность образовательного процесса, эффективность учебных программ, их соответствие нормам и требованиям стандартов. Службы оценки качества образования образовательных учрежде-

ний осуществляют сбор объективной информации о состоянии качества образования в образовательном учреждении; формирование системы аналитических показателей, позволяющей эффективно реализовать основные цели оценки качества образования; оценку уровня индивидуальных образовательных достижений обучающихся; оценку качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг.

Практика показала актуальность следующих компонентов РСОКО: диагностики качества ресурсного обеспечения и организации образовательного процесса; диагностики качества реализации образовательного процесса; диагностики качества результатов образовательного процесса (уровень учебных достижений обучающихся, уровень профессионального мастерства преподавателя); совершенствования показателей оценки деятельности педагога (в том числе для объективного распределения стимулирующей части фонда оплаты труда).

В рамках совершенствования механизмов управления образованием на республиканском, муниципальном и учрежденческом уровнях разработаны система показателей и индикаторов для оценки доступности, качества и эффективности образования и процедура сбора, хранения, обработки, анализа и презентации статистики образования.

База данных республиканской, муниципальной и учрежденческой образовательной статистики определяет внешние условия функционирования республиканской системы образования; характеристики ресурсов систем образования и условий обучения; результаты функционирования системы образования; результаты реализации образовательных программ в достижениях учащихся; удовлетворенность населения качеством образовательных услуг.

Перечисленные характеристики служат основанием для анализа и оценки состояния образования в Республике Мордовия. Спецификой РСОКО является системный анализ состояния образовательного процесса, предметом которо-

го выступают важнейшие структурные элементы качества образования: качество ресурсов школы, учебного процесса, содержания образования, воспитательного процесса, социальная эффективность деятельности школы.

По направлению «Качество ресурсов» в Мордовии создана и активно используется электронная картотека «Кадры» — база данных о кадровом потенциале образовательных учреждений республики. Информация, содержащаяся в картотеке, востребована специалистами разных уровней управления образованием. Она позволяет оперативно отслеживать состояние кадрового потенциала, планировать объем и содержание курсовой подготовки на базе Мордовского республиканского института образования. Ее данные дают возможность анализировать ситуацию по использованию современных учебников и учебных программ в системе образования региона. По состоянию на конец 2008/09 учебного года в электронной картотеке содержались сведения о более чем 16 тыс. работников системы образования. Ежегодно осуществляется мониторинг оснащенности общеобразовательных учреждений республики.

В рамках направления «Качество учебного процесса» в Мордовии проводятся системные исследования на основе следующих показателей: доступность, преемственность, динамика состояния здоровья обучающихся и др.

«Качество содержания образования» оценивается через процессуальную составляющую образовательного процесса и его результаты. Ежегодно выполняется мониторинговое исследование уровня обученности учащихся школ республики. С каждым годом увеличивается количество образовательных учреждений, участвующих в данном исследовании, расширяется его география. Так, в 2007 г. исследованием были охвачены 75, а в 2009 г. — 185 общеобразовательных учреждений.

Качество работы общеобразовательного учреждения сегодня оценивается по результативности его учеников. Для оценки достижений школы в республике



осуществляется мониторинг олимпиадного движения. На основе полученных данных составляется рейтинг результативности участия муниципальных районов, образовательных учреждений, учителей и учащихся во Всероссийской предметной олимпиаде школьников.

Практикуется ежегодный социологический опрос участников олимпиады и их наставников с целью изучения особенностей организации и проведения ее муниципального и регионального этапов, выявления основных перспективных направлений олимпиадного движения. В результате исследований была выявлена высокая оценка удовлетворенности качеством образования по предметам. Традиционными стали сбор информации и наполнение федерального банка данных об участниках, победителях и наставниках, подготовивших победителей и призеров олимпиады. Сформирован Республиканский банк данных по одаренным детям; ведется работа по наполнению и тестированию интернет-базы данных «Одаренные дети» с системой поиска необходимой информации и составлением разнообразных видов отчетов.

Предпринятые исследования имеют практико-ориентированный характер, полученные результаты используются для прогнозирования и дальнейшего совершенствования качества образования.

В соответствии с аналитической федеральной целевой программой по проекту «Совершенствование управления экспериментальной деятельностью в сфере образования путем создания баз данных экспериментальных площадок» разработана республиканская база данных. В Мордовии функционируют 5 федеральных, 61 республиканская и 120 муниципальных экспериментальных площадок. В ходе исследования выявлена положительная динамика инновационного движения в республиканской системе образования.

«Качество воспитательного процесса» оценивается через показатели сформированности индивидуально-личностных характеристик учащихся, а также участия родителей и общественности в этом процессе. Например, в рамках года

семьи было организовано исследование «Роль школы и семьи в формировании личности ребенка: воспитательный аспект», в процессе которого были собраны и проанализированы общие сведения о старшеклассниках, родителях и учениках, о психологическом микроклимате в семье и образовательном учреждении, о компетентности педагогов в организации воспитательного процесса в образовательном учреждении, организации воспитательного процесса в школе и семье и мнение учащихся о воспитательной работе, проводимой с ними в семье и школе. Результаты данного исследования послужили темой для обсуждения на республиканском родительском собрании «Взаимодействие семьи и школы».

Мониторинг «Социальная эффективность деятельности школы» осуществляется в ходе регулярных исследований, например, ежегодного исследования «Определение информационного запроса родителей на данные о качестве образования», результатом которого являются повышение информированности родителей о системе образования, анализ состояния и прогноз тенденций изменения социального заказа, адресуемого образовательному учреждению, и исследование общественного мнения населения по поводу качества образовательных услуг, предоставляемых школой.

В рамках опытно-экспериментальной работы с 2007 по 2009 г. было проведено 16 исследований, в которых приняли участие в общей сложности свыше 18 000 учащихся, 1 930 родителей и около 580 учителей. Полученные результаты доводятся до потребителей, образовательных учреждений и используются для повышения эффективности управления.

В целях развития РСОКО, для обеспечения объективной и прозрачной оценки уровня профессионализма педагогов, их творческой активности и результативности разработаны и внедрены в практику деятельности общеобразовательных учреждений механизмы аттестации учителей и руководящих работников на основе портфолио.

Эффективным способом обеспечения заинтересованных пользователей надеж-

ной информацией о системе образования в республике стала публичная отчетность: ежегодный публичный доклад о состоянии и результатах деятельности республиканской системы образования; публичная отчетность органов управления образованием на муниципальном и учрежденческом уровнях; информационная поддержка деятельности РСОКО: представление информации на сайтах (100 % общеобразовательных учреждений имеют свои сайты), публикации в СМИ разовых и периодических статей, выпуск периодических справочников и т. д.

Достигнутыми результатами РСОКО мы считаем следующие социальные эффекты: систематизацию комплекса индикаторов качества образования в РМ; упорядочение информационных потоков; создание республиканской базы данных статистики и мониторинга качества образования; информационно-аналитическое обеспечение управления образовательными системами различных уровней; регулярное информирование и привлечение широкой общественности к обсуждению процедур и результатов мониторинга; повышение конкурентоспособности образовательных учреждений и обучающихся.

Нам представляется, что важнейшими задачами следующего этапа развития РСОКО — этапа совершенствования — должны стать осуществление внешней оценки учебных и внеучебных достижений обучающихся на всех уровнях и ступенях образования; проведение

системного и сравнительного анализа качества услуг, предоставляемых учреждениями образования; достижение открытости объективной информации о результатах образовательной деятельности; обеспечение качества образования, соответствующего общественным ожиданиям, запросам пользователей.

Накопленный опыт разработки и создания республиканской системы оценки качества образования позволяет нам утверждать, что реализация РСОКО является объективной потребностью развития региональной системы образования; одним из основных механизмов повышения обоснованности и качества принятия стратегических, тактических и оперативных управленческих решений, направленных на развитие системы образования в РМ; важным фактором влияния образования на социально-экономическое развитие региона. Сформированность локальных центров мониторинга качества образования способствует улучшению перспектив внутренней интеграции сферы образования, прозрачности информационной среды ее функционирования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Интеллект-Центр, 2005. — 424 с.
2. Мониторинг качества образования : метод. пособие / под общ. ред. В. П. Соломина. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 261 с.

Поступила 13.07.09.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

Е. П. Грошева, Н. И. Наумкин

(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов технических вузов к инновационной инженерной деятельности на основе формирования у них соответствующих способностей при обучении техническому творчеству.

Ключевые слова: инновационная инженерная деятельность; способности к инновационной инженерной деятельности; техническое творчество; педагогическая модель подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности.

Одним из основных инструментов перехода экономики страны на инновационный путь развития является инновационная инженерная деятельность (ИИД), включающая в себя исследовательскую, проектную, производственную и предпринимательскую составляющие. Для ее успешного осуществления требуются инженеры-специалисты со сформированным инновационным мышлением. Именно таких специалистов должна готовить современная высшая инженерная профессиональная школа. Для этого необходима целенаправленная методическая работа в вузах по проектированию педагогических технологий, методик и методических систем обучения, обеспечивающих их подготовку. Содержание предлагаемой статьи посвящено решению такой задачи: разработке методики подготовки студентов технических вузов к инновационной инженерной деятельности при обучении их техническому творчеству.

Ранее Н. И. Наумкиным была высказана гипотеза о том, что у подготовленного к ИИД студента должны быть сформированы такие компетенции и умения, как владение общетехническими знаниями; владение междисциплинарными знаниями; владение технологией производства; способность к самоконтролю; способность выделять проблему; способность к постановке задачи; владение методами решения задач; способность решать инженерные задачи; способность

решать творческие задачи; способность к проектированию; способность к изобретательству; способность к работе в команде; умение принимать решение и представлять его в конечном виде; умение проводить патентные исследования; владение правовой культурой в области интеллектуальной собственности (охрана результатов интеллектуальной деятельности, защита интеллектуальной собственности и управление интеллектуальной собственностью) [1; 2]. Гипотеза была подтверждена автором в ходе разработки и реализации методической системы формирования у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности (СИИД) при обучении общепрофессиональным дисциплинам (на примере обучения дисциплине «Механика»). В развитие высказанных в исследовании идей считаем целесообразным включение в учебный план инженерной подготовки специальных интегрированных дисциплин, направленных непосредственно на формирование СИИД. Одной из них могут быть «Основы инновационной инженерной деятельности» (ОИИД).

Указанная дисциплина позволяет дополнить образовательный комплекс необходимой информацией, ориентированной на формирование у будущих инженеров умения самостоятельно выделять, формулировать практическую производственную задачу, творчески, нетрадиционно подходить к ее решению, на приви-

© Грошева Е. П., Наумкин Н. И., 2010

тие им навыков патентного поиска и правового сознания. Объектами исследования ОИИД выступают результаты интеллектуальной деятельности человека, такие как технические решения (изобретения, полезные модели), художественно-конструкторские решения (промышленные образцы), а также научные и литературные произведения. Овладевая формами и методами проведения патентного поиска, студент приобретает навыки конъюнктурного исследования рынка и проблем конкретных отраслей промышленности, вычленения перспективных направлений исследований и разработок. Знание и применение методов решения изобретательских задач позволяет решить любую нестандартную задачу в области техники и технологий. Использование правовых механизмов охраны интеллектуальной собственности не уступает по своей значимости самой разработке новых технологий. Задуматься о правильном управлении объектами исключительного права необходимо одновременно с принятием решения о разработке новой продукции, чтобы новый товар и выведение его на рынок имели смысл.

Одним из направлений реализации методики формирования творческой активности студента в вузе является участие в проводимых вузом научно-исследовательских и изобретательских работах. Оно позволяет студенту утвердиться в правильности выбора специальности, перейти от репродуктивного мышления к осознанному накоплению знаний в процессе обучения и творческому их осмысливанию. Достойным это участие будет в том случае, если в процессе обучения, в том числе дисциплине ОИИД, с применением необходимых методик удастся сформировать элементы соответствующих способностей, знаний, умений и навыков. С целью формирования у студентов таких качеств, как ответственность, дисциплинированность, творческая активность, умения взаимодействовать с коллективом, генерировать идеи, воспринимать чужие идеи, принимать общее решение и др., в процессе обучения ОИИД целесообразно

моделирование профессиональной ИИД, в частности использование в полной мере учебных деловых игр.

Теоретической основой педагогической модели обучения указанной дисциплине, формирующей у студентов СИИД, является ее концепция, методологический фундамент которой составляют:

- системный подход, позволяющий рассматривать обучение техническому творчеству студентов технических вузов через развитие их творческого потенциала как методическую систему, включающую взаимосвязанные элементы: цели, содержание, методы, формы и средства обучения;

- инновационный подход, позволяющий отразить в процессуальном компоненте учебного предмета «Основы инновационной инженерной деятельности» познавательную и творческую деятельность, адекватную профессиональной инновационной деятельности инженера;

- эффективность интеграции в рамках данной дисциплины обучения техническому творчеству, патентному праву и патентным исследованиям;

- сложившийся в дидактике подход к структуре учебной дисциплины, в соответствии с которым в ОИИД выделяются процессуально-содержательный, процессуально-технологический и контрольно-диагностический блоки;

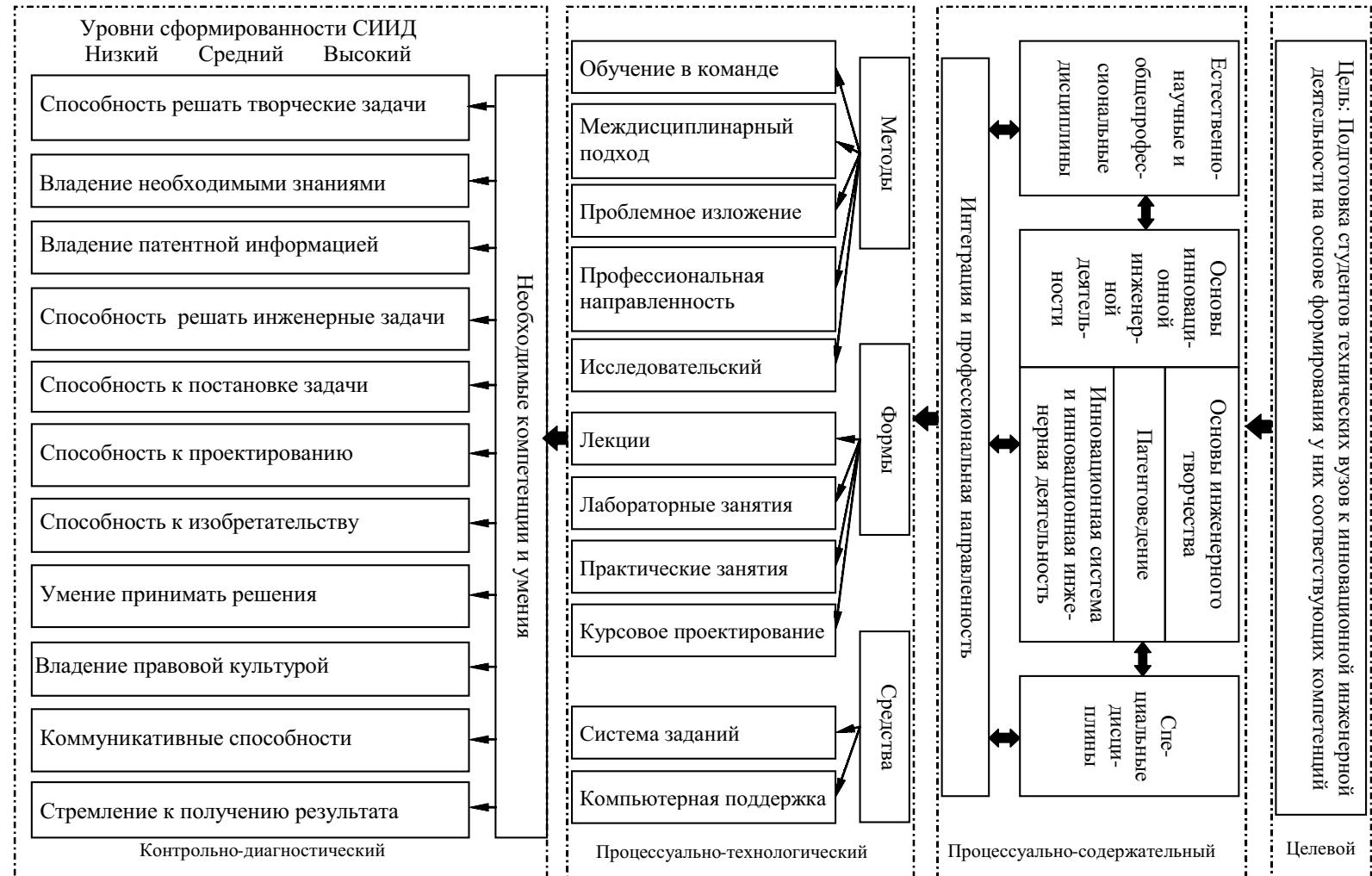
- комплексный подход, предусматривающий реализацию принципов преемственности, непрерывности и взаимосвязи фундаментальных, профессионально направленных и общетехнических знаний и умений в процессе обучения на основе развития творческого потенциала студентов;

- анализ знания, позволяющий определить инвариантные и варьируемые компоненты содержания дисциплины для технических вузов.

Разработанная на базе концепции модель методической системы подготовки студентов к ИИД при обучении техническому творчеству представлена на рисунке. Она состоит из целевого, процессуально-содержательного, процессуально-технологического и контрольно-диагностического компонентов.

Цель: Подготовка студентов технических вузов к инновационной инженерной деятельности на основе формирования у них соответствующих компетенций

Целевой



Модель подготовки студентов к ИИМД

Целевой (мотивационно-целевой) компонент модели включает иерархию целей, главная из которых — обеспечение высокой эффективности подготовки специалистов к ИИД за счет формирования у них специфических способностей, определяемых соответствующими предметными и надпредметными компетенциями, а также за счет формирования у студентов мотивации к осознанному стремлению развивать свои СИИД. Частными (специфическими) целями являются формирование творческой личности, умеющей решать нестандартные задачи; усвоение современных методов решения научно-технических задач; подготовка к оптимальному выбору стратегии и тактики поиска нестандартных решений научных и производственных задач; приобретение навыков и культуры творческого инженерного труда; формирование общего представления о системе правовой охраны результатов интеллектуальной деятельности; усвоение знаний и навыков, касающихся защиты прав на результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации; выработка навыков проведения патентных исследований.

Процессуально-содержательный компонент состоит из фундаментальных законов, понятий, научно-технических теорий, изучаемых в рамках естественно-научных, общепрофессиональных, специальных дисциплин, профессионально направленных на решение проблем инженерных специальностей и профилей, а также законов развития техники, методов инженерного творчества и методов его интенсификации, положений законодательных и нормативных документов в области исключительного права на результаты интеллектуальной деятельности, методов проведения патентных исследований, норм и правил по составлению и оформлению заявительских материалов на выдачу охранных документов на результаты интеллектуальной деятельности и средств индивидуализации, знание которых дает обучение инженерному творчеству и патентоведению. Данный компонент базируется на общеди-

дактических и частнодидактических принципах, а также соответствующих им критериях отбора учебного материала. Содержание обучения помогает достичь сформулированной цели, а ее постановка определяет содержание обучения.

Цели обучения и содержание курса ОИИД для технических вузов реализуются в учебном процессе в рамках *процессуально-технологического компонента* модели методической системы, который включает методы, формы и средства обучения. Принцип интеграции фундаментальных, профессионально направленных, проектных и изобретательских знаний и умений реализуется в методах обучения. Так, наряду с информационно-иллюстративным и репродуктивным применяются частично-поисковый, проблемный и исследовательский методы. При реализации в учебном процессе они способствуют развитию творческого потенциала студентов — залога их успеха в будущей ИИД. С использованием информационно-иллюстративного и репродуктивного методов осуществляется начальный этап изучения дисциплины ОИИД. В ходе проблемного изложения преподаватель формулирует проблему в виде учебной или квазипрофессиональной задачи, решение которой требует от студентов творческих способностей. При активном участии студентов он либо сам решает эту задачу, либо создает условия для ее самостоятельного решения студентами. С применением частично-поискового метода студенты самостоятельно исследуют часть учебного познавательного материала и по выбранным методам и алгоритмам решения изобретательских задач разрешают стоящую перед ними проблему. Главное отличие исследовательского метода от других заключается в самостоятельности решения поставленных перед студентами задач (деловые игры, научные школы, НИРС, СКБ, хоздоговорные и госбюджетные темы и др.). При этом наряду с традиционными (лекции, курсовое проектирование, лабораторные практикумы, практические занятия и др.) используются инновационные формы обучения (обучение в команде, обучение в олимпиад-



ной среде, обучение посредством научно-технического исследования и др.) для подготовки студентов к ИИД.

Контрольно-диагностический компонент модели методической системы предполагает регулярный мониторинг и диагностику уровня сформированности у студентов технических вузов элементов, определяющих готовность к ИИД вообще, а также их готовность к осознанному выбору будущей профессиональной ИИД. Он реализуется через систему информационно-компьютерной поддержки курса (разработанные и созданные электронные учебные пособия, программные продукты), разноуровневые задания, систему тестов, проверяющих сформированность мотивационного, содержательного и процессуального компонентов инновационной деятельности.

Таким образом, в результате выполненных исследований разработаны концепция методической системы подготовки студентов технических вузов к ИИД и ее модель при обучении техническому творчеству, включающая все компоненты единой системы инженерной подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумкин, Н. И. Методическая система формирования у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности : моногр. / Н. И. Наумкин ; под ред. П. В. Сенина, Л. В. Масленниковой, Д. Я. Тамарчака ; Моск. пед. гос. ун-т. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. — 172 с.
2. Наумкин, Н. И. Формирование у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности при обучении общетехническим дисциплинам / Н. И. Наумкин // Пед. образование и наука. — 2008. — № 6. — С. 52—56.

Поступила 10.02.10.

ФАКТОРЫ ИНТЕГРАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, СПОРТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Е. Коновалов (*Камская государственная академия физической культуры, спорта и туризма*)

Рассматриваются возможности интеграции физической культуры, спорта и профессионального музыкального образования: определяются основные факторы, обуславливающие их взаимопроникновение.

Ключевые слова: интеграция; профессиональное музыкальное образование; физическая культура и спорт; многолетняя профессиональная подготовка; профессиональная ориентация и отбор; физическая, техническая и психологическая подготовка.

В настоящее время, несмотря на все старания федеральных и республиканских властей (разработка различных нормативных документов, концепций, программ и пр.), отношение к физической культуре и спорту в учебных заведениях различного уровня в целом практически не меняется. Ни среди школьников и студентов, ни среди их педагогов нет четкой и однозначной позиции относительно необходимости и полезности занятий физической культурой и спортом не только в рамках организованных форм, но и самостоятельно.

Не являются исключением в этом ряду и специалисты музыкальных профессий. Так, в беседах многие музыканты и их педагоги отмечают в качестве обязательного условия достижения профессионального мастерства всестороннее физическое развитие, хорошую физическую, функциональную и психологическую подготовленность. В то же время многие из них глубоко убеждены, что музыкальное профессиональное образование, физическая культура и спорт относятся к абсолютно разным и совершенно несовместимым сферам деятельности.

© Коновалов И. Е., 2010

В такой ситуации актуальным представляется исследование с целью выявления факторов, составляющих основу интеграции физической культуры, спорта и профессионального музыкального образования.

Анализ специальной литературы показывает, что под интеграцией понимается объединение в целое каких-либо частей, восстановление какого-либо единства, состояние взаимопроникновения отдельных компонентов, сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Термин может обозначать и «состояние», и «процесс», и «особый вид взаимодействия». При этом процессы интеграции наблюдаются как в рамках уже сложившихся систем (в этом случае они ведут к повышению уровня их целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов.

Профессиональное образование и музыканта, и спортсмена представляет собой один из наиболее сложных видов деятельности и требует многолетнего каждодневного кропотливого труда. Подготовку как к музыкальной, так и к спортивной деятельности в отличие от многих других профессий человек начинает с раннего детского возраста. Поэтому важнейшим фактором, определяющим их взаимопроникновение, является многолетняя профессиональная подготовка, которую условно можно разделить на несколько этапов. Разделение на этапы многолетней подготовки в том и другом случае имеет свои закономерности, т. е. устойчиво повторяющиеся связи между составными частями процесса непрерывного профессионального образования.

Первый этап музыкального образования — этап начальной подготовки и начальной специализации, — как правило, начинается в 6—7 лет: дети поступают и обучаются в детской музыкальной школе или школе искусств. В этом возрасте ребенок, подчиняясь воле своих родителей, по сути, делает первые, неосознанные шаги к выбору своей будущей профессии.

После окончания музыкальной школы уже подросток поступает и обучается в музыкальном училище или колледже искусств, что соответствует второму этапу — углубленной специализации. Музыкант, теперь уже осознанно, принимает решение продолжать или нет свое профессиональное образование, т. е. самостоятельно определяется с выбором профессии.

Окончив специальное учебное заведение среднего звена, основная масса выпускников стремится продолжить свое образование и получить высшее профессиональное образование в консерватории или в университете культуры и искусств. Это третий этап — профессионального совершенствования.

Четвертый этап — профессионального долголетия — начинается после окончания вуза и складывается у музыкантов по-разному: одни продолжают свое обучение в аспирантуре, другие занимаются педагогической деятельностью, трети работают в сфере культуры и искусств, четвертые профессионально выступают на сцене. При этом вся деятельность музыканта по-прежнему направлена на максимальную реализацию творческих способностей на протяжении многих лет.

Отметим, что на каждом из вышеобозначенных этапов музыкального образования физическая культура и спорт играют немаловажную роль, что в общих чертах выражается в гармоничном физическом и духовном становлении личности; развитии всех жизненно важных систем и функций организма; формировании, развитии и совершенствовании физических качеств и двигательных способностей (в том числе профессионально значимых); овладении знаниями, умениями и навыками, необходимыми в бытовой, учебной и профессиональной деятельности; воспитании морально-волевых и личностных качеств; овладении общечеловеческими ценностями (в том числе культуры в целом, физической культуры и здоровья в частности); воспитании потребности в самостоятельных занятиях физической культурой и спортом, здоровом образе жизни.



На первом этапе музыкальной подготовки дети занимаются физической культурой в основном в школе. К 8—9 годам такие дети уже отличаются более слабым здоровьем, отставанием в физическом развитии и физической подготовленности по сравнению со своими сверстниками. Причинами этого являются постоянная нехватка времени и неоправданные освобождения от занятий физической культурой. Часто негативное отношение к физической культуре и спорту со стороны родителей и педагогов передается ученикам. Хотя, в первую очередь, сами родители и педагоги, ведущие специальные предметы, должны воспитывать у детей интерес к занятиям физической культурой и спортом, зная, насколько это важно для адаптации ребенка к нагрузкам, для сохранения и укрепления его физического и психического здоровья.

На втором и третьем этапах подготовки ключевую роль играет уже преподаватель физической культуры, работающий в тесной взаимосвязи с музыкантами и их педагогами. В отличие от школьного учителя педагог средней и высшей школы должен четко понимать, с каким контингентом работает, знать все особенности проведения и специфику содержания занятий физической культурой с музыкантами. Помимо передачи непосредственно знаний, связанных с основами физической культуры и спорта, он должен способствовать возникновению и закреплению у музыкантов навыков выполнения физических упражнений, а также формированию у них потребности в самостоятельных занятиях физической культурой и спортом и соответствующих умений.

На последнем этапе забота о собственном здоровье, уровне функциональных и физических способностей полностью ложится на плечи музыканта. От того, способен ли он позаботиться о себе, эффективно используя приобретенные за годы обучения в ссузе и вузе знания, умения и навыки, зависит продолжительность его профессиональной деятельности. В случае педагогической деятельности немаловажным также при-

знается умение привить своим ученикам интерес к занятиям физической культурой и спортом для реального повышения качества профессионального обучения.

Другим фактором взаимопроникновения физической культуры, спорта и профессионального музыкального образования являются профессиональная ориентация и отбор. Профессиональная ориентация предполагает определение такого вида деятельности, в котором возможности человека реализуются в наибольшей степени. Отбор в обоих случаях осуществляется на ранних стадиях профессиональной подготовки с целью выявления наиболее способных и одаренных детей. На начальных этапах профессиональной подготовки происходит селекция, причем в музыкальном образовании даже более жесткая, чем в спорте. Критерии отбора, разумеется, имеют свои особенности, однако и здесь можно найти точки соприкосновения. В обоих случаях основными показателями выступают врожденные качества, а затем уже приобретенные способности.

Немаловажным представляется и фактор профессиональной подготовки, а точнее ее видов. Профессиональная подготовка и музыканта, и спортсмена делится на физическую, техническую, теоретическую и психологическую. Физическая подготовка — фундамент осуществления качественной технической подготовки, а их совокупность не может быть полноценной без теоретической основы, которая, в свою очередь, позволяет в полной мере понимать происходящие процессы и осознанно выполнять двигательные действия.

Хорошая физическая подготовка музыканта (общая и специальная) помогает ему осознавать себя физически здоровым, тело при этом становится послушным, сбалансированным и хорошо настроенным «инструментом». Физическая подготовка — это процесс, направленный на воспитание физических качеств и двигательных способностей, а также на развитие функциональных возможностей организма, создающих благоприятные условия для совершенствования разносторонней подготовки.

Общая физическая подготовка направлена на повышение уровня физического развития и широкой двигательной подготовленности, что служит предпосылкой успеха в различных видах деятельности. Специальная физическая подготовка (в нашем случае — профессионально-прикладная) — это процесс, содействующий успеху в конкретной деятельности, предъявляющей специализированные требования к развитию физических качеств и уровню функциональных и двигательных способностей человека.

Психологическая подготовка музыканта и спортсмена включает в себя формирование и дальнейшее совершенствование психических способностей: готовности к стрессовым и пограничным состояниям, значительным психическим напряжениям; снижения уровня эмоционального возбуждения для улучшения общего баланса нервных процессов или его повышения в зависимости от личностных характеристик занимающегося.

Квинтэссенцией профессиональной деятельности и музыканта, и спортсмена становится публичное выступление; в первом случае это концертная деятельность, во втором — соревновательная. Публичное выступление здесь необходимо рассматривать как результат напряженного многолетнего труда, как важный и ответственный акт, стимулирующий, а часто и предопределяющий дальний профессиональный рост специалиста. Залог успешности публичной деятельности — хорошее психическое (психическая и эмоциональная готовность) и физическое (внутреннее — уровень развития физических качеств, моторно-двигательных и функциональных способностей; внешнее — красота и эстетика тела, подтянутость, грация, легкость движений, осанка и пр.) состояние.

Для того чтобы качественно осуществлять публичную деятельность, музыканту необходимо быть в состоянии оптимальной концертной готовности. Такая готовность по своим параметрам соответствует тому, что в спорте называется «оптимальное боевое состояние» или «спортивная форма».

В процессе публичной деятельности и музыкант, и спортсмен находятся «на острие психоэмоционального пика», поэтому они должны уметь обеспечивать в различных ситуациях стабильную внутреннюю атмосферу. Одна из причин, нарушающих нормальное течение этого процесса, заключается в так называемых экстрасигнальных раздражителях, негативно действующих на человека. Чем более неустойчив процесс деятельности, тем меньшая энергия такого раздражителя требуется для нарушения его нормального протекания.

Перед выступлением музыкант часто испытывает сценическое волнение, сходное с предстартовым состоянием спортсмена, которое вызывает значительное нервно-психическое утомление и ряд связанных с ним отрицательных явлений: нарушение координации движений, снижение тактильной чувствительности, провалы в памяти, ухудшение физического состояния и работоспособности, обильную потливость, сухость в горле и пр. Это приводит к снижению качества профессиональной деятельности, а иногда становится причиной провального выступления.

После публичного выступления как музыканту, так и спортсмену часто требуется длительное время, для того чтобы естественным образом нормализовать возбуждение, поэтому уже на ранних этапах профессиональной деятельности для решения данной задачи необходимо воспитывать умение искусственно проводить коррекцию своего психического состояния.

Таким образом, интеграция физической культуры, спорта и профессионального музыкального образования в нашем исследовании определяется как взаимопроникновение, т. е. наличие прямой и обратной связи между физической культурой, спортом и профессиональным музыкальным образованием на процессуальном и частично содержательном уровнях. Эффективное использование возможностей физической культуры и спорта может реально, а не декларативно повысить качество профессионального музыкального образования.

Поступила 23.09.09.



МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ (на примере курса «Основы технологии машиностроения»)

*Д. А. Костянов (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

В статье приводятся результаты исследования по проблеме обучения общетехническим дисциплинам (на примере курса «Основы технологии машиностроения») в учебно-информационной среде при подготовке инженеров машиностроительного направления. Рассмотрена иерархическая структура модели обучения, включающая в себя пропедевтический, учебно-исследовательский, учебно-проектный и профессионально-компетентностный образовательные уровни.

Ключевые слова: модель; алгоритм; учебно-информационная среда; проект; методы обучения; учебно-методический комплекс; методическая система; конструкторско-технологическое образование.

В настоящее время перед инженерным образованием в целом и перед конструкторско-технологическим в частности стоит задача повышения эффективности и качества обучения. Одними из основных направлений совершенствования подготовки инженеров конструкторско-технологического профиля являются информатизация, фундаментальность и профессиональная направленность обучения в вузе.

Государственным образовательным стандартом специальностей конструкторско-технологического направления, в том числе 120100 «Технология машиностроения»; 120200 «Металлорежущие станки и инструменты»; 121300 «Инструментальные системы интегрированных машиностроительных производств», в дисциплинах различных циклов предусмотрены многочисленные темы и разделы, связанные с алгоритмизацией расчетов, моделированием и проектированием технологических процессов, реализуемых компьютерными средствами. Базовые знания для этих информационных направлений закладываются в курсах «Информатика», «Информационное моделирование» и «Компьютерное проектирование». Проблемы формирования содержания и методики преподавания данных дисциплин исследовались С. А. Бешенковым, А. А. Кузнецовым, В. В. Лаптевым, И. П. Норенковым и др. Указанные ключевые для инженерных специальностей информационные направления должны развиваться и реализо-

ваться в других дисциплинах различных циклов в виде информационно-профессиональных задач и заданий. В качестве связующего звена между естественно-научным и специальным циклами выступает блок общетехнических дисциплин, среди которых курс «Основы технологии машиностроения» (ОТМ) является базовым конструкторско-технологическим предметом для машиностроительных специальностей. В его содержании, как и в содержании ряда других дисциплин общетехнического цикла большинства инженерных направлений, присутствуют «сквозные» информационно-профессиональные линии (алгоритмизация расчетов, моделирование процессов, проектирование технологий изготовления изделий). Для комплексной реализации задач, охватывающих эти информационно-профессиональные направления, необходима взаимосвязанная совокупность фундаментальной, профессионально направленной и информационной подготовки.

Вопросы преподавания общетехнических дисциплин рассматриваются в научно-методических трудах А. А. Измайловой, А. Н. Богатырева, Э. В. Майкова, Л. А. Найдиш, Г. И. Шабанова и др. Вместе с тем исследований, посвященных разработке модели методической системы обучения студентов вузов конструкторско-технологического направления дисциплине ОТМ, обеспечивающей преемственность фундаментальных, профессионально направленных

© Костянов Д. А., 2010

и информационных знаний и умений, до сих пор нет.

Проведенный нами констатирующий эксперимент был посвящен диагностике состояния проблемы и опыта информационного и конструкторско-технологического обучения студентов машиностроительных специальностей вузов. При этом использовались беседы и анкетирование студентов и преподавателей различных циклов дисциплин.

Эксперимент показал, что:

1) алгоритмические, модельные и проектно-технологические знания и умения, полученные в информационных дисциплинах, не имеют комплексного развития в дисциплинах учебного плана, что не позволяет выпускнику сформировать информационно-профессиональную компетентность, необходимую для быстрой адаптации молодого специалиста на высокотехнологичных предприятиях;

2) большинство студентов не могут выделить и структурировать в алгоритм учебно-предметные информационные составляющие для компьютерного решения конструкторско-технологических задач;

3) большинство студентов не видят связи между учебным материалом естественно-научных дисциплин (физика, математика, теоретическая механика и т. д.) и учебным материалом общетехнических и специальных дисциплин (основы технологии машиностроения, детали машин и основы конструирования, системы автоматизированного проектирования, гибкие автоматизированные комплексы и т. д.);

4) практически отсутствуют курсы неинформационного блока с информационно-профессиональным содержанием, обладающие преемственностью, межпредметными и внутрипредметными взаимосвязями через информационные составляющие.

Таким образом, существует противоречие между имеющимися задачами повышения качества подготовки будущих инженеров-технологов и отсутствием модели методической системы обучения ОТМ в учебно-информационной среде (УИС), которая характеризовалась бы

наличием широкого спектра информации по циклам дисциплин, межпредметной и внутрипредметной взаимосвязью, фундаментальностью, преемственностью и профессиональной направленностью. Данное противоречие делает актуальными задачи теоретического обоснования и создания модели методической системы обучения студентов машиностроительных вузов курсу ОТМ в УИС, разработки методики ее практической реализации.

В ходе исследования была сформулирована следующая гипотеза: если модель методической системы обучения дисциплины ОТМ будет сформирована в УИС, обеспечивающей взаимосвязь фундаментальных, профессионально направленных и информационных знаний дисциплин учебного плана, то это позволит улучшить качество подготовки студентов машиностроительных специальностей вузов и тем самым выполнить квалификационные требования, предъявляемые к инженерам-технологам современными машиностроительными предприятиями.

Для решения обозначенных проблем были исследованы основные направления современной информационно-технологической подготовки студентов машиностроительных вузов. Анализ показал, что для данных инженерных специальностей требуется интегрированная модель методической системы обучения ОТМ в УИС с опорой на широкий спектр естественно-научных, специальных и информационных знаний.

При построении иерархической структуры УИС применительно к обучению студентов машиностроительного направления были использованы теоретические и методические положения по созданию комплексной информационно-образовательной базы, высказанные Г. И. Шабановым [1]. Типовые подсистемы, формирующие сквозные информационные линии, показаны на рис. 1.

На учебно-пропедевтическом уровне формируются базовые информационные знания, реализуемые в дисциплинах естественно-научного цикла в виде компьютерных демонстраций фундаментальных законов и явлений как основы тех-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

нических теорий и положений; изучаются расчетные естественно-научные методики, методы их трансформации в алгоритмы решения задач на примере про-

фессиональных объектов; формируется информационно-терминологический базис для перехода к следующему циклу дисциплин.



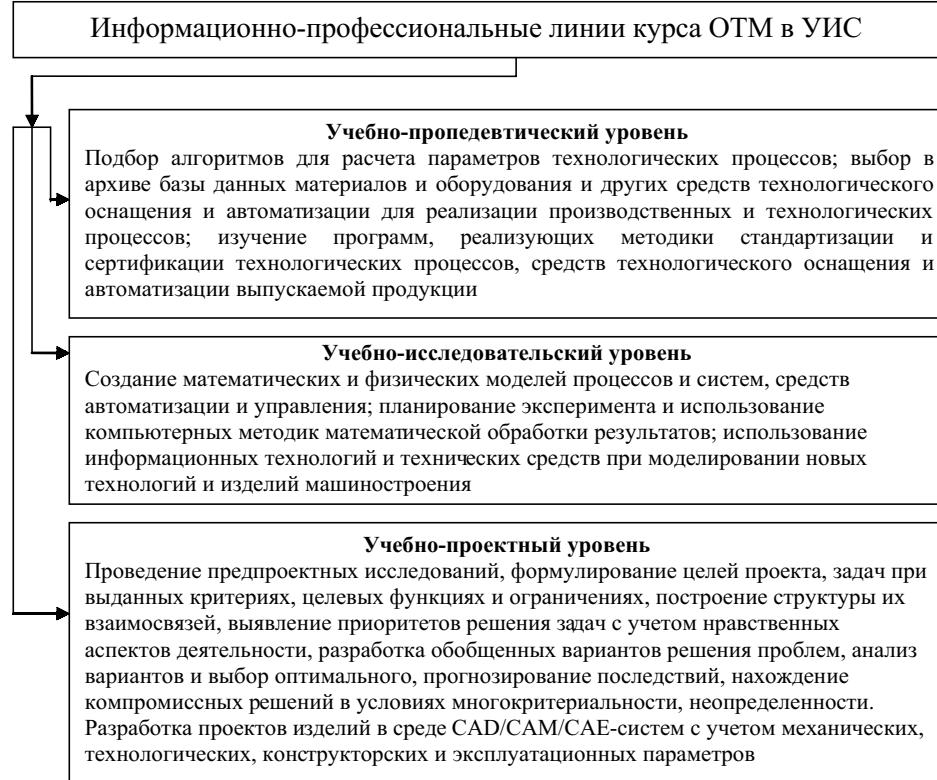
Рис. 1. Типовые блоки, формирующие сквозные информационные линии в УИС

На учебно-исследовательском этапе с учетом естественно-научных знаний предыдущего уровня осуществляется освоение методов моделирования и анализа технологических процессов изготовления изделий. Формируется инженерное мышление, при котором студент конструкторско-технологической специальности представляет ожидаемый результат работы и вариативным исследовательским путем достигает его.

На учебно-проектном уровне с учетом знаний предыдущих уровней осуществляется освоение методов автоматизации конструирования и проектирования оптимальных технологических процессов с необходимыми производственно-экономическими показателями.

Методика формирования информационных линий при обучении ОТМ в УИС представлена на рис. 2.

Данную иерархическую структуру целесообразно дополнить уровнем информационно-профессиональной компетентности, которая формируется как предыдущими уровнями, так и в процессе выполнения курсовых и дипломных проектов и прохождения практик (технологической, производственной), предусмотренных учебным планом. Полная структура УИС, включающая все четыре уровня, которые отражают взаимосвязь циклов дисциплин с учетом принципов фундаментальности, профессиональной направленности и непрерывности информационного обучения, показана на рис. 3.



Р и с. 2. Информационно-профессиональные линии курса ОТМ

Данная схема положена в основу модели методической системы обучения студентов машиностроительных вузов ОТМ (рис. 4).

В ходе исследования разработана структура учебно-методического комплекса (УМК) для проведения информационно-профессионального обучения курса ОТМ в УИС. В него включены четыре блока средств обучения: *учебно-методический* (учебные пособия, лабораторные практикумы, рабочие программы, методические рекомендации, система заданий на карточках и в электронной форме), *программный* (программные педагогические средства, программы для реализации инженерных методик, программно-моделирующие системы, автоматизированные системы проектирования), *интегрированный* (электронные конструкторы; учебные роботы, управляемые компьютером;

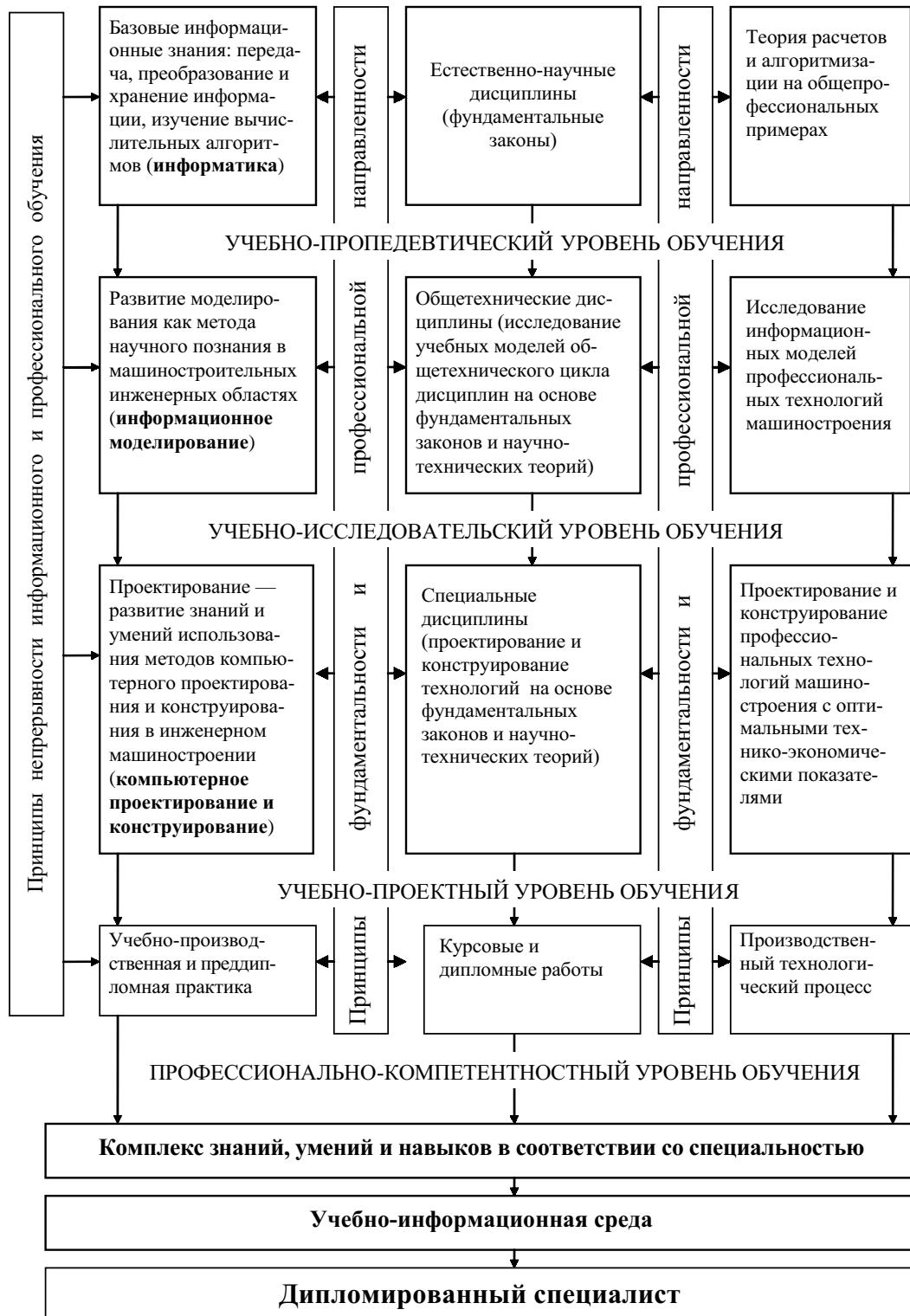
учебные демонстрационные макеты технических объектов, сопрягаемые с компьютером), *учебно-иллюстративный* (плакаты, графики, схемы, чертежи). Все элементы УМК направлены на решение задачи повышения качества обучения.

Для оценки эффективности обучения студентов вузов конструкторско-технологического направления основам ОТМ был проведен педагогический эксперимент. Он включал три этапа: констатирующий, поисковый и обучающий. В педагогическом эксперименте участвовали студенты и преподаватели (естественно-научного, общетехнического и специального образовательных циклов) технических специальностей вузов.

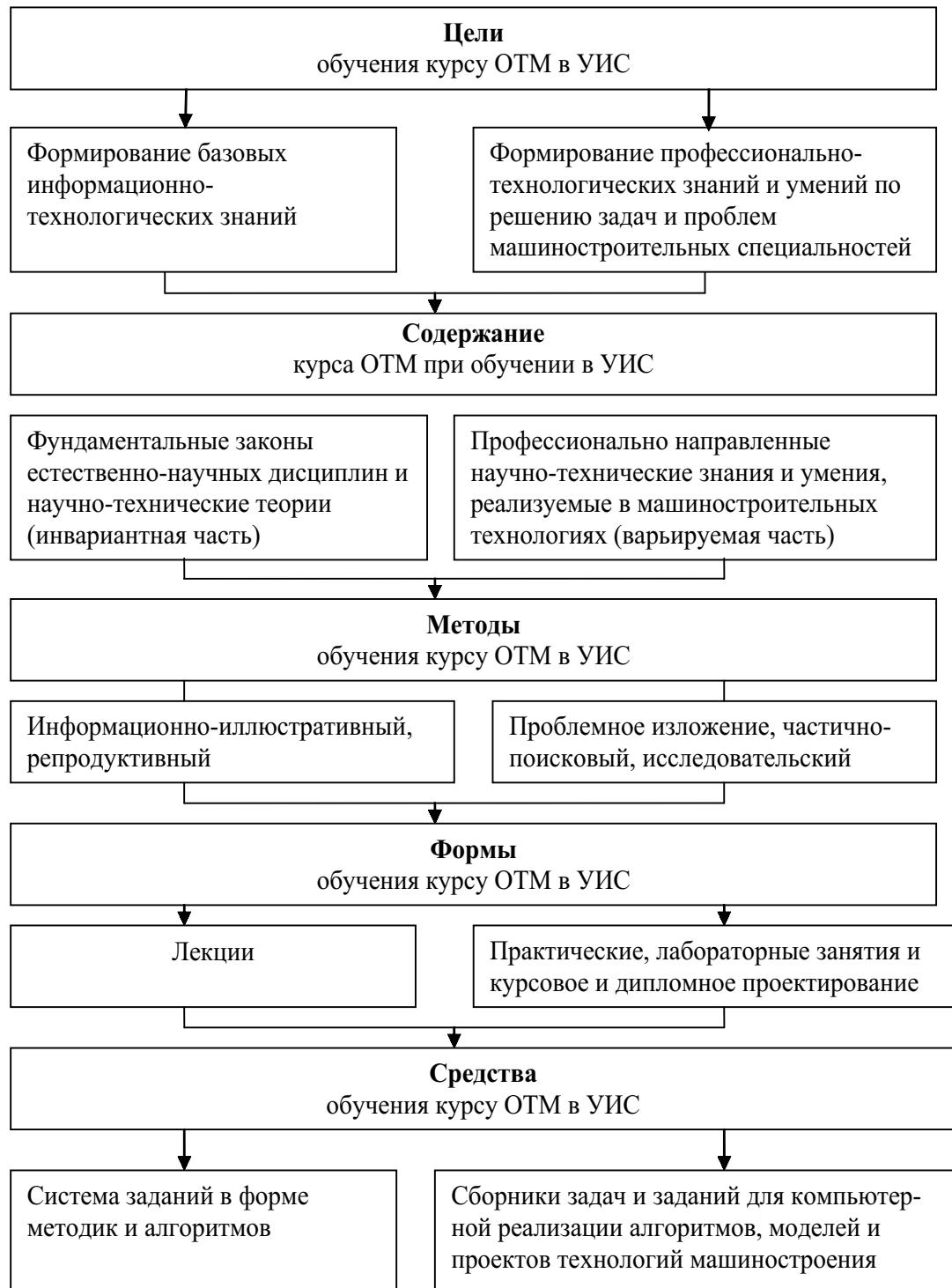
В результате констатирующего этапа эксперимента была обоснована актуальность темы исследования.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Р и с. 3. Схема обучения студентов машиностроительных вузов в УИС



Р и с. 4. Модель методической системы обучения студентов технических вузов ОТМ в УИС



Поисковый этап проводился в нескольких направлениях:

- определение требований к содержанию курса ОТМ при обучении студентов вузов в УИС с учетом естественно-научного и профессионально-направленного материала;
- определение содержания и программ по ОТМ при обучении в УИС;
- задания к курсовым и лабораторным работам;
- частичная их апробация в ходе лабораторного эксперимента.

На обучающем этапе эксперимента проверялась гипотеза исследования и модель методической системы обучения ОТМ в УИС и оценивались: эффективность применения алгоритмических, модельных и проектно-конструкторских знаний при решении инженерных задач по ОТМ; эффективность формирования у студентов практических умений приме-

нения алгоритмических, модельных и проектных знаний с учетом фундаментальности и профессиональной направленности знаний по ОТМ; эффективность применения информационно-профессиональных знаний и умений при выполнении студентами машиностроительных специальностей курсовых и дипломных проектов.

В результате проведенного педагогического эксперимента получены данные, свидетельствующие об эффективности обучения ОТМ студентов конструкторско-технологического направления в УИС.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шабанов, Г. И. Модель обучения общетехническим дисциплинам на комплексной информационно-образовательной базе при подготовке инженерных кадров / Г. И. Шабанов // Интеграция образования. — 2005. — № 3. — С. 43—50.

Поступила 12.02.10.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОРЕГИОНovedения*

Т. В. Яковлева, О. И. Еременко
(Белгородский государственный университет)

Предлагаются концепция лингвогеографии как нового научного направления и пути использования лингвогеографического материала в процессе преподавания русского языка.

Ключевые слова: лингвогеография; региональный компонент; социокультурная компетенция; краеведческий подход; язык и культура; лингвогеографический текст.

Современной лингводидактикой все активнее развивается мысль о культуроформирующей функции лингвистического образования, необходимости культурологического подхода в преподавании родного языка. С позиций культурологического подхода родной язык рассматривается как предмет прежде всего мировоззренческий, культуроемкий, как инструмент познания окружающего мира, мощное средство воспитания, поле приобретения социального и духовного опыта. Принципиально важным становится осознание словесниками «иного» взгляда на свой предмет, заключающееся в том, чтобы научить учащихся воспринимать язык «не как чистую грамматическую схему», а как «спрессованные веками феноменальные стороны философии, истории, духовной культуры», чтобы не просто «знать о языке», а «...жить и действовать в языке» [4, с. 58]. В лингвометодике идут интенсивные поиски ответов на вопросы: что нужно изменить в преподавании родного языка, чтобы сделать этот процесс культуроориентированным, и каким образом может быть представлена культурная информация на уроке русского языка? Назрела необходимость создания упорядоченной научной системы, раскрывающей феномен региональных особенностей родного языка, отражающей отечественную культуру в ее ярком национальном и территориальном многообразии [3].

Важным фактором в развитии личности школьника является обращение к краеведческому и, особенно, лингвокраеведческому аспекту в преподавании род-

ного языка. Такой подход воспитывает у учащихся бережное, любовное и внимательное отношение к родному языку, а значит, любовь к Родине и стремление достойно служить ей. Ведь именно знание языка, истории, культуры, природных условий, обычая и чаяний родного народа дает возможность учителю сформировать у ребят национальное самосознание, чувство достоинства и социальной справедливости.

На современном этапе развития науки утверждается новое направление — лингвогеография, основанное на взаимосвязи, взаимовлиянии этнографии, фольклористики, лингвокультурологии конкретного региона. Лингвогеография отражает синтез многих наук, исследующих собственно этнокультуру, со своими целями и задачами, понятийным аппаратом. Однако этнокультура не является предметом изучения в курсе русского языка. Поэтому, раскрывая сложную проблему соизучения языка и культуры, мы можем говорить об лингвогеографическом аспекте обучения русскому языку.

Лингвогеография рассматривается в методике как один из важнейших путей реализации кумулятивной функции языка, обнаруживающей себя в том, что язык не просто передает некоторые сведения, но и обладает способностью отражать, фиксировать и сохранять определенную культурную и историческую информацию. Предмет изучения данной дисциплины — языковая среда того или иного региона. Лингвогеография связана со сбором, обработкой и изуче-

* Работа проведена по программе Федерального агентства по образованию «Исследования, выполняемые в рамках тематических планов 2009—2010 гг.».



нием местного языкового материала, и его основная цель — изучение истории края через факты языка, привлечение внимания обучаемых к фактам окружающей языковой среды, так как именно языковые факты нередко содержат богатейшую этнографическую и культурологическую информацию.

Мы считаем, что элементы лингворегионоведения можно использовать в учебно-воспитательном процессе уже в начальной школе, поскольку воспитание языковой личности — процесс длительный, сложный, а начальная школа обладает большими возможностями в этом плане.

Рассмотрим основные понятия лингворегионоведения.

Лингворегионоведческая компетенция — это овладение обучаемыми системой знаний о культуре, обычаях, традициях конкретного региона, малой родине, извлеченных из текстов краеведческой тематики. Формирование данной компетенции происходит в процессе использования на уроках русского языка краеведческих текстов, а также при изучении и анализе слов лингворегионоведческой тематики. Данная компетенция предполагает осознание обучаемыми связи языка с историей и культурой региона. Становление этого вида компетенции происходит в процессе знакомства с лингворегионоведческим материалом (диалектной речью, региональной ономастикой, фольклором и т. п.). Формирование лингворегионоведческой компетенции предполагает организацию наблюдений детей за языковыми особенностями региона, обогащение словаря учащихся региональной лексикой, развитие у них умений и навыков использования такой лексики в собственных высказываниях, в различных коммуникативных ситуациях.

Средством регионализации языкового образования является **лингворегионоведческий подход**. Мы понимаем под ним управляемый процесс овладения учащимися русским языком, в котором происходит их ознакомление с природными особенностями, промышленностью, сельским хозяйством, социально-экономическим, историческим и культурным

развитием региона на основе специальных текстов. Лингворегионоведческий подход — это построение процесса обучения русскому языку на местном материале. Его реализация позволит соединять понятия «язык» и «региональная культура», реализовать целостную концепцию социокультурного образования, принципиально меняющую представление о содержании и целях образования в школе. Применительно к русскому языку данный принцип означает, что учителю, реализующему лингворегионоведческий подход, следует проработать поэтапное, по классам, включение краеведческих сведений в структуру уроков. Для этого нужно продумать так называемые сквозные лингворегионоведческие темы, отобрать специальную лексику и тексты в соответствии с темами. В качестве сквозных можно использовать, например, такие темы: «Белгородчина — наша малая родина», «Наименование жителей нашего края», «Наши знаменитые земляки», «Историческое прошлое нашего края», «Символы земли Белгородской», «История белгородских топонимов», «Происхождение названий мелких географических объектов (микротопонимов)», «Из истории названий рек Белгородской области» и др. Особое внимание уделяется творчеству местных писателей и поэтов, языку их произведений. Лингворегионоведение связано со сбором, обработкой и изучением местного языкового материала; его основная цель — знакомство учащихся с культурой региона через факты языка, привлечение их внимания к особенностям окружающей языковой среды, так как именно языковые факты нередко содержат богатейшую этнографическую и культурологическую информацию.

Лингворегионоведческий текст — связное смысловое единство, содержащее сведения о культуре региона — является средством реализации лингворегионоведческого подхода в обучении. При отборе таких текстов следует руководствоваться рядом критериев, среди которых: краеведческая направленность, т. е. наличие в тексте сведений о природе, культурных традициях края, извест-

ных людях, языке конкретного региона; художественная ценность текста, наличие изобразительно-выразительных средств языка; наличие изучаемых языковых явлений (языковых единиц, грамматического материала, изучаемых орфограмм или пунктоGRAMM); возможность осуществления на основе анализа текста функционального подхода к изучению языковых явлений.

Цель лингвогеографоведческого текста — расширить культурный кругозор обучаемых, служить моделью высказывания, обогащать речь учащихся словами лингвогеографоведческой тематики. Такой текст становится важным компонентом системы приобщения учащихся к культуре и истории региона.

Лингвогеографоведческие тексты могут использоваться для осмыслиения, анализа, наблюдения за функционированием языковых единиц, для отработки орографических, пунктуационных, грамматических навыков, а самое главное назначение текстов такого рода — познакомить учащихся с содержательной стороной региональной культуры. Именно через такие тексты могут реализоваться все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, воспитательная. Весь материал урока может быть организован вокруг текста. Через текст ученик усваивает новые знания и ценности, духовную культуру своего народа, уточняет нравственные и эстетические позиции.

В языке лингвогеографоведческих текстов отображается окружающая действительность, передается информация о традициях, обычаях, обрядах малой родины. Как учебное средство текст является достоверным источником информации о быте и культуре родного народа, поскольку в нем закрепляются самые существенные, типичные явления национальной культуры, особенности характера народа, его быт, традиции. Вот почему такой текст имеет огромный социокультурный потенциал, позволяет соединить в учебном процессе изучение языка с историей и культурой региона.

Лингвогеографоведческая работа в современной дидактике рассматрива-

ется как основное средство регионализации языкового образования. Большинство ученых-методистов под региональным компонентом школьного лингвистического курса понимают языковые факты, присущие той или иной местности как в тематическом, так и в лингвистическом отношении. Региональный компонент в преподавании русского языка следует рассматривать как углубленную лингвогеографоведческую работу. Следовательно, лингвогеографоведение гармонично сливается с понятием «региональный компонент базового образования», формирование которого предполагает обязательное обращение к местным языковым особенностям. Мы рассматриваем лингвогеографоведческую работу как часть регионального компонента, в который могут входить и другие элементы, причем часть особенно значимую, способствующую реализации многих современных принципов обновления содержания образования.

Лингвогеографоведческая работа связана со сбором и изучением региональных особенностей языка. Ее предметом является совокупность знаний о языковых особенностях определенной местности, добытых путем изучения живой разговорной речи, языка художественных произведений писателей — выходцев данной местности, произведений устного народного творчества и местных памятников письменности. Одновременно такая работа есть процесс установления этих знаний. «В настоящее время уже достаточно четко определены объекты лингвогеографоведческой работы в школе, к которым относят диалектную речь (фонетические, лексические, морфологические особенности местных говоров); региональную ономастику (топонимику, антропонимику, ойконимию); язык регионального фольклора; язык художественных произведений местных авторов или авторов, биографически связанных с краем; язык местных СМИ; язык местных исторических документов; живую речь земляков; городское и деревенское просторечие; речевой этикет региона» [1, с. 28].

Чтобы использовать подобный лингвогеографоведческий материал на уроках



русского языка, учитель сам должен хорошо знать региональные языковые особенности, т. е. иметь представление о говорах, распространенных на той или иной территории, о местной ономастике, быть знакомым с творчеством местных авторов и т. п. Возможности использования местного языкового материала в ряде случаев ограничены тем, что отсутствует специальная лингвистическая литература, посвященная описанию языка того или иного региона. Кроме того, в процессе лингвогеографии работы необходимо учитывать возрастные особенности школьников и соответственно адаптировать местный языковой материал.

Таким образом, лингвогеография — это и система знаний о региональных языковых особенностях, и процесс изучения данных особенностей. Предметная область нового научного направления, формирующегося на базе истории, географии, лингвистики, культурологии, этнологии, социологии, состоит в изучении особенностей и вариаций в языке, обусловленных этнической картиной региона, территориальными особенностями языка, его использованием различными социальными группами, а также целями и условиями коммуникации. В обозначении отдельных направлений, частных проблем внутри данной научной области нам видится теоретическая функция лингвогеографии. Его практическими функциями (в первую очередь в области образования) могут быть достижение воспитательных и культуроформирующих целей образования; повышение качества обучения родному языку, литературе, истории; усиление мотивации к изучению языка, истории и культуры своего края; реализация коммуникативно-деятельностного и личностно ориентированного подходов в преподавании; действие более успешной социализации учащихся во время обучения и др. [2].

Анализ проблем, связанных с изучением языка региона, позволяет заключить, что обращение к анализу языковых особенностей региона способствует реализации на практике востребованного временем культурологического подхода

к исследованию и преподаванию родного языка; необходима разработка научно-теоретических основ и прикладных аспектов дисциплины, которая может носить название «Лингвогеография»; практическое воплощение лингвогеографии может быть представлено в виде программно-методического обеспечения специальных и элективных курсов для школы и дисциплин по выбору для вузов.

Применение лингвогеографии в процессе преподавания русского языка поможет решить ряд педагогических задач. Использование местного материала обогащает содержание объяснения учителя и придает ему конкретный характер. Лингвогеографический материал способствует прочному закреплению полученных учащимися знаний, повышает качество усвоения нового материала, облегчает последующую домашнюю и практическую работу над ним.

Образовательная ценность лингвогеографии, по нашему мнению, состоит в том, что оно:

1) способствует патриотическому воспитанию школьников посредством изучения объективной действительности родного края — его природы, истории, культуры, искусства, национальных традиций и обычаяев. Несомненно, что фундаментом патриотизма является любовь к своей малой родине, ее людям, природе;

2) формирует конкретные представления об окружающей действительности, тем самым поставляет объекты, доступные для непосредственного наблюдения, изучения и исследования;

3) помогает учителю вызвать у учащихся чувство новизны. Введение новых элементов в процесс обучения, в основу которого положен местный материал, способствует раскрытию признаков изучаемых явлений, в результате чего степень усвоения учебной программы значительно возрастает;

4) позволяет учитывать жизненный опыт учащихся, важным источником которого являются непосредственное участие детей в лингвогеографической работе, изучение окружающей языковой среды, что ускоряет приобретение линг-



вистических знаний, формирование коммуникативных умений и навыков.

Включение лингвогеографического материала в структуру уроков русского языка будет активизировать познавательную деятельность учащихся, стимулировать воображение, одновременно приобщая школьников к культурным, нравственным, эстетическим ценностям региона.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демичева, В. В. Социокультурное образование младших школьников (на региональном материале) в процессе изучения русского языка :

программа для общеобразоват. учеб. заведений Белгородской области. Начальное общее образование / В. В. Демичева, О. И. Еременко, Т. В. Яковлева. — Белгород : Политехника, 2007. — 124 с.

2. Новикова, Т. Ф. Актуальность курса «Лингвогеографоведение» / Т. Ф. Новикова // Этнолингвокультурология и современное образование : сб. ст. проблемной группы в РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2009. — С. 213—216.

3. Новикова, Т. Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования : моногр. / Т. Ф. Новикова. — Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. — 296 с.

4. Юдашева, Л. В. Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды / Л. В. Юдашева // Рус. яз. в шк. — 1990. — № 4. — С. 54—58.

Поступила 02.02.10.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, О. С. Воробьева

*(Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьевы)*

Статья посвящена использованию информационных технологий в математическом образовании. Рассмотрено развитие понятия «технология» в педагогике. Показана роль информационных технологий в гуманитаризации математического образования.

Ключевые слова: информационные технологии; гуманитаризация; математическое образование.

Проблема гуманитаризации математического образования обсуждается достаточно давно в работах таких ученых, как В. Г. Болтянский, Г. Д. Глейзер, Р. С. Черкасов, Г. В. Дорофеев, Г. И. Саранцев и др. Так, Г. И. Саранцев отмечает: «...будем понимать гуманитаризацию математического образования как отражение в нем деятельности природы математического знания. Гуманитаризация образования есть методологическая идеология, требующая пересмотра основных концепций методики обучения математике» [6, с. 52].

Гуманитаризация образования подразумевает учет индивидуальных особен-

ностей обучаемого, формирование у него навыков научного поиска и творческого мышления, дифференциацию обучения. Такой подход к образованию позволяет сделать его развивающим и личностно ориентированным. Технология обучения призвана играть в гуманизации математического образования значительную роль. Речь идет, в частности, об инновационных технологиях обучения, позволяющих внести в него технологические изменения.

Обратимся к понятию «технология». Оно имеет много определений и трактовок. Интересно проследить за их эволюцией. Для начала XX в. характерна праг-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).



матическая трактовка: «Технология — наука о способах и средствах переработки сырых материалов в предметы потребления. Технология разделяется на техническую, занимающуюся изменением формы сырых веществ, и химическую, занимающуюся изменением состава веществ» [1]. Как можно видеть, использование технологий в социальных процессах, например в обучении, не подразумевалось.

К середине XX в. содержание данного понятия существенно расширилось, что свидетельствует о его проникновении в различные сферы человеческой деятельности: «Технология — совокупность процессов обработки или переработки материалов в определенной области производства, а также научное описание способов производства» [2]. Современное определение можно сформулировать так: «Технология — это комплекс научных и инженерных знаний, реализованных в приемах труда, наборах материальных, технических, энергетических, трудовых факторов производства, способах их соединения для создания продукта или услуги, отвечающих определенным требованиям».

Данное понятие применяется и в педагогике, где оно имеет особый смысл: «с одной стороны, технология обучения — это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой — это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств» [3, с. 5].

Большое значение придается определению педагогической технологии при исследовании педагогических систем. В этом плане технология обучения предстает как системная категория, структурными составляющими которой являются цели обучения, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, ученик, учитель, результат деятельности [3].

Г. К. Селевко полагает, что понятие «технология» может быть использовано

в качестве «системообразующего каркаса», а «технологический» подход приложим к анализу и проектированию педагогических процессов [9].

Г. И. Саранцев применительно к методике обучения математике отмечает, что технология наряду с теорией и приложениями выступает ее составляющей. «Технологии обучения, — утверждает ученый, — призваны организационно упорядочить все зависимости процесса обучения, выстроить его этапы, выделить условия их реализации, соотнести с возможностями школьников и т. п. Можно сказать, что *теория* обучения математике выявляет закономерности функционирования методической системы обучения математике, *методика* строит их приложения, а *технология* разрабатывает способы реализации модели этой системы» [5, с. 169].

Педагогические технологии подразделяются на несколько видов, один из которых составляют информационные технологии.

Если говорить о гуманитаризации математического образования, то информационные технологии могут оказать здесь существенную помощь. Действительно, информационные технологии обладают большим как образовательным, так и развивающим потенциалом. Они способны реализовать наглядность обучения, обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения математике, организовать автоматизированное обучение и др. Реализуется все это с помощью инструментального и обучающего программного обеспечения, функционирующего на базе компьютерной техники.

В настоящее время появилось большое количество качественных продуктов, предназначенных для компьютерной поддержки изучения математических дисциплин. Для работы с данными пакетами не требуется глубокое знание компьютера, нужны лишь начальные навыки работы с манипулятором и клавиатурой. Рассмотрим некоторые подобные пакеты для начальных классов.

1. «Вундеркинд+» («Никита», Nicita Ltd, 2000). Данный пакет содержит 26

развивающих игр, распределенных по четырем классам. Среди игр имеются и математические, например, на сложение чисел, распознавание геометрических фигур и др.

2. «Веселая математика» («Руссобит Паблишинг», 2001). Диск содержит 10 развивающих математических мини-игр, предназначенных для детей от 5 лет на арифметические действия (сложение, вычитание, умножение и деление).

3. «Тroe из Простоквашино. Математика с Дядей Федором» (Akella, 2006). Это развивающая игра, помогающая освоить простые случаи сложения, умножения и вычитания.

4. «Математика. Счет» («1С»). Электронное издание для обучения начертанию цифр и чисел, а также устному счету — сложению и вычитанию в пределах 20. Обучение ведется в игровой форме.

5. «Математика. Измерение» («1С»). Развивающее пособие по математике для детей 5—8 лет. Подбор задач и их направленность позволяют подготовить ребенка к школе без привязки к тем или иным конкретным учебникам, по которым он будет заниматься в 1 классе. Для учащихся начальной школы на диске также содержится много интересных заданий, развивающих пространственное воображение. При решении задач используется интерактивный режим прямого манипулирования объектами, что позволяет лучше усвоить многие геометрические понятия, меры веса, времени и расстояния. Всего диск содержит 130 интерактивных задач и презентаций для предшкольной подготовки и начальной школы.

6. «Математика. Начальная школа. 2—4 класс» (Серия «Семейный наставник», ИнисСофт). Программно-методический комплекс, охватывающий традиционную программу по математике четырехлетней начальной школы, предназначен для диагностики пробелов в знаниях, выдачи индивидуальных рекомендаций, проведения коррекционной работы, контроля усвоения учебного материала.

Данный список можно продолжить. Укажем также несколько дисков, кото-

рые целесообразно использовать в 5—11 классах.

1. «Математика 5—6» («Просвещение-МЕДИА»).

2. «Алгебра 7—9» («Просвещение-МЕДИА»).

3. «Алгебра и начала анализа 10—11» («Просвещение-МЕДИА») [7].

4. «Планиметрия 7—9» («1С-Кудиц») [8].

5. «Стереометрия 10—11» («1С-Кудиц»).

6. «Живая геометрия» (Geometer's Sketchpad, Key Curriculum Press).

Компьютер может служить и инструментом вычислений, например при организации вычислительного эксперимента с помощью следующих программных средств: виртуальных лабораторий, табличных процессоров (Quattro Pro, Microsoft Excel, OpenOffice Calc и др.), языков программирования (Basic, Pascal, C, Delphi, Visual Basic, Visual C, Java Script и др.), пакетов символьной математики (Mathematica, Maple, MatLAB, Derive, Mathcad, Maxima и др.), пакетов статистической обработки данных (Statistica, Stadia, Statgraphics и др.).

Указанный обширный перечень обучающих средств должен внушать оптимизм в плане перспектив организации компьютерной поддержки изучения математических дисциплин. Однако возникают вполне закономерные вопросы, например: возможен ли гарантированный положительный эффект от использования подобных средств на уроках математики? Всеми ли этими средствами учитель математики обязан владеть? Как осуществлять выбор средства в зависимости от изучаемой на уроке математики темы?

Подобные вопросы, на наш взгляд, являются следствием незнания основ компьютерной технологии обучения, ее сущности и назначения. До сих пор можно слышать мнение, что при использовании компьютера на уроке (и в любой другой деятельности) учителю нет необходимости прикладывать существенных усилий: компьютер все сделает сам. Другое мнение — не стоит менять традиционную систему обучения математике путем привлечения компьютерной тех-



нологии. Такие подходы, как правило, отражают информационную культуру их сторонников.

По данным педагогических и психологических наук, применение информационных технологий в процессе обучения способно привести к улучшению его результативности за счет эволюции методов обучения, использования новых средств обучения и др. Однако применение должно быть грамотным и обоснованным.

Таким образом, на первый план выходит проблема подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе. С одной стороны, ответы на поставленные выше вопросы должны быть получены учителем в процессе его подготовки; с другой — будущий учитель должен быть способен к самостоятельному поиску ответов на вновь возникающие вопросы. В указанном контексте актуальными представляются следующие направления подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе:

- формирование компьютерной грамотности;
- овладение типологией педагогических программных средств;
- ознакомление с готовыми педагогическими программными средствами по предмету;
- формирование умения создавать педагогические программные средства с использованием инструментальных программных средств;
- ознакомление с компьютерной технологией обучения и возможностями, которые она предоставляет наряду с традиционной технологией;
- подготовка учителя к организации и проведению различных форм работы по предмету с использованием вычислительной техники.

Многими учеными отмечается специфика информационных технологий в образовании. Так, авторы учебника «Педагогические технологии» выделяют информационные технологии в обучении в отдельную самостоятельную группу [3]. Г. К. Селевко обозначает их как «компьютерные (новые информационные) тех-

нологии обучения» и относит к группе «Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса» наряду с технологиями уровневой дифференциации, индивидуализации обучения, программированного обучения, что подчеркивает их общность с компьютерной технологией обучения [9]. Специфика информационных технологий определяется в первую очередь необходимостью использования компьютерной техники и соответствующего программного обеспечения, что ведет к изменению существующих форм и методов обучения или к возникновению новых.

В научно-методических публикациях, посвященных информационным технологиям в обучении математике, редко можно обнаружить целостный взгляд на обозначенную проблему. Это отражает ситуацию, сложившуюся в большинстве средних общеобразовательных учреждений: информационные технологии если и используются в школе при обучении математике, то, как правило, фрагментарно. До сих пор отсутствует стратегия информатизации математического образования, в учебниках математики практически нет ссылок на решение задач с помощью компьютера, отсутствуют рекомендации по использованию появившегося и пополняемого набора обучающих компьютерных программ по математике.

Актуальной становится задача по определению места информационных технологий в методике обучения математике, исходя из того что предметом методики обучения математике «является специальная методическая система (будем называть ее традиционно «Обучение математике»), составляемая целями и содержанием математического образования, методами, средствами, формами обучения, индивидуальностью ученика и результатами обучения. На функционирование методической системы обучения математике оказывает влияние ряд факторов, например, цели образования, роль математики в науке, жизни, производстве, новые образовательные идеи и т. д.» [5, с. 11].

Известно, что происходящая в настоящее время информатизация общества приводит к информатизации образования, что, в частности, реализуется применением средств информационных и коммуникационных технологий в обучении. Однако отметим, что «...информатизация образования рассматривается в настоящее время как новая область педагогического знания, которая ориентирована на обеспечение сферы образования методологией, технологией и практикой решения... проблем и задач...» [4, с. 13].

Можно говорить о большом количестве «точек соприкосновения» математики и информатики. Действительно, и анализ содержания этих дисциплин, и история их развития убедительно показывают высокий уровень межпредметности. Информатика способна оказать влияние на методику преподавания математики. Так, Г. И. Саранцев отмечает, что «в последнее время в связи с развитием информатики, изучающей проблемы получения, хранения, преобразования, передачи и использования информации, усиливается ее влияние на методику обучения математике. С одной стороны, это влияние обуславливает ряд проблем, связанных с формированием определенного стиля мышления, с обучением переводу с одного языка на другой, с использованием компьютера, с другой — методика получает новые эффективные средства и даже информационные технологии, использование которых призвано повысить эффективность обучения математике» [5, с. 16]. Появление в образовательной среде информационных технологий создает предпосылки изменения существующей системы обучения математике. Внесение коррективов в цели математического образования, модернизация методов и разработка новых средств обучения математике должны привести к изменению содержания математического образования

и возникновению новых форм обучения математике.

Таким образом, гуманитаризация математического образования подразумевает применение новых технологий при обучении математике. Информационные технологии могут занять в их ряду заметное место благодаря таким возможностям, как наглядность, интерактивность, организация экспериментальной деятельности и т. д. Именно эти возможности способствуют включению обучаемого в активную познавательную деятельность, или, говоря другими словами, содействуют гуманитаризации математического образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брокгауз, Ф. А. Энциклопедический словарь. Современная версия / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. — М. : Изд-во Эксмо, 2003. — 672 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — М. : ООО «Издательство Оникс» ; ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. — 1200 с.
3. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. — М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2004. — 336 с. — (Педагогическое образование).
4. Роберт, И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие для пед. вузов / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова. — М. : ИИО РАО, 2006. — 259 с.
5. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе / Г. И. Саранцев. — М. : Просвещение, 2002. — 224 с.
6. Саранцев, Г. И. Методология методики обучения математике : моногр. / Г. И. Саранцев. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2001. — 144 с.
7. Сафонов, В. И. УМК «Алгебра и начала анализа. 10—11» / В. И. Сафонов // Математика в школе. — 2009. — № 1. — С. 49—63.
8. Сафонов, В. И. УМК «Планиметрия. 7—9» / В. И. Сафонов // Математика в школе. — 2008. — № 5. — С. 61—69.
9. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.

Поступила 10.11.09.



ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ РАННЕГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Кагуй (*Набережночелнинский государственный педагогический институт*)

В статье рассматриваются вопросы обучения интегративному целому в качестве решения основных задач подготовки подрастающего поколения для жизни в поликультурном и полилингвальном социуме ХХI в. Автор предлагает использовать интеграцию поликультурного воспитания и раннего билингвального образования для успешного вхождения личности в системы мировой и национальной культур.

Ключевые слова: интеграция образования; поликультурное воспитание; поликультурная личность дошкольника; билингвальное образование; раннее билингвальное образование; вторичная языковая личность.

Нарастающее доминирование глобализации ставит перед современным образованием задачу подготовки личности к жизнедеятельности в поликультурном и полилингвальном обществе. Умение правильно понимать и принимать богатое многообразие культур, народов, языков, вероисповеданий определяет социальную, профессиональную успешность жителя ХХI в. Формирование такого человека становится актуальной задачей образовательной системы в России, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, и вызывает существенные изменения в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Стратегии, основанные на определенном пересмотре устоявшейся структуры научного знания, на утверждении целостности и внутренней взаимосвязанности мира с тенденцией следования естественным путем познания ребенком окружающего мира и осознания себя как активной личности в нем, на переходе от предметоцентризма к обучению интегративному целому, являются решением большинства задач.

При интегративном обучении знания одной дисциплины, находясь во взаимодействии со знаниями другой, органически сливаются и создают новую информационную структуру понятий, идей, концепций, законов и т. д. Интеграция в образовании способствует выделению главного вектора в отборе содержания образования, развитию системообразующих идей, приемов, форм и средств учебно-воспитательной деятельности.

Данная точка зрения поддерживается выводами психологов, изучающих процесс обучения. Р. М. Гагне [13] и Д. С. Брюнер [12] считают, что сходство идей и принципов прослеживается более четко при интегрированном обучении, благодаря предоставленной возможности применения получаемых знаний одновременно в нескольких сферах. Согласно Ж. Пиаже, поскольку на элементарном уровне большинство детей мыслит конкретно, их обучение должно быть основано на объектах, поддающихся опознанию, а не на абстрактных идеях. Изучение же того, что происходит с данными объектами, невозможно ограничить форматом одной дисциплины [10].

Л. С. Выготский утверждает, что если всякое обучение сводится к образованию новых ассоциативных связей, то «всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. Новая ступень обобщения возникает не иначе, как на основе предыдущей» [3, с. 184—294]. Таким образом, способность памяти запоминать новое на базе ранее усвоенного позволяет рассматривать предмет или явление действительности с разных сторон и запоминать с помощью межсистемных ассоциаций. Такой процесс способствует целенаправленности аналитико-синтетической деятельности при решении аналитических задач, повышает активность самостоятельных методов работы, обеспечивает лучшую организацию мыслительной деятельности, вырабатывая логическую последовательность в решении как общих, так и частных задач [2, с. 23].

© Кагуй Н. В., 2010

Интегративный подход как обязательное требование к содержанию и организации учебно-воспитательного процесса способствует формированию системности знаний на основе развития ведущих общенациональных идей и понятий (образовательная функция межпредметных связей); помогает развитию системного и диалектического мышления, гибкости и самостоятельности ума, познавательной активности и интересов учащихся (развивающая функция); содействует формированию правильного мировоззрения, диалектико-материалистических взглядов, политехнических знаний и умений (воспитывающая функция); координирует работу учителей различных предметов, их сотрудничество, оказывает помощь в выработке единых педагогических требований в коллективе, создании единой трактовки общенациональных понятий, согласованности в проведении комплексных форм организации учебно-воспитательного процесса (организационная функция) [9, с. 117—118].

Интеграция в учебном процессе условно представлена несколькими направлениями: 1) межпредметные связи (двуихпредметные, многопредметные); 2) совместные интеграционные проекты школы с высшими учебными заведениями; реализация концепции непрерывного образования, начиная с дошкольного детства до высшей школы (смена унифицированного «детского сада» разными видами и типами дошкольных учреждений, организация преемственности дошкольного, школьного и общего среднего образования за счет создания учебно-воспитательных комплексов типа «школа с углубленным изучением дисциплин», «лингвистический детский сад», билингвальных школ, дошкольных групп по изучению иностранных языков и культур на базе школ и др.; 3) пролонгация учебного процесса в практику реформирования сфер общественной жизни; 4) внешкольная работа, органическая связь с культурой, искусством, использование многообразных форм эстетического воспитания; 5) реализация всего комплекса образовательных задач путем использования ТСО и СМИ (основное

значение таких материалов заключается не в иллюстративном характере, а в развитии у обучаемых научных методов познания (анализа, сравнения, обобщения и др.), способности выделять главное в цепи событий и фактов, привитии интереса к творческой работе с предметом); 6) переход от монополии государственного образования к существованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного воспитания со спецификой содержания, свойственной каждому из видов, но с учетом государственных стандартов образования; 7) движение от «чистых» линий развития типов общеобразовательных учреждений к «смешанным», отражающееся в стремительном слиянии школ с детскими садами (школы-гибриды), с научно-исследовательскими институтами (школы-лаборатории); 8) переход от «безнациональной» унитарной школы, работающей по единым стандартным документам, к этнической дифференциации образования в системе общего образовательного пространства России, гарантирующего обеспечение жизнедеятельности индивида в условиях открытости политики России мировому сообществу в качестве реальных инструментов приобщения детей различных этносов к национальной культуре (отражен в «Базисном учебном плане общеобразовательных учреждений Российской Федерации», в котором федеральный компонент сочетается с регионально-национальным и школьным).

Интеграция традиционно существует в тесном взаимодействии преподавания многих предметов в общеобразовательной и высшей школе (история — литература, обществознание — история, иностранный язык — мировая художественная культура и национальная культура и т. д.) и в системном единстве определенного круга знаний, способов действия и взаимосвязанных с ними познавательных проблем, средств и методов обучения и воспитания в дошкольном детстве (Н. Ф. Виноградова — принцип комплексности при ознакомлении дошкольников с окружающим миром; А. А. Головкина — интеграция двигательной и познавательной деятельности в детском



саду; Т. М. Бондаренко — интеграция на занятиях по экологическому воспитанию в ДОУ и др.). Программные положения дисциплин нередко переплетаются, что дает возможность преподавателю на всех ступенях обучения делать ссылки на параллельные курсы [1, с. 47].

Средством выражения мысли об объективной действительности, о свойствах, закономерностях, которые составляют предмет изучения разных дисциплин, является иностранный язык (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя и др.). Идея целесообразности интеграции иностранных языков с различными дисциплинами, видами деятельности, важности интегрированных курсов служит предметом ряда научных диссертационных исследований (Е. Ю. Бахтальной, Т. Н. Гниловой, Н. В. Кагуй, Н. А. Малкиной и др.); находила отражение в разработке учебно-методических пособий; поднималась на страницах педагогических, лингвистических, методических журналов.

Язык — это «...зеркало культуры, мощнейшее общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [11, с. 14]. Изменение геолингвистической ситуации и вступление мира в эпоху билингвизма (В. В. Кабакчи), переход от bipolarного к поликультурному сотрудничеству, от диалога к полиглту культур пробудили не только желание понять соседа по общему планетарному дому, но и потребность овладеть его языком. Европейский совет выдвинул многоязычие в качестве стратегического ориентира развития языкового образования будущей Европы: владение каждым гражданином минимум двумя иностранными языками, одним из которых — активно.

Взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной/иноязычной культуры, развитие обучающегося как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной бикультурной компе-

тенции, его подготовка к межкультурной коммуникации посредством использования в качестве основного инструмента образования и самообразования родного и иностранного языков, которые являются не просто объектом изучения, но используются для получения новых знаний, в настоящее время рядом исследователей понимается как билингвальное образование.

В трактовке концепта «раннее билингвальное образование» наблюдается расхождение точек зрения исследователей. Н. Н. Горлова соотносит раннее билингвальное образование с ранним стартом в овладении иностранными языками на основе интуитивно-практического подхода в период с момента рождения ребенка до его поступления в школу [7, с. 11—12]. Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко расширяют рамки понятия до периода обучения в начальной школе, так как именно в это время закладываются основы обучения иностранному языку как средству общения [5, с. 4].

Цель раннего билингвального образования заключается в формировании у детей дошкольного и младшего школьного возраста элементарных черт вторичной языковой личности, делающих их способными к межкультурной коммуникации на элементарном уровне (овладение детьми языком как средством общения и соответствующей иноязычной «техникой», усвоение различной внеязыковой информации (т. е. не связанный непосредственно с языком), развитие качеств, которые необходимы для адекватного общения и взаимопонимания представителей разных культур) [5, с. 84].

В условиях сближения стран и народов, усиления их взаимодействия жизненно необходимы умения общаться с представителями разных лингвокультурных социумов, понимать и уважать национальное своеобразие. Этому способствует грамотно организованное поликультурное воспитание, понимаемое нами как целенаправленный гуманистический процесс освоения культуро-образовательных ценностей, предусматривающий развитие навыков межличностного взаимодействия в ситуации культурной плюрали-

стической среды, адаптации к иным культурным ценностям.

Рассматривая дошкольную образовательную ступень в сложившейся геополитической, геолингвистической и геоэкономической ситуации как один из главных образовательных резервов, по своей потенциальной емкости не уступающий ни одной из последующих ступеней, государство ставит перед дошкольными образовательными учреждениями задачу привития воспитанникам элементарных навыков толерантного поведения в современном поликультурном обществе, обучения культурному диалогу, в котором любовь к родной культуре, традициям и родному языку сочетается с уважением к другим языкам и культурам, что подразумевает формирование поликультурной личности дошкольника. Ребенка дошкольного возраста можно назвать поликультурной личностью, если он имеет элементарные представления о родном крае, его природе, материальной и духовной культуре, искусстве, литературе, традициях своего народа и народов ближайшего и отдаленного национального окружения; знает нормы поведения в быту и в обществе, умеет их соблюдать; умеет воспроизводить полученные знания и представления в своей жизнедеятельности [12, с. 15].

Изучение живого языка как средства общения невозможно без одновременного познания культуры того народа, который говорит на этом языке. Поэтому сегодня, как никогда, востребованы интегрированные программы, которые ставят задачи соизучения языков и культур на всех ступенях и для всех вариантов обучения [4; 6]. Примером может служить разработанная нами программа интегрированного модульного курса по поликультурному билингвальному образованию детей дошкольного возраста «Страна Винни-Пуха» („Winnie-the-Pooh's Land“), в которой оба компонента (модуля) — модуль I «Английский язык и дошкольник» и модуль II «Здравствуй, Великобритания!» — имеют автономную самостоятельность и одинаковую важность для формирования ценностных основ мировоззрения ребенка в условиях

современного дошкольного учреждения. Программа может являться надстройкой к любой программе поликультурного, межкультурного воспитания, билингвального образования детей дошкольного возраста [8].

Формат и содержание модулей типичны для программ раннего билингвального образования и воспитания в детских дошкольных учреждениях. Модуль I «Английский язык и дошкольник» (программа раннего билингвального образования) строится на усвоении детьми элементарных знаний по английскому языку, ориентированных на конкретные области применения (традиции, фольклор, культура, музыка для детей, детская литература) в процессе общения в простых ежедневных ситуациях соответственно с заявленными целями, задачами и принципами. Модуль II «Здравствуй, Великобритания!» (программа поликультурного воспитания в ДОУ) ориентирован на формирование у ребенка представлений о компонентах национальной культуры Великобритании (устное народное творчество, песенное творчество, фольклор, декоративно-прикладное искусство, национальные игры, детская литература), обычаях английского народа; на пробуждение у ребенка патриотических чувств, осознания им своей принадлежности к культуре разных народов; на воспитание уважения к представителям разных наций; на развитие культуры толерантности на базе интеграции с основными видами деятельности детей данного возраста.

Руководящая идея программы: каждое занятие по английскому языку — «это перекресток культур, это практика международной коммуникации». Отсюда овладение английским языком не является самоцелью, а осуществляется на основе английской культуры как общего достояния человечества. Формируемая иноязычная культурная ситуация становится своеобразным фундаментом процесса воспитания поликультурной личности дошкольника, владеющей качествами, необходимыми для осуществления толерантного общения с представителями других языков, культур.



Диагностика состояния поликультурного воспитания в условиях современного дошкольного учреждения, проведенная в ДОУ № 88 «Подсолнушек» г. Набережные Челны, в котором ведется обучение неродным языкам (русских детей — татарскому, татар — русскому), позволила установить, что эффективность формирования поликультурной личности дошкольника в условиях билингвального образования низка по ряду причин, в числе которых — отсутствие надлежащего научно-методического обеспечения данного процесса. Для преодоления пробела в понятиях и представлениях детей о культурах, расширения информационного поля ребенка знаниями об особенностях своей национальной культуры, культуры народов ближайшего и отдаленного национального окружения, формирования доброжелательного и толерантного отношения дошкольников к представителям разных культур нами была предложена и апробирована в рамках опытно-поисковой работы технология поликультурного воспитания детей в условиях билингвального образования, составной частью которой являлась программа «Страна Винни-Пуха».

Введение экспериментального фактора — изучения английского языка (он выполнял специфическую функцию: служил средством познания и общения, способствовал разностороннему и целостному развитию детей за счет объединения возможностей воспитания и обучения) — показало, что раннее билингвальное образование стало интенсификатором процесса поликультурного воспитания. На контролльном этапе эксперимента были получены данные, свидетельствующие об изменении в распределении детей контрольной и экспериментальной групп по уровням поликультурной воспитанности (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий). Положительная динамика прослеживалась в обеих группах, но в экспериментальной рост был значительно выше. При этом наблюдались различия в средних значениях по каждому исследуемому параметру. Разница в данных о низком уровне поликультурной воспитанности у детей контрольной и экс-

периментальной групп составила 4 %, ниже среднего — 3, среднего — 5, выше среднего — 11 %. К концу опытной работы значительно увеличилось количество детей с уровнем поликультурной воспитанности «выше среднего» и, соответственно, уменьшилось с низким уровнем. Если на констатирующем этапе эксперимента к уровню «выше среднего» были отнесены 12 % детей из контрольной и 18 % из экспериментальной группы, то на контролльном этапе эти цифры составили 18 и 29 % соответственно.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила сделать вывод о том, что конструирование на интегративной основе процесса познания иной культуры в условиях раннего билингвального образования имеет большой лично-развивающий потенциал и способствует развитию навыков толерантного межнационального общения и взаимодействия между представителями разных лингвокультур в условиях поликультурной коммуникации. Таким образом, интеграция является серьезным потенциалом повышения качества учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях и позволяет рассчитывать на качественные результаты в реализации задач, поставленных современностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белов, В. О некоторых вопросах интеграции в учебном процессе общеобразовательной школы / В. Белов // Учитель. — 2000. — № 6. — С. 46—53.
2. Бурляева, О. В. Интегрированные занятия в детском саду: история и современный взгляд / О. В. Бурляева // Детский сад от А до Я. — 2006. — № 2. — С. 15—23.
3. Выготский, Л. С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1982. — Т. 2. — С. 184—294.
4. Гальская, Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н. Д. Гальская, Н. Ф. Коряковцева, Е. В. Мусницкая, Н. Н. Нечаев // Иностр. яз. в шк. — 2003. — № 2. — С. 12—16.
5. Гальская, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие / Н. Д. Гальская, З. Н. Никитенко. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 240 с.



6. Гнилова, Т. Н. Обучение иностранному языку дошкольников с опорой на песенную мелодику : дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Гнилова. — М., 2001. — 187 с.
7. Горлова, Н. А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия / Н. А. Горлова // Иностр. яз. в школ. — 2003. — № 4. — С. 11—17.
8. Кагуй, Н. В. Программа интегрированного модульного курса по поликультурному билингвальному образованию детей дошкольного возраста «Страна Винни-Пуха» („Wiennie-the-Pooh's Land“) : учеб.-метод. пособие для учителей англ. яз. дет. дошк. учреждений / Н. В. Кагуй. — Набережные Челны : Набережночелнин. гос. пед. ин-т, 2004. — 23 с.
9. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. — 3-е изд. — Минск : ТетраСистемс, 2005. — 176 с.
10. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — СПб. : Союз, 1997. — 221 с.
11. Тер-Минасова, С. Г. Изучение иностранных языков и культур на университете уровне / С. Г. Тер-Минасова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 1998. — № 2. — С. 5.
12. Bruner, J. S. The Process of Education / J. S. Bruner. — Cambridge, Massachussetts : Harvard University Press, 1969. — 189 p.
13. Gagne, R. M. The Conditions of Learning / R. M. Gagne. — N. Y., 1965. — 212 p.

Поступила 04.03.09.

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ» КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

И. Н. Елисеева (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева*)

В статье обосновывается введение в практику школьного биологического образования элективного курса «Уровневая организация живой природы». Показано значение элективного курса в повышении качества биологической подготовки старшеклассников на основе усвоения обобщенных знаний о живой природе.

Ключевые слова: школьное биологическое образование; интегрированный элективный курс по биологии; обобщение биологических знаний при использовании элективного курса.

В последние годы мы стали свидетелями и исполнителями быстрых изменений, которые произошли и происходят в сфере российского образования. В рамках различных документов государственного значения обновляется общеобразовательный процесс на основе информатизации, совершенствуется структура образовательного стандарта, улучшается материальная оснащенность школ, осуществляется переход на новую основу финансирования учреждений образования. Однако многое еще предстоит сделать в этой сфере, чтобы не потерять шанс на выживание в условиях жесткой конкуренции на рынке в целом и на образовательном в частности. Сегодня продвижение рынка, разработку и внедрение новой техники и технологий, а самое главное, развитие экономики все страны

связывают в первую очередь с высоким качеством естественно-научной подготовки нового поколения людей.

Во многом реализация обозначенной установки зависит от качественного биологического образования школьников. Биология, пожалуй, единственное средство формирования полноценных представлений о природе, функционирование которой обеспечивает жизнепригодную среду, закономерности существования этой среды, ее здоровьесберегающие возможности, использование природных ресурсов в интересах общества и его экономического процветания.

Вместе с тем в реальной школьной практике достижение желаемого результата биологической подготовки затруднено из-за дискретности выражения учебного материала, особенно на стар-

© Елисеева И. Н., 2010



шей ступени. В результате у учащихся практически не формируется обобщенное и систематизированное представление о целостности живой природы и ее значении для полноценного функционирования современного общества, а следовательно, умения, связанные с познанием живого, что ставит задачу создания специальных курсов.

Одним из приоритетных направлений в данном контексте представляется реализация принципа интеграции в общебиологической подготовке школьников, позволяющего объединить в единое целое дифференцированные элементы содержания учебного материала. С этой целью нами разработан элективный курс «Уровневая организация живой природы», который призван в определенной мере реализовать функцию интеграции биологических знаний старшеклассников. Курс рассчитан на 34 ч и изучается за счет резерва времени школьного компонента учебного плана.

Для обоснования необходимости включения элективного курса в процесс обучения биологии была проведена диагностика уровня обученности учащихся в соответствии с требованиями действующего стандарта. С 2006 по 2008 г. проверке подверглись учащиеся 11 классов общеобразовательных школ № 30, 32 и 39 г. о. Саранск Республики Мордовия. Во всех школах осуществляется только базовая общеобразовательная биологическая подготовка без ее углубления и использования специальных курсов. Была разработана оригинальная анкета, состоящая из нескольких вопросов, ответы на которые требовали от респондентов назвать, определить, охарактеризовать, объяснить общебиологические понятия, касающиеся уровней организации живой природы. В совокупности они позволили обобщенно представить степень изученности старшеклассниками интересующего нас материала. Всего было проанализировано около 200 устных и письменных ответов учащихся.

Нас также интересовало то, как влияет учебный материал, касающийся уровней организации живой природы, на выбор старшеклассниками будущей про-

фессии, а именно: намерены ли они свою дальнейшую профессиональную деятельность связать с естественно-научной сферой. Для этого учащимся также предлагалось ответить на вопросы.

В целом большинство респондентов заявили о важности и необходимости получения сведений из различных областей естественных наук каждым человеком. Однако, отвечая на вопрос «Какие знания наиболее актуальны сегодня?», только 25 % из них отметили значимость естественно-научных знаний, отдавая предпочтение гуманитарным и общественно-политическим. В качестве наиболее интересных с точки зрения познания учебного материала старшеклассники назвали такие предметы, как история, литература, иностранные языки, экономическая и социальная география, математика и др. (в порядке убывания значимости). Дисциплины естественно-научного цикла оказались практически в самом конце рейтинга, правда, биология среди них занимает одно из «верхних» положений. Это свидетельствует о том, что у молодежи наблюдается падение интереса к естественно-научным знаниям, из которых биологические все же наиболее востребованы.

Рассмотрим, каково на этом фоне состояние собственно биологических знаний выпускников школ в целом и знаний об уровневой организации живых систем в частности.

Отвечая на первый вопрос анкеты, связанный с отличием живых систем от неживых, из предложенных четырех вариантов ответов большинство респондентов (40 %) выбрали суждение об их отличии по составу химических элементов, 32 — о более высокой степени организации живых систем по сравнению с неживыми, 16 — о том, что только живые системы построены из сложных молекул, 12 % — о том, что в неживой природе не встречается высокой степени сложности организации систем. Таким образом, большинство учащихся не имеют четкого представления о том, чем отличаются живые системы от неживых. Это, в свою очередь, говорит об общей слабой предметной подготовленности

школьников, так как характеристика отличий живого от неживого — узловой вопрос всей биологической науки.

На второй вопрос анкеты — о том, почему живые системы являются открытыми, — лишь 36 % учащихся из предложенных четырех вариантов ответов выбрали правильный: живые системы постоянно обмениваются веществом, энергией и информацией с внешней средой. 30 % опрошенных полагают, что живые системы обладают способностью к адаптациям, 22 — что живое «построено» из тех же химических элементов, что и неживое, 12 % — что живое способно размножаться. Оказалось, что респонденты, как и в первом случае, слабо владеют понятийным аппаратом биологии, в том числе касающимся уровней организации живых систем.

Третий вопрос анкеты был связан с уровнями организации живых систем. Только 24 % опрошенных из трех вариантов ответов правильно выбрали первый, отражающий современные взгляды на организацию живого: молекулярно-клеточный, организменный, популяционно-видовой, биоценотический и биосферный уровни. 40 % решили, что это молекулярный, клеточный, органно-тканевый, организменный, популяционный, биогеоценотический и экосистемный. 36 % респондентов сочли правильным такой вариант: клеточный, организменный, видовой, биоценотический, экосистемный, биосферный уровни. Полученные результаты обусловлены тем, что учебный материал об уровнях организации живой природы в старших классах рассматривается имплицитно, без обобщения и систематизации, так как основные сведения о них изучаются еще в программе «Общая биология» 9 класса. В курсе биологии 10—11 классов предполагается лишь существенное углубление ранее известных учащимся знаний.

Ответы на последующие вопросы позволяют заключить, что учащиеся имеют слабое представление об уровнях организации живых систем, а также о процессах, протекающих на каждом из таких уровней. Им не вполне понятно, что генетические изменения клеток,

организмов и их видов начинаются и могут происходить лишь на молекулярно-клеточном уровне.

Исходя из результатов анкетирования можно сделать вывод, что уровень знаний о живых системах, закономерностях и свойствах их функционирования, иерархии живой природы, процессах, происходящих на каждом уровне жизни, у выпускников общеобразовательных школ республики невысок. При этом обозначенный учебный материал имеет чрезвычайно важное значение для формирования у обучаемых научного мировоззрения, поскольку позволяет им видеть окружающий мир как совокупность систем разных уровней организации для более глубокого и всестороннего его познания.

Наряду с анкетированием старшеклассников был проведен опрос учителей-предметников городских и районных школ Республики Мордовия. Целью анкетирования было выяснение их отношения к материалу об уровневой организации живой природы, основных трудностей при его преподавании, возможностей использования элективного курса по обозначенной теме для устранения пробелов в биологической подготовке выпускников общеобразовательной школы.

В ходе устных бесед выяснилось, что в учительской среде нет единой точки зрения по поводу места материала об уровневой организации живой природы в системе биологической подготовки обучаемых на разных ее ступенях. 11 % учителей считают, что этот материал лучше изучать в начальных классах основной школы, 40 — в старших ее классах, 50 % — в старших классах средней полной общеобразовательной школы. Все респонденты затруднились обосновать свои предположения. Лишь небольшой процент опрошенных (9 %) уверены, что материал об уровнях организации живого необходимо изучать в течение всего периода биологической подготовки учащихся с 5 по 11 класс. Это обеспечит преемственность соответствующего содержания, ибо в учебниках по биологии практически каждая тема обладает достаточными потенциальными возможностями для формирования такого рода



представлений. Особый акцент необходимо делать в 9—11 классах: именно в них мыслительная активность головного мозга учащихся существенно возрастает, чему отчасти способствует и изучение такого сложного для восприятия и осмыслиения раздела, как «Общая биология».

Более половины педагогов (51 %) констатируют, что уровни организации живой природы в курсе школьной биологии современными учебно-методическими материалами для учащихся освещаются недостаточно подробно и понятно, 30 — придерживаются противоположного мнения, 19 % затруднились с ответом. На наше предложение самостоятельно разработать содержание элективного курса «Уровневая организация живой природы» практически все учителя отреагировали отказом, объясняя его тем, что в городских, сельских и школьных библиотеках недостаточно материала для этого, что у них совершенно нет времени для разработки и апробации курса, а также нет положительной материальной мотивации. Лишь немногие подчеркнули, что они не смогут разработать данный курс из-за нехватки собственной теоретической подготовки для такого рода глубоких обобщений.

В беседах учителя признаются, что испытывают определенные трудности при преподавании материала об уровнях организации живого: не хватает качественной учебной информации и интересных примеров (60,0 %), непонятно практическое значение подобного рода материала в жизни человека (29,6), недостаточно знаний по данной теме (10,4 %).

В подавляющем большинстве случаев учителя биологии считают материал об уровнях организации живой природы необходимым для более глубокого осмыслиения учащимися закономерностей ее функционирования, так как уровни организации жизни — это теоретический фундамент биологической науки, без которого невозможно качественное ее познание.

В результате проведенной беседы с учителями биологии нами выяснено, что они считают материал об уровневой орга-

низации живой природы чрезвычайно важным и нужным для эффективной биологической подготовки школьников. Однако до настоящего времени вопрос грамотной разработки содержания одноименного курса, а также определения оптимальных форм, методов, средств и условий для его успешного внедрения в образовательный процесс остается открытym и практически непосильным для практикующих педагогов. Исходя из вышеизложенного разработка и апробация интегрированного элективного курса «Уровневая организация живой природы» для старшеклассников общеобразовательных школ представляются весьма целесообразными.

Главная цель курса заключается в формировании у школьников обобщенного представления о целостности живой природы, ее иерархичности и устойчивой организации для становления научного мировоззрения на основе определения места знаний об уровнях живого в биологической составляющей естественнонаучной картины мира.

Перечислим основные задачи курса:
1) обучающие — сформировать интегрированные знания о единстве и взаимосвязях живого и неживого в природе, биологических системах разных уровней как составляющих живой природы, их структурных компонентах, отношениях в них и между ними, эволюционных изменениях живых систем и роли человека в их преобразовании; умения называть основные биологические системы, их компоненты, функции; объяснять взаимосвязи между живыми системами; характеризовать исторические этапы системного изучения живого, уровни организации живого как совокупности сложно организованных и взаимодействующих друг с другом, постоянно эволюционирующих биологических систем; 2) развивающие — способствовать формированию мышления на основе описания, анализа, объяснения биологических объектов, установления причинных и иерархических взаимосвязей и обобщения сведений о системной организации живой природы; развивать любознательность, наблюдательность, пытливость ума, иссле-

довательские умения при выполнении лабораторных и практических работ, устной и письменной речи при обсуждении общебиологических материалов; 3) воспитательные — способствовать формированию научного мировоззрения и культуры познания биологической действительности; ценностных отношений к живой природе и процессам, происходящим в ней под воздействием естественных и искусственных факторов.

В основу разработки элективного курса и отбора его содержания положены принципы интеграции, научности, фундаментальности, системности, историзма, единства теоретической и практической деятельности и уровневого отбора информации. При этом первый из них выступает одним из приоритетных, потому что отражает явление слияния в единое целое ранее дифференцированных элементов систем различных уровней организации. Следовательно, интеграцию знаний в контексте тем курса в общем виде необходимо связывать с познанием обще- и частнонаучных форм и методов исследования природы; места сведений об уровнях организации живого в биологической составляющей естественно-научной картины мира; истории развития представлений об иерархичности живого и вкладе ученых из различных областей наук в них, теории систем и живых системах разных рангов, закономерностях их функционирования и развития, взаимосвязях в них и между ними; биосфера как глобальной живой системы, ее эволюции, а также человека и его деятельности, нацеленной на изучение и преобразование живого.

В соответствии с приведенными положениями нами разработана программа элективного курса, включающая четыре раздела: «Введение», «Краткая история формирования представлений об уровнях организации живой природы», «Современные представления об уровневой организации живой природы» и «Место знаний об уровнях организации живой природы в естественно-научной картине мира». В ходе изучения первого раздела внимание учащихся акцентируется на обобщенных сведениях о приро-

де, ее неживом и живом компонентах, обще- и частнонаучных формах, методах познания живого. Во втором разделе рассматриваются исторические сведения о становлении теории систем и теории уровневой организации живого как комплекса систем, вкладе ученых в их развитие. В третьем разделе представлены современные взгляды на уровневость организации живого как совокупности систем различных рангов, собственно уровнях — молекулярно-клеточном, организменном, популяционно-видовом, биоценотическом и биосфере, системах, им соответствующих, закономерностях функционирования, взаимосвязях в них и между ними, биосфере как глобальной системе живого и ее эволюции. Вместе с тем в рамках этого раздела рассматривается материал о взаимодействии природы и человека на современном этапе, последствиях, связанных с ним, способах оптимизации системы «человек — природа — общество». В четвертом разделе обобщаются представления о научной картине мира и месте сведений об уровнях организации живых систем в ней, влияющие на формирование научного мировоззрения обучаемых. Таким образом, логика построения содержания элективного курса базируется на внутри-, меж- и надпредметной интеграции научных знаний.

Для достижения желаемых результатов изучения старшеклассниками элективного курса «Уровневая организация живой природы» необходимы отбор оптимальных форм и методов обучения, разработка оригинальных методических средств, а также учет определенных условий.

Среди форм обучения наиболее эффективными, по нашему мнению, являются школьная лекция (информационно-иллюстративная, проблемная, раскрывающая новый материал, обобщающая), классный урок (комбинированный, совершенствования знаний и умений, контроля и проверки качества обучения), лабораторная и практическая работы, семинар (беседа, дискуссия, деловая игра).

Из методов обучения большей эффективностью обладают те, которые по-



зволяют осмысливать изучаемый материал, выражать его в обобщенном виде, использовать в учебных и реальных ситуациях. К таковым мы относим словесные методы (актуализирующая, эвристическая, излагающая, обобщающая и систематизирующая беседы; объяснение — причинное, вероятностное, функциональное); наглядные (демонстрация натуральных и изобразительных пособий, медиапрезентаций, специально подобранных материалов из различных сайтов, отражающих уровни организации живого, структуру и свойства биологических систем); практические (самостоятельная работа, распознавание уровней организации живого, определение и характеристика их элементов, выполнение интеллектуальных и практических заданий) и др.

Средствами эффективного усвоения содержания материала элективного курса стали созданная нами программа курса, поурочные разработки и методические рекомендации для учителей, а также учебные задания для выполнения в школе и дома. Они позволили грамотно организовать процесс обучения учащихся биологии и полноценно реализовать методику изучения элективного курса «Уровневая организация живой природы» старшеклассниками средней общеобразовательной школы.

Приоритетными методическими условиями оптимального включения элективного курса в канву общебиологической подготовки старшеклассников были признаны выполнение специально подобранных учебных заданий; реализация межпредметных связей; использование современных информационных технологий. Они позволяют включать учащихся в разные виды деятельности — познавательную, исследовательскую, игровую, трудовую, ценностно-ориентированную и коммуникативную.

В 2007/08 и 2008/09 учебных годах для апробации методики изучения разработанного элективного курса нами был организован обучающий эксперимент, в котором приняли участие порядка 100 выпускников средней школы. Основным критерием оценки его эффективности

послужили результаты выполнения ими ЕГЭ по биологии. Анализ итогов эксперимента показал, что в контрольных и экспериментальных классах качество знаний и умений учащихся существенно различается.

Учащиеся экспериментальных классов на ЕГЭ продемонстрировали достаточно высокие результаты. Так, разброс баллов среди выпускников этих классов составляет 67—96, в то время как в контрольных — 39—92. Выпускники экспериментальных классов 2007/08 учебного года лучше справились с заданиями всех трех категорий. Задания категории сложности А в контрольных классах выполнены верно на 80 %, в экспериментальных — на 97 %; категории сложности В — соответственно на 38 и 61 %, категории сложности С — на 28 и 57 %. Аналогичными являются данные о результатах выполнения ЕГЭ и в 2008/09 учебном году. Эти показатели позволяют сделать вывод о том, что учебный элективный курс «Уровневая организация живой природы» оказывает положительное влияние на качество общебиологической подготовки выпускников современной школы.

Нами был также проведен анализ ответов учащихся экспериментальных классов на некоторые вопросы, подобные заданным на констатирующем этапе эксперимента. Полученные результаты позволяют утверждать, что у учащихся экспериментальных классов сформированы знания и умения, связанные с познанием живой природы и ее обобщенным представлением в учебных ситуациях на основе материала об уровневой ее организации.

Показателем влияния элективного курса «Уровневая организация живой природы» на профессиональную ориентацию обучаемых служит то, что большая часть выпускников экспериментальных классов (96 % опрошенных) выразили желание и готовность связать свою дальнейшую деятельность с изучением природы.

Таким образом, разработанные нами программа курса, его содержание и методика изучения позволяют говорить о его эффективности.

Поступила 01.12.09.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

СОЦИАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА: УСЛОВИЯ И РЕЗУЛЬТАТ ФОРМИРОВАНИЯ*

В. С. Безрукова (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева*)

Анализируются концептуальные положения социально ориентированного становления личности. Раскрываются условия формирования социальной ориентации дошкольника в современных обстоятельствах развития общества, государства и семьи.

Ключевые слова: социальное становление личности; семейное воспитание и ценности; социальная ориентация дошкольника и ее компоненты; педагогическое сопровождение социальной ориентации дошкольника.

Современная социальная ситуация развития ребенка отличается крайней степенью дегуманизации отношения к личности, склонностью к прагматизму развития личностного потенциала и адаптации к социуму. Объективные условия современности требуют как можно более ранней готовности ребенка к динамичным жизненным обстоятельствам — миру идей, ценностей, опыта, который малышу предстоит постигнуть и осознать в первые годы своего бытия.

В процессе познания социокультурной среды формируются ориентации и установки, позволяющие ребенку составить представление и определить значимость окружающих его предметов и явлений, наметить индивидуальный план действий, осуществлять деятельность по достижению целей в конкретной культурно-исторической эпохе. Так определяется собственная «внутренняя позиция» личности, вырабатываются свое отношение к действительности, свое мироощущение, образ мироздания. Родители, являясь первыми воспитателями, не всегда способны содействовать становлению у ребенка целостной картины мира.

Многочисленные научные исследования в области семьи и семейного воспитания (Е. П. Арнаутовой, И. Ф. Дементьевой, И. Ф. Харламова и др.) показыва-

ют, что семья сегодня оказалась в сложных социально-экономических условиях (сокращение рабочих мест, кризис мировой экономики и пр.). Личностные проблемы родителей (физическое и психическое перенапряжение, повышенная занятость, работа, межличностные проблемы в семье и др.) приводят к тому, что семья не справляется с основными родительскими функциями. Так, большая занятость взрослых на работе оказывается на нехватке времени для формирования у детей правильных жизненных ценностей, идеалов и ориентиров. Психическое и физиологическое перенапряжение родителей негативно отражается на социальном комфорте ребенка в семье (с каждым годом увеличиваются число разводов родителей, число неполных семей, число молодых семей, не стремящихся к появлению детей). Ценности духовно-нравственного характера начали дополняться, а иногда и вытесняться ценностями практической полезности, что вызвало у семьи новые ориентации в воспитании ребенка [1].

Перераспределение материально-экономических функций и ослабление воспитательного потенциала семьи сказываются на качестве социальной ориентации детей: последняя не достигает необходимого уровня развития своих компонентов.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).



В какой-то мере компенсировать указанные недостатки может целенаправленная, научно обоснованная, выстроенная с учетом социально-психологических особенностей детей система ориентационной работы в дошкольном учреждении. Педагоги и родители обязаны помочь растущему человеку пройти этот — всегда уникальный и самостоятельный — путь морально-нравственного и социального развития.

В своих законодательных документах государство подчеркивает важность данного вида работы. Так, в «Концепции дошкольного воспитания» акцент делается на формировании основ личностной культуры, которая включает в себя ориентировку ребенка в природе, предметах, созданных руками человека; явлениях общественной жизни; в самом себе, соб-

ственной жизни и деятельности. «Базисом личностной культуры должно стать собственно человеческое начало в человеке, средоточие общечеловеческих ценностей (красота, добро, истина и др.) и средств жизнедеятельности (представления о действительности, способах активного воздействия на мир, проявления эмоционально-оценочного отношения к происходящему)» [4].

Однако существенные аспекты социальной ориентации как социально-педагогического феномена до сих пор остаются неразработанными.

Научное осмысление действительности связано с вопросом о социальном становлении и развитии человека, о роли в этом процессе государства, общества и семьи. Отдельные концептуальные положения представлены в табл. 1.

Таблица 1

Анализ концептуальных положений социально ориентированного становления личности

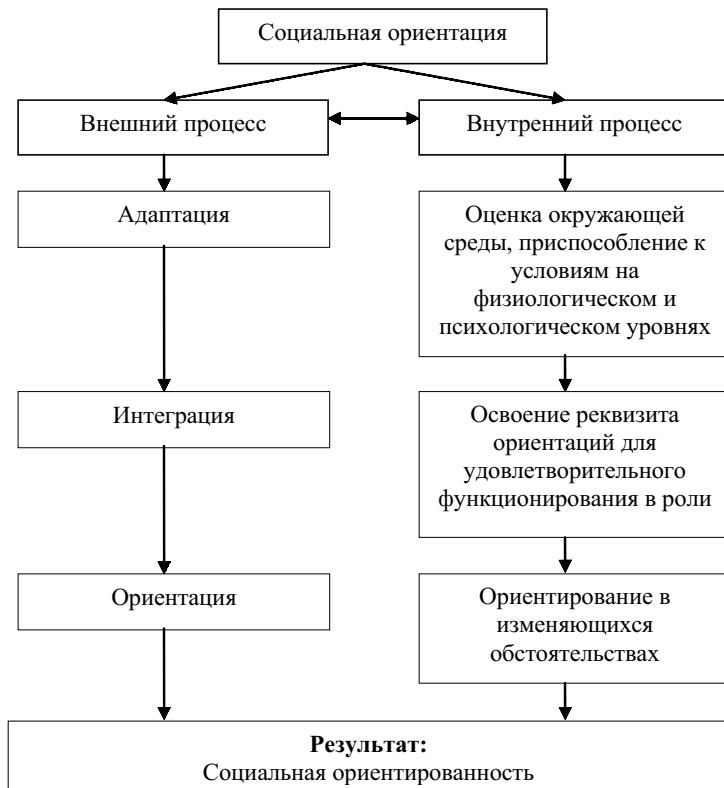
Автор	Научный подход, представители	Научная основа и ключевые идеи
Т. Мор	Философский, социалисты-утописты: Т. Дезами, Ш. Фурье, Р. Оуэн	Человек воспитывается в интересах общества, влияет на среду, а среда на него. Развитие гармоничной личности возможно только при сочетании общественных и личностных интересов
Т. Парсонс	Субъектно-объектный (по А. В. Мудрик), Э. Дюркгейм, Э. Мак-Нейл, З. Перри	«Интернализация культуры общества, в котором ребенок родился», «освоение реквизита ориентаций для удовлетворительного функционирования в роли». Человек вбирает в себя все ценности в процессе общения со «значимыми другими», первичная социализация происходит в семье, где складываются ценности, ориентиры, установки
Э. Фромм	Индивидуально-психологический, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский	Человек вступает в отношение с миром, проявляющееся в асимиляции (освоение вещей) и социализации (отношение с людьми и с самим собой). Ориентации — это проявление характера человека
Э. Гидденс	Социологический	Абстрактные ценности, идеалы в физическом, интеллектуальном совершенстве, а также содержание, принципы, методы, приемы, правила поведения, надлежащие представлениям, жизненным идеалам и условиям национальных групп и этносов. Содержит ценности, созданные отдельными социальными группами, нормы, которым они следуют в жизни
Д. И. Фельдштейн	Концепция социального развития личности	Полная реализация человеком самого себя, своих способностей, самовыражение, самораскрытие. Психические качества: стремление к реализации себя и сознательное принятие идеалов общества, превращение их в личные ценности, убеждения, потребности, ориентиры
С. К. Мухамбетова	Педагогический	Интеграционная система компонентов духовного мира человека, позволяющая ему разобраться в сложной социальной обстановке, оценить происходящее, свое отношение к нему, принять конкретные решения и организовать свои сущностные силы на его реализацию

Труды философов и психологов, педагогов и социологов, физиологов и генетиков, а также достижения современной науки свидетельствуют о том, что только в социальной среде, в процессе целенаправленного воспитания происходит действенная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность.

Социальная ориентация — это «динамичный» феномен, изменяющийся во времени и пространстве и зависящий от факторов социума. Применяя термин «динамичный» к социальной ориентации, мы подчеркиваем, что любые изменения в обществе заставляют индивида ориен-

тироваться в непредвиденных социальных ситуациях, пересматривать собственные ориентации. Следовательно, если человек является частью цивилизации, культуры того или иного общества, нации, социального слоя, то ему свойственна определенная система социальных ценностей, в рамках которой и через призму которой осуществляется его деятельность.

По нашему мнению, смысл социальной ориентации раскрывается на пересечении таких процессов, как адаптация, интеграция, ориентировка, что позволяет говорить о внешней и внутренней социальной ориентации (рисунок).



Взаимосвязь понятий социальной ориентации

Внешний процесс социальной ориентации представляется нам как способ входления человека в социальную среду и его приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам. Данное положение раскрывается в работах исследователей как интеграция личности в социальную систе-

му (Т. Парсонс, Р. Мертон), как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающий саморазвитию и самоутверждению (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс).

Внутренний процесс — это результат усвоения индивидом и воспроизведение им определенной системы знаний, норм,



ценностей, способов мышления и др., личностных и социальных качеств, позволяющих функционировать в качестве полноправного члена общества (И. С. Кон).

Таким образом, социальная ориентация рассматривается нами как усвоение и воспроизведение социального опыта, норм, ценностей, как восприятие социальной ситуации, ориентация в ней, умение анализировать, оценивать и принимать адекватные решения, которые позволили бы ребенку функционировать в ближайшем окружении и обществе в целом.

Мы считаем возможным и необходимым осуществление социальной ориен-

тации в дошкольном учреждении. Особенno важен в этом плане старший дошкольный возраст, который является фундаментальным для закладки социальных и ценностных ориентаций. Психофизиологические особенности определяют вхождение ребенка в социум и его социально значимые качества, которые позволяют ему оптимально раскрыть собственный потенциал, активно адаптироваться в окружающем мире, противостоять его негативным факторам.

Нами был проведен анализ первичной социальной ориентации ребенка-дошкольника, в результате чего выделены три группы особенностей:

- | | |
|------------------------------|--|
| возрастные (физиологические) | <ul style="list-style-type: none">— рост головного мозга;— пластичность мозга;— недостаточная подвижность нервных процессов;— завершение дифференциации ассоциативных зон;— способность центральной нервной системы к образованию сложных межфункциональных связей;— совершенствование основных нервных процессов (возбуждение и, особенно, торможение) |
| психологические | <ul style="list-style-type: none">— развитие познавательных процессов;— новообразования;— личностная и нравственная саморегуляция;— синтез внешних и внутренних действий;— рост самосознания, осознание своего социального «Я»;— формирование устойчивой структуры мотивов;— дифференциация (разделение) в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни |
| социальные | <ul style="list-style-type: none">— интерес и стремление к включению в мир социальных отношений;— расширение социальных связей и взаимодействия;— развитие мотивации общения (желание быть понятым);— новая социальная ситуация развития (готовность к принятию нового статуса первоклассника, социальные роли);— зарождение новых социальных потребностей (потребности в уважении и признании взрослого, потребность в признании сверстников, стремление быть первым, лучшим);— формирование внутренней социальной позиции и стремления к соответствующей его потребностям новой социальной роли |

Указанные особенности в портрете современного дошкольника позволяют составить объективную характеристику его личности [2, с. 117] и обнаруживают необходимость специально организованного педагогического процесса социальной ориентации детей. Последнюю возможно осуществлять в двух направлениях: 1) актуализации готовности субъек-

тов к ее реализации (работа с родителями, педагогами ДОУ, в том числе с будущими педагогами (студентами)); 2) оптимизации личностного потенциала дошкольника.

Готовность субъектов, и прежде всего родителей, к реализации социальной ориентации дошкольника — одно из условий эффективности этого процесса.

Выполняя воспитательную и социализирующую функцию, семья является главным направляющим социального становления, и от того, насколько родители компетентны в реализации данной деятельности, зависит успех социальной ориентации самого ребенка. Формирование социальной ориентации в условиях семьи нами понимается как процесс передачи и усвоения системы духовно-нравственных ценностей; овладение приемами и правилами поведения, «соответствующими представлениям, жизненным идеалам и условиям национальных групп и этносов» [3]; создание благоприятной ситуации личностного самоопределения, самореализации и ориентации в системе социальных отношений.

Складывание социально-ролевой структуры у ребенка в процессе семейного воспитания предполагает накопление дошкольником социального опыта, который является результатом социальной ориентации. В условиях семьи социальная ориентация позволяет реализовать два основных направления:

- выработку ролей, значимых для жизни в семье, — усвоение форм внутрисемейных отношений, нормативов поведения, значимых для семьи, ценностных ориентаций, мотивов деятельности (ориентация на выполнение социальных ролей: дочери, сына, отца, матери, бабушки, тети, дяди, снохи, зятя);

- выработку ролей, значимых для социализации личности вне семьи, — с целью ориентации индивида на существующие в данном городе общие стандарты деятельности (ориентация на трудовую деятельность).

Наше исследование, проведенное с 2006 по 2008 г., подтверждает, что социальная ориентация детей в современной семье не достигает необходимого уровня развития своих компонентов. Отсюда главной задачей дошкольного образовательного учреждения, принявшего ребенка, наряду с оценкой личностного развития становится определение уровня социальной ориентации и, по возможности, его корректировка.

Очевидно, в настоящее время необходимо ознакомление с рассматривае-

мым видом деятельности работающих педагогов ДОУ. Мы предлагаем объединить педагогический потенциал ДОУ по овладению системой работы по социальной ориентации дошкольников. Этому могут способствовать усиление работы методических объединений в дошкольном образовании, осуществление мониторинга соотношения характера педагогической деятельности и уровня социальной ориентированности детей, освоение передового педагогического опыта (взаимообучение, применение инновационных технологий, использование ИКТ и пр.). Подобная деятельность нуждается в специфическом методическом обеспечении.

На уровне вузовской подготовки такая работа уже ведется. В МГПИ им. М. Е. Евсеева в рамках предметов специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» студенты знакомятся с основами социального воспитания и социально-личностного развития ребенка, которое направлено прежде всего на формирование личности дошкольника. Нами разработан и успешно ведется курс по выбору «Педагогическое сопровождение социальной ориентации детей старшего дошкольного возраста». Цель спецкурса состоит в освоении студентами специальных знаний о социальной ориентации дошкольников (компонентах и функциях), возможностях использования технологии педагогического сопровождения; умений диагностики социальной ориентированности дошкольников, анализа образовательной среды ДОУ; в выявлении эффективности психолого-педагогических условий и механизмов, средств и форм педагогического сопровождения социальной ориентации детей; в обеспечении психологической поддержки воспитанников с индивидуальными проблемами и трудностями социализации и адаптации.

Все вышеизложенные условия не будут иметь должного эффекта без оптимизации личностного потенциала дошкольника, что, по нашему мнению, возможно лишь в процессе педагогического сопровождения. Педагогическое сопровождение социальной ориентации старшего дошкольника выступает как



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

специально организованный и контролируемый процесс оказания содействия в познании своего внутреннего мира, освоении системы человеческих ценностей и психологического взаимодействия с миром. Ребенок получает квалифицированную помощь и поддержку, необходимую ему для усвоения системы духовно-нравственных ценностей; овладения приемами и правилами поведения в различных социальных ситуациях. Для этого необходимо создание специальных программ и технологий разноуровневого взаимодействия детей и взрослых.

Системная работа по оптимизации личностного потенциала может осуществляться комплексно (через реализацию образовательных программ); дифференцированно (через работу в группах по уровню сформированности социальной ориентации); индивидуально (через создание ситуации успеха, с использованием личностно ориентированного подхода).

Многообразие комплексных образовательных программ ориентирует специалистов дошкольных учреждений на социально-личностное развитие ребенка, в то время как целевые установки социальной ориентации специально не выде-

лены. Например, в программе «Я — человек» (автор С. А. Козлова) социальное развитие трактуется как проблема познания социального мира; в программе «Радуга» (Т. Н. Доронова и др.) большое значение придается созданию традиций в жизни группы, а также ознакомлению детей с широким социальным окружением через общение со взрослыми; в программе «Дружные ребята» (Р. С. Буре и др.) акцент сделан на этических проблемах социального развития дошкольника; авторы программы «Наследие» (М. М. Новицкая и др.) обращаются к проблеме социализации ребенка в семье и ДОУ средствами народной культуры; в программе «Истоки» (Л. А. Парамонова и др.) отдельно прописывается линия социального развития, ориентирующая на воспитание у ребенка культуры познания взрослых и детей; развитие социальных эмоций и мотивов, способствующих налаживанию межличностных отношений; развитие самопознания; воспитание у ребенка уважения к себе и др. [5].

Анализ теории и эмпирические исследования позволили нам выделить основные компоненты социальной ориентации дошкольников (табл. 2).

Таблица 2

Содержание социальной ориентации в старшем дошкольном возрасте

Компонент социальной ориентации	Содержание компонента	Социально значимые качества личности
Духовно-ценностная ориентация	Ориентация на мир образцов культуры и введение общественных норм в систему внутренних ценностей	Образованность, воспитанность, добро, честь, долг, достоинство, совесть, справедливость, честность, порядочность, милосердие, прощение
Коммуникативная ориентация	Умение ориентироваться на других людей, усвоение взаимоотношений в группе (коллективе), ориентация на связи и отношения, ориентация на общество (государство, отчество, народ, нацию)	Эмоциональная отзывчивость в виде сочувствия, элементарной взаимопомощи
Личностная ориентация	Ориентация на индивида, формирование и развитие личности, ориентация ребенка на представителя своего пола, отожествление с ним, формирование знаний о своем организме	Уверенное физическое самочувствие, интелигентность, жизне любие, позитивная самооценка
Поведенческая ориентация	Ориентация на социальные нормы в своем поведении, формирование представления о том, как надо поступать в том или ином случае, ориентация на выполнение социальных ролей и на предстоящий образ жизни	Социальный опыт и нормы поведения в обществе и коллективе
Профессиональная ориентация	Формирование положительного отношения к профессиональному миру — людям труда и занятиям, первоначальные трудовые умения	Трудолюбие, ответственность, коллективизм

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнаутова, Е. П. Педагог и семья / Е. П. Арнаутова. — М. : Изд. дом «Карапуз», 2001. — 154 с.
2. Безрукова, В. С. Преемственность социальной ориентации дошкольника в условиях семьи и ДОУ / В. С. Безрукова // Интеграция образования. — 2009. — № 1. — С. 116—119.
3. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс ; пер. с англ. — М. : Эдиториал УРСС, 1999. — 703 с.
4. Концепция дошкольного воспитания // Дошк. воспитание. — 1989. — № 5. — С. 10—23.
5. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т. И. Ерофеевой. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — 344 с.

Поступила 22.06.09.

СРЕДСТВА ИСПРАВЛЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ К ОСУЖДЕННЫМ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ НАКАЗАНИЯ

A. Хайтжанов (Пензенский государственный университет)

Автор раскрывает сущность средств исправления и их влияние на достижение целей наказания, а также подготовку осужденного к освобождению из мест лишения свободы.

Ключевые слова: средства исправления; осужденный; достижение цели наказания; подготовка к освобождению; места лишения свободы.

В настоящее время большое внимание уделяется вопросу о средствах исправления, применяемых к осужденным в исправительных учреждениях для достижения целей наказания. Исправление лиц, лишенных свободы, — сложный и многогранный процесс, который предусматривает активное использование различных средств, методов, форм идеологического, правового воздействия на осужденных.

В связи с происшедшими изменениями в политической, экономической, правовой, культурной и других сторонах жизни российского общества необходимо обеспечить осуществление единого воспитательного процесса во всех звеньях исправительного комплекса. В первую очередь следует определить нравственно-этическую сторону воспитательной работы, освободиться от рутины, пустословия и шаблона, соотнести средства исправительного воздействия с реальными условиями жизни, сложившимися в России.

Согласно ст. 43 УК РФ наказание назначается судом в целях достижения социальной справедливости, исправления осужденных и недопущения совершения повторных преступлений как осужденными, так и иными лицами.

Исправить осужденных — означает сформировать у них уважительное отношение к людям, обществу, правилам и традициям человеческого общежития, стимулировать их право послушного поведения.

В соответствии со ст. 2. УИК РФ одна из важнейших задач уголовно-исполнительного права заключается в определении средств исправления. Основными из них выступают установленный порядок исполнения и отбытия наказания (режим), воспитательная работа, общественно полезный труд, получение общего образования, профессиональная подготовка и общественное воздействие (ч. 2 ст. 9 УИК РФ).

На наш взгляд, вышеуказанные средства исправления лиц, лишенных свободы

© Хайтжанов А., 2010



ды, малоэффективны и с их помощью достичь всех целей наказания вряд ли возможно, если не дать расширенное толкование сформулированных в ст. 9 УИК РФ средств.

Режим отбывания наказания по своей сущности многофункционален и не только содержит элементы принуждения (кары), ограничения прав осужденных, но и имеет воспитательную функцию. По нашему мнению, для достижения целей наказания режим должен обеспечить изоляцию лиц, впервые лишенных свободы, от рецидивистов, независимо от снятых или погашенных судимостей, так как оказываемое ими влияние на лиц, впервые осужденных, очень велико; вместе с тем режим должен способствовать нормальному нравственно-эстетическому воспитанию осужденных. При этом пределы гуманизации режима их содержания должны быть научно обоснованы и не исключать карательного содержания.

Воспитательная работа с осужденными должна быть выдержана в духе уважения не к любому человеку, а к законопослушному члену общества; необходимо определить, каких правил и традиций должны придерживаться граждане России, в том числе лица, лишенные свободы. В настоящее время произошли кардинальные перемены в государственной идеологии; на смену социализму пришел капитализм со своими моралью и традициями. Очевидно, что пока идеологи, ученые, педагоги, психологи, юристы не выработают критерии культуры, этики и т. д., соответствующие Конституции РФ, в исправительных учреждениях не удастся организовать эффективное нравственное воспитание осужденных.

Анализ теоретических и практических исследований позволяет констатировать, что одним из важнейших средств исправления осужденных является *общественно полезный труд*. Однако возможности использования в воспитательной работе исправительных учреждений труда сокращаются. В настоящее время в исправительных учреждениях Пензенской области занятость трудом лиц, содержащихся в местах лишения свободы, составляет всего 15—20 % от обще-

го числа. Из создавшейся ситуации мы видим два возможных выхода. Первый из них связан с созданием в исправительных колониях казенных заводов или фабрик, т. е. производственных объектов, дотируемых из бюджета. Осужденные, привлекающиеся к труду по вине администрации, должны обеспечиваться не только бесплатным питанием и обмундированием, но и денежными средствами, которые они могли бы расходовать на приобретение предметов первой необходимости, за счет государства. Второй выход, основанный на учете опыта зарубежных стран с рыночными отношениями, представляется в переходе на тюремное содержание лишенных свободы.

В формировании личности осужденного большое воспитательное значение имеет *общее и профессиональное образование*. Согласно ч. 1 ст. 43 Конституции РФ «каждый имеет право на образование». Исходя из этого осужденным, отбывающим наказание в строгих условиях, должно быть разрешено посещение общеобразовательных учреждений, имеющихся в колонии; осужденным, содержащимся в штрафных изоляторах, предоставлена возможность читать книги, газеты и журналы, слушать радио.

Многолетняя практическая правоприменительная деятельность исправительно-трудовых учреждений доказала, что наиболее действенным средством исправления осужденных является *общественное воздействие*. Под общественным воздействием понимается оказание воспитательного влияния на личность через родственников, друзей, знакомых, коллег, представителей организаций и учреждений, религиозных конфессий. Немаловажно, что при ресоциализации осужденных затрачивается наименьшее количество сил и средств. Кроме того, данное средство является эффективным в борьбе с рецидивной преступностью.

Таким образом, из вышепроведенного анализа следует, что толкование средств исправления в уголовно-исполнительно-правовых нормах в широком смысле и законодательное их закрепление способны дать положительные результаты для достижения цели наказания.

Поступила 24.07.09.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ЭТНОКУЛЬТУРНО-КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БАКАЛАВРА В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

Н. А. Туранина, Г. А. Кулюпина
(Белгородский государственный университет)

Рассматривается вопрос о языковой подготовке бакалавра педагогики с учетом регионального уровня содержания образования, раскрывающего этнокультурно-краевую специфику. Предлагается система работы по формированию этнокультурной компетентности в процессе обучения русскому языку в региональном вузе.

Ключевые слова: языковая подготовка бакалавра; этнокультурно-краевая специфика; региональный вуз; национально и регионально ориентированная модель обучения русскому языку.

На современном этапе развития информационно-образовательного общества качество подготовки специалиста высшей квалификации должно постоянно эволюционировать и совершенствоваться. Для этого на определенных ступенях образовательного процесса в вузе необходима существенная структурная, содержательная реорганизация, подкрепленная развитием науки, формированием новых технологий профессиональной подготовки.

Гуманитарное образование в региональном вузе претерпевает значительные изменения в связи с подготовкой бакалавров по новым образовательным стандартам. В этом контексте особое внимание должно уделяться языковой подготовке бакалавра педагогики с учетом регионального уровня содержания образования, раскрывающего этнокультурно-краевую специфику.

Культурологическая направленность в обучении русскому языку в вузе актуальна в современных геополитических условиях и этнополитической ситуации. Нельзя изучать язык вне контекста национальной культуры и без учета региональных и лингвокраеведческих исследований. Культура России, региона, краеведческий материал, связанный с региональной топонимикой, языком края, вызывает постоянный интерес у молодого поколения, и именно на этой базе целесообразно строить обучение русскому языку в системе бакалавриата.

Разработанная нами система занятий по формированию языковой личности бакалавра уже принесла свои плоды и результаты, так как основывается на лично-стно ориентированном подходе к изучению родного языка в региональном вузе. Приведем фрагменты таких занятий.

Тема 1. Разряды и склонение имен существительных. Русское жилище в России и на Белгородчине

Русские крестьяне строили избы из сосны, ели, лиственницы. На севере России крестьянское жилище представляло собой высокий двухъярусный дом с крытым двором, в котором живое помещение располагалось на втором этаже, а хозяйственные постройки — на первом. Существовали и другие традиции в строительстве русской избы. В центральной России и на Белгородчине дома были чаще одноэтажные, низкие. За домами находился двор с хозяйственными постройками. В Сибири и на Алтае рубили высокие бревенчатые избы, амбары, двор окружали высоким глухим забором.

Задания к тексту:

1. Прочтите текст и перечислите особенности русского жилища в различных регионах.
2. Объясните значение слов *традиция, амбар,* составьте с ними предложения.
3. Выпишите из текста имена существительные, объясните их правописание.
4. Определите разряд всех существительных, подберите к ним имена прилагательные и составьте словосочетания.



5. Установите по словарю происхождение слов *изба, этаж*.

6. Составьте таблицу, распределив в ней существительные по типам склонения. Объясните принцип классификации.

7. Добавьте к тексту 2—3 предложения об особенностях строительства деревянной избы в Белгородской области.

Тема 2. Имя прилагательное как часть речи. Разряды и склонение прилагательных. Реки Белогорья

Белогорье... Так ласково называют наши край, богатый большими реками и маленьками речушками.

Какое же имя дать речке? Как отличить одну от другой? Ведь на первый взгляд они все похожи. Но нет. Вот Бобравка. Водятся здесь трудолюбивые зверьки — бобры, зато нет здесь таких зарослей ольхи, как на Ольшанке. А на реке Волчьей можно встретить серых лесных санитаров. Но не подумайте, что в реке Беленькой течет белая вода. Просто ее берега — природное хранилище мела. А вот вдоль реки Солотино гулять нужно очень осторожно, ведь слово «солоть» означает мокрое, вязкое место. Не зря же люди заметили эту особенность.

Природа очень разнообразна, нужно только суметь обнаружить что-нибудь интересное и необычное. И тогда даже маленький ручеек будет особыенным.

Задания к тексту:

1. Прочтите текст выразительно. Что интересного вы узнали?

2. С помощью толкового словаря объясните значение слов *хранилище, обычай*. Какие обычаи вашего края вы знаете?

3. Как вы думаете, в словарях какого типа нужно искать объяснение значения слова *солоть*?

4. Как объясняются названия рек? Попробуйте предположить, почему рекам дали следующие названия: Журавка, Дубенка, Камыш, Ивня.

5. Найдите в тексте имена прилагательные. Определите, производными или непроизводными они являются. Разберите производные прилагательные по составу.

6. Подберите к прилагательным *серый, мокрый* существительные таким образом, чтобы в словосочетаниях прилагательные были употреблены в прямом и переносном значениях.

7. Выпишите прилагательные, распределив их по принадлежности к одному из лексико-грамматических разрядов. Прилагательных какого разряда не встретилось в тексте? Приведите свои примеры.

8. Распределите прилагательные по типам склонения.

Тема 3. Повторение темы «Имя существительное и имя прилагательное как части речи»

1. Маленькие реки дают жизнь более крупным рекам. Вот речка Беленькая. Заботливо несет она свои воды в Оскол.

Ее длина всего чуть больше пятнадцати километров. Но берега Беленькой, заросшие густой зеленью, — надежное пристанище для пернатых. Тут шныряют маленькие незаметные камышовки и шагают солидные серые цапли, которые предпочитают болотистые берега. А какое изобилие чудесных насекомых! Здесь обитают дневные и ночные бабочки, стрекозы, водяные жуки. Речушка эта живописна в любое время года.

(По В. Колесникову)

2. Родники — это и есть наша родная природа, истоки тех святых мест, где человек родился. ... Около одного из таких ключей местный житель нашел кувшин, полный серебряных монет — захоронение с давних времен. А в другом роднике я находил в детстве медные или бронзовые монеты. К сожалению, человек может не только обустраивать природные источники, но и загрязнять их. ... Ручей бежал по меловым камням в реку. ... На песчаном дне резвились рыбы. ...

Предложения: У родника хранились клады. В источнике всегда была чистейшая вода. Когда-то криница на краю моего села была очень чистой, ухоженной. Вязкий слой или ряска и тина забили родник. Теперь исток засох.

Задания к тексту:

1. Прочтите и озаглавьте первый текст.

2. Восстановите второй текст с помощью приведенных предложений.

3. Объясните значение существительных *исток, криница, ключ*. Все ли эти слова имеют только одно значение?

4. Какие родники на территории своего края вы знаете?

5. Выпишите из второго текста прилагательные, которые характеризуют предмет по тому материалу, из которого он изготовлен. Разберите эти слова по составу. Определите разряд выпи- санных прилагательных. Придумайте словосоче- тания или предложения, где бы они были упо- треблены как качественные прилагательные.

6. Приведите примеры пословиц, фразеоло- гических оборотов, в состав которых входят слова *человек, камень, место, ключ*.

Предложенная система работы в про- цессе изучения русского языка приобщает студентов к общекультурным и региональным ценностям и обеспечивает осмысление языковых фактов, специфичных для края, области. В этой связи об- щие языковые закономерности получают региональное осмысление, способствуют разработке национально и регионально ориентированной модели обучения рус- скому языку.

Поступила 23.03.10.

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ (на материалах отечественных и зарубежных исследований)

H. V. Назаренко (*Хабаровская государственная академия
экономики и права*)

В статье рассматривается феномен корпоративной культуры магистратуры как новой зарождающейся группы (научного сообщества) в российском высшем профессиональном образовании.

Ключевые слова: корпоративная культура; магистратура; высшее профессиональное образование; Федеральный государственный образовательный стандарт.

В последние годы наблюдается про- явление широкого научного и практического интереса к феномену корпоративной культуры университета. Более того, в связи с переходом высшего профессионального образования на двухуровневую систему обучения (бакалавриат — магистратура), на новые государственные образовательные стандарты по подготовке бакалавров и магистров, а также в связи с новыми целями и задачами по подготовке «нового» специалиста для современной рыночной экономики проблема формирования корпоративной культуры магистратуры вызывает особый интерес и становится особенно актуаль- ной.

Анализ научных работ отечествен- ных авторов показал, что в исследова- ниях российского научного сообщества на сегодняшний день нет однозначного определения понятия «корпоративная культура», ясного понимания того, каков потенциал данного феномена, можно ли на него воздействовать и, если да, с по- мощью каких механизмов. Это актуали-

зирует потребность вновь обратиться к указанному понятию.

На основании исследований В. Ива- новой, А. Тузикова, Р. Зинуровой и дру- гих ученых главными требованиями ра- ботодателей к выпускникам высшей школы являются общий уровень разви- тия и базовые знания; способность си- стемно мыслить, умение перерабаты- вать большие объемы информации и вычленять главное; умение применять на практике полученные знания, умение и желание постоянно учиться (конкретные знания дешевеют очень быстро), навы- ки командной работы; целенаправлен- ность на карьеру, эффективность, само- стоятельность, гибкость, нестандарт- ность мышления; общая и профессио- нальная культура.

Корпоративная культура большин- ством исследователей понимается как система общих установок, принимаемая и разделяемая членами данной органи- зации. Следовательно, корпоративная культура каждого образовательного уч- реждения, и в частности магистратуры,



представляет собой не только синтез ценностей, отношений, норм, привычек, традиций, норм поведения и ритуалов, характерных для него, но и конкретное социальное окружение, в котором образовательная корпорация самореализуется, вырабатывая стиль отношений и поведения в социуме. Это означает, что корпоративная культура способствует созданию среды жизнедеятельности в коллективе, а сумма общепринятых значений позволяет членам группы жить и работать в мире, который они одинаково воспринимают, совершая действия, суть которых понятна всем остальным, регулировать социальные и производственные взаимодействия в рамках конвенции данной организации. Согласно Т. Б. Сергеевой и О. И. Горбатко, человеческие ресурсы, действующие в рамках корпоративной культуры, объединенные корпоративным духом, существенно улучшают базовую характеристику современной организации — качество труда. Культура как специфический способ организации жизнедеятельности в системе социальных норм и учреждений, продуктов духовного труда может быть представлена целым рядом культурных феноменов, среди которых — педагогическая, организационная, коммуникативная, экологическая, рефлексивная, информационная культура, студенческая субкультура. Развивающиеся благодаря современному стилю руководства, они создают неповторимую образовательную среду, и только их синтез превращает образовательное учреждение в единый организм. Наиболее обобщенным понятием такой интеграции и становится *корпоративная культура* [6].

В своем исследовании закономерностей и принципов формирования гуманистической среды вуза С. И. Вострукнутов рассматривает два уровня формирования культуры личности.

Первый уровень — стратегический, фундаментальный. Здесь формируются качества личности, ее жизнеспособность, задается не только общая модель, но и общекультурный тип личности, чем обеспечивается целостный подход к ее становлению, гражданскому воспитанию, к

освоению ценностей общечеловеческой и национальной культуры. Стратегические цели должны учитывать то, что молодой человек одновременно выступает носителем общечеловеческих ценностей и ценностей российской культуры, менталитета российского гражданина. При этом одной из важных и сложных задач является обеспечение связи, преемственности старших и младших поколений в социально-экономических условиях, когда происходит всеобщее отрицание предшествующего опыта.

Второй уровень нацелен на решение более узких задач в соответствии с требованиями к личности разных социальных слоев и групп общества. На этом уровне обеспечиваются диверсификация воспитательных структур (институтов, учреждений, организаций и т. д.), вариативность содержания, форм и методов воспитания культурной личности.

На основании исследований С. И. Вострукнутова мы пришли к выводу, что на первом уровне формируются общие способности и гражданские качества личности, необходимые каждому молодому человеку для эффективной жизнедеятельности в любом обществе. На втором уровне происходит формирование специфических способностей, личных качеств, ценностно-мировоззренческих установок и морально этических принципов в зависимости от принадлежности конкретного человека к той или иной социальной или профессиональной группе согласно требованиям этой группы, ее традициям, ценностям, интересам и целям существования. В обществе, которое быстро дифференцируется по отношению к собственности, источникам доходов и уровню благосостояния, каковым является российское, с одной стороны, важно следовать тем идеалам, целям и ценностям, по поводу которых достигнуто определенное согласие, а с другой — необходимо предоставить для новых нарождающихся социальных слоев и групп возможность выбора групповых ценностей, а для системы высшего образования — право на экспериментирование [5].

Таким образом, магистратура как новая зарождающаяся группа в россий-

ском высшем профессиональном образовании имеет все основания для формирования своей корпоративной культуры, поскольку объединяет людей, разделяющих общие идеи, ценности, цели, задачи, интересы, стремление к более глубоким знаниям, научным исследованиям и т. д. Данный вывод позволяет нам высказать предположение, что термин «корпоративная культура магистратуры» обладает правом на существование как самостоятельный феномен и что именно корпоративная культура призвана успешно справиться с любыми задачами.

Исследования М. В. Артамоновой показали, что на сегодняшний день лишь пятая часть вузов перешла на двухуровневую структуру подготовки студентов [2]. Следовательно, корпоративная культура магистратуры в России только зарождается, в то время как за рубежом у нее уже имеется многолетний опыт.

Как отмечает М. Брага да Круз, в основу европейской университетской культуры положены академическая автономия и свобода преподавания и исследования. Автономия в данном контексте подразумевает высокую степень независимости университетов и их способность активно отстаивать ее по той причине, что политические силы и отдельные политики много раз с начала эпохи Просвещения пытались превратить университеты в инструменты достижения своих целей и утвердить в них свою власть. Университеты же энергично и небезуспешно противостояли этим попыткам. Независимость от государственной власти (и экономики) до недавнего времени означала не только особую заинтересованность академического сообщества в результатах преподавания и исследований, но также и свободу в определении направлений их развития. Академическая свобода на самом деле была первым принципом, провозглашенным в Великой хартии вольностей европейских университетов.

Второй аспект касается универсальности познания как потребности, берущей начало в самой природе человека и во всеобъемлющей философии гуманизма. *Universitas scientiarum* вскоре превра-

тилось во множество школ и научных дисциплин вопреки тому факту, что необходимо было найти основания для их унификации на базе определенной концепции человека и мира. Антропологическое обоснование знаний привело к тому, что в конце концов появился университет, который никогда не ограничивает себя в поиске научных знаний и расширении возможностей для трудоустройства своих выпускников. Высшая ступень университетского образования всегда рассматривалась как приглашение к научной деятельности, подготовка к профессиональной карьере и овладение более высоким уровнем культуры одновременно и в когнитивном, и в аксиологическом аспектах.

Универсум знаний и познания был создан и развит сообществом людей, которые взаимодействовали друг с другом в своем собственном мире. Прежде всего это было сообщество, где студенты готовились стать специалистами, а колледжи были средством поддержания и развития знаний, которые передавались из поколения в поколение. Кроме того, это было сообщество с единым образом жизни, где существовали общие ценности и традиции, а университетская деятельность стала представлять собой систему традиций и ритуалов, в особенностях посвящения.

В наши дни, полагает М. Брага да Круз, духовное, моральное, социальное и культурное образование студентов университета находится под угрозой размывания под воздействием все углубляющейся научной и технической специализации и при этом обнаруживает недостаток общей культуры. Исследователь считает, что образование, которое находит ответы на фундаментальные вопросы об идентичности человека и общества и помогает выпускникам университета понять их предназначение в мире, не может игнорироваться и оставаться на обочине [4].

Из высказываний М. Брага да Круса следует, что европейским университетам необходимо найти ответы на новые вызовы современности, сохранив при этом свои важнейшие культурные ценности, благодаря которым они обладали вели-



чием в прошлом. К ним прежде всего относятся социально ответственная автономия и свобода, культурная универсальность, творческий характер знаний, присущие университетскому сообществу как сообществу людей, которые учат, обучаются и исследуют в течение всей своей жизни. Такой же вывод, по нашему мнению, можно сделать и в отношении всех университетов мира, поскольку любая система образования — это система воспроизведения культурных ценностей нации и отражение духовной жизни общества.

По мнению А. Араповой, применительно к американской нации, речь следует вести о двух главных ценностях — индивидуализме и практицизме. Платная основа высшего образования предполагает индивидуальную направленность и возможность широкого выбора для студента. Выборность курсов выражается в праве студента самому составить учебное расписание (на каждый день и на каждый семестр), в результате чего длительность обучения и его плотность могут колебаться. Степень бакалавра можно получить за 3—5 лет, а степень магистра — за полтора-два года. На каждый семестр набирается не менее 4 курсов (по 2—3 занятия в день), так что остается много свободного времени, которое обычно тратится на подработку. Студенты обязаны консультироваться с советником (куратором) относительно своих учебных планов и расписания. У них есть возможность продолжать обучение в другой стране или любом другом университете без потери баллов. Кроме обязательных курсов и курсов по специальности существует огромное количество предметов по выбору: хор, бальные и народные танцы, игра на различных музыкальных инструментах, тяжелая атлетика, роспись по шелку, изучение иностранного языка, курсы медсестер и многое другое. Все эти предметы приравниваются к академическим и заносятся в диплом. Подобное разнообразие объясняется тем, что один университет может объединять множество школ самого разного профиля — педагогики, астрономии, физкультуры, музыки,

оптометрии, философии, экологии, юриспруденции, медицины и т. д., поэтому имеется возможность обучаться по двум или более специальностям одновременно. В такой системе образования процесс обучения проходит более осознанно [1].

Анализ работы А. Араповой позволяет заключить, что в отличие от российской системы высшего образования американская не имеет постоянного учебного коллектива (группы сокурсников), объединенного академическими интересами. Возможно, это также объясняется американской склонностью к индивидуализму.

Характерная черта американского образования — прагматичная направленность. Одна из главных целей обучения — развить в учащихся искусство решать проблемы (*problem solving skills*), в связи с чем упор делается на поиск возможностей практического применения получаемых знаний.

Жизнь американского студента в основном проходит в кампусе — университете городке со своими учебными корпусами, общежитиями, библиотеками, кафетериями, бассейнами, стадионами, театрами и т. д. В кампусе можно жить безвыездно. Там же можно подработать и отдохнуть: управление университетского городка предлагает множество рабочих мест и поддерживает целый ряд студенческих организаций.

Культурная сторона студенческой жизни проявляется в возможности заниматься в профессиональных кружках (любителей джаза, поклонников поэзии Шекспира и пр.). Существуют национальные клубы (индийский, немецкий, бразильский, русский и т. п.), объединяющие носителей данного языка и интересующихся данной культурой. Эти организации устраивают свои сборы, музыкальные вечера, праздники пиццы, курсы языков, на которые приглашают всех студентов кампуса [1].

Таким образом, учеба в европейском и американском университете, жизнь европейского и американского студента значительно отличаются от российских. Это обусловлено глубокими различиями в истории, культуре и менталитете народа.

дов двух стран. Несомненно, процесс обмена и взаимообогащения культур открывает широкие возможности для заимствования и даже копирования определенных элементов, но важно четко осознавать и учитывать специфику, понимать и уважать инаковость своих задач, целей, потребностей и находить свои пути их решения. Это вполне возможно, так как культурная универсальность, творческий характер знаний присущи университетскому сообществу любой страны как сообществу людей, которые учат, обучаются и исследуют в течение всей своей жизни.

Следует подчеркнуть, что по мнению американских и европейских исследователей, в их системах существуют серьезные социальные проблемы, которые нужно решать. Так, в США студенты не умеют общаться, очень замкнуты, у них снижена мотивация к обучению, общий культурный уровень и др. Выход из сложившейся ситуации видится в возвращении к живому общению между студентами и преподавателями, студентами между собой, к работе в группах, что, собственно, и предусматривает отечественная система образования [3]. Очевидно, что при формировании корпоративной культуры магистратуры в россий-

ских вузах необходимо руководствоваться целями и задачами, обозначенными Федеральным Государственным образовательным стандартом нового, третьего, поколения, а изучив многолетний опыт ведущих зарубежных университетов, выбрать то, что приемлемо для нашей культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арапова, А. Учеба в американском университете / А. Арапова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7, Философия. — 2002. — № 3. — С. 127—129.
2. Артамонова, М. В. Преподаватели и руководители вузов об интеграции в европейское образовательное пространство / М. В. Артамонова // Социс. — 2008. — № 1. — С. 146—151.
3. Блинова, Т. Двухуровневое высшее профессиональное образование в России: плюсы и минусы / Т. Блинова // Вестн. ХГАЭП. — 2007. — № 4 (31). — С. 69—71.
4. Брага да Круз, М. Современные вызовы европейской университетской культуре / М. Брага да Круз // Высш. образование сегодня. — 2008. — № 2. — С. 22—24.
5. Вострокнутов, С. И. Особенности организации самоуправления и общественной деятельности студентов в высшем учебном заведении / С. И. Вострокнутов // Высш. образование сегодня. — 2008. — № 7. — С. 54—56.
6. Сергеева, Т. Б. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения / Т. Б. Сергеева, О. И. Горбатко // Педагогика. — 2006. — № 10. — С. 18.

Поступила 06.07.08.

ЭТНИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЖУРНАЛИСТА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ВЕЩАНИЯ (на примере телекомпании «ТелеСеть Мордовии» (10 канал))

Л. Н. Макаркина («ТелеСеть Мордовии» (10 канал))

В статье обобщается роль этнического образования в профессиональной деятельности журналистов. Анализируется содержательный потенциал национальной программы «Од пинге» как средство развития национальной культуры региона, а также процесс формирования творческих навыков будущих журналистов.

Ключевые слова: этнокультура; региональное телевидение; национальное вещание; телевизионная программа; творчество; средства массовой коммуникации; национальный язык.

На формирование творческих навыков телевизионного работника влияет множество факторов, в том числе воспитание, образование, культура, менталитет, теоретические знания.

Журналистами национальных редакций телекомпаний Мордовии являются представители разных районов республики. Их воспитание происходило в мордовских семьях с опорой на нацио-

© Макаркина Л. Н., 2010



нальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, а мировоззрение формировалось на основе воспитания в этнической среде в единстве с общечеловеческими ценностями и полученными знаниями.

Из глубины веков дошли до нас повествования о прошлом мордовского народа: рассказы о первых поселенцах необжитых мест, о событиях, связанных с основанием городов и деревень. Эти знания пригодились журналистам редакции «Од пинге» («Новое время») при подготовке путевых очерков для программы «Велесь течи» («Село сегодня»). В каждом выпуске рассказывается история той или иной местности, раскрываются особенности быта, ведения хозяйства, изготовления национальной одежды. Так, в видеоматериале о с. Атяшево (Отяжбуе) приводятся факты образования данного населенного пункта: первыми его жителями были три брата, один из которых — Отяж. В данной программе авторы с помощью жителей села стараются расставить приоритеты деревенской жизни, особое внимание обращая на важность и значимость для сельчан работы педагогов, деятелей культуры, священников. При этом журналисты опираются на свой жизненный опыт.

В национальных школах республики ученики ежегодно принимают участие в этнокультурных внеклассных мероприятиях, литературных вечерах, экспедициях, предметных и творческих олимпиадах на мордовских языках. Многие сотрудники национальной редакции «Од пинге» со школьной скамьи сотрудничали с национальными изданиями «Эрзянь Правда», «Мокшень Правда», «Чилисема» («Восход»), «Якстеръ тяштень» («Красная звездочка»), неоднократно становились победителями республиканских олимпиад по родному языку. Их творческий подход к работе играет важную роль в создании качественного телевизионного продукта.

Знание языка позволяет журналисту в процессе профессиональной деятельности в полной мере раскрыть особенности местного фольклора и сельской самодеятельности, а также доступно и

вместе с тем достоверно донести до телезрителя необходимую информацию. Полученный багаж знаний часто помогает и на практике. В национальной программе «Од пинге», например, регулярно выходят репортажи о мордовских мастериках, в частности занимающихся изготовлением национальной женской одежды. Как известно, она состоит из нескольких частей, каждая из которых имеет сложную и разнообразную вышивку. Мордовские костюмы различны по технике изготовления (у мокшан свои особенности шитья и вышивки, у эрзян свои), даже в пределах одного района их структура может быть неодинакова. Информацией об особенностях данного вида народного прикладного искусства жители мордовских сел владеют с детства. Так, во многих мордовских селах до сих пор на свадьбы, православные и государственные праздники женщины надевают национальные платья, головные уборы и украшения. Кроме того, практически при каждой сельской школе есть краеведческий музей, где непременно присутствуют экспозиции с мордовской одеждой. О ее элементах учителя рассказывают на уроках краеведения, родной литературы, на внеклассных занятиях и факультативах. Дополнительные знания будущие журналисты получают на лекциях по истории в общеобразовательных и высших учебных заведениях. Впоследствии корреспондент (редактор или продюсер) воспроизводит полученные в процессе воспитания, образования знания в творческой деятельности в формате медиатекстов этнического характера.

В. Т. Третьяков приписывает прессе на национальном языке функцию интеграции общества. По его мнению, «единое национальное сознание, национальный менталитет сегодня фиксируется, помимо самой жизни, все более и более интернационализирующейся, именно в национальной прессе — единственном материальном носителе повседневного „коллективного разума“» [7, с. 104].

Одно из важных преимуществ национальных журналистов — знание мордовской литературы и ее богатой истории, которую продолжают современные писа-

тели и поэты. Как известно, свои самые откровенные и эмоциональные интервью о войне, концлагере и личной жизни народный писатель России К. Г. Абрамов давал только на родном эрзянском языке. После его смерти эти высказывания неоднократно выходили в региональных информационных выпусках с синхронным переводом.

В последнее время в связи с развитием культурного и экономического сотрудничества журналистам телекомпаний Мордовии часто приходится брать интервью у представителей финно-угорских народов. При подготовке репортажей на разные темы, беседуя с иностранными гостями, корреспонденты национальных редакций прибегают к помощи переводчика, что говорит о низком уровне знания английского и финно-угорских языков, хотя в Мордовском университете все вышеперечисленные языки преподаются. К сожалению, сталкиваясь с подобным коммуникативным барьером, журналисты не спешат дополнитель но изучать языки.

Обращаясь к проблеме менталитета, В. Ф. Олешко со ссылкой на исследование Б. Шулындина определяет его как «сформированную под влиянием достаточно постоянных географических, геополитических и социальных факторов систему стереотипов поведения, чувственно-эмоциональных реакций и мышления, которые являются выражением иерархически соподчиненных приоритетных ценностей». Применительно же к СМИ он рассматривает менталитет как «определенные стереотипы в оценке события, заострение внимания на каком-либо вопросе, приверженность к определенным традициям» [5, с. 24].

Говоря о традициях отечественных СМИ, многие исследователи обращают внимание на склонность российской журналистики к анализу. В сюжетах на национальном языке нередко встречаются размышления и рассуждения автора (это присутствует даже в некоторых информационных материалах).

Журналист как творческая личность подвержен психологическим и физиологическим процессам, сопутствующим

творчеству, неотъемлемую часть которых составляют субъективность. Творческая причина субъективности — индивидуальность журналиста как человека, который занимается творчеством. В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой читаем: «Творчество — создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей» [4, с. 780]. Специфика журналистики как творчества заключается в том, что уже известным явлениям придается новое звучание, и каждый раз они осмысливаются по-новому.

По мнению П. Ф. Потапова, «когда каждый народ стремится возродить и отстоять самобытность, он обращается прежде всего к своему историческому и культурному наследию» [6, с. 61]. Национальное журналистское творчество как составляющая системы этнокультуры региона в современных его формах имеет коллективно-личностный характер, поскольку индивидуальность личности журналиста в масскоммуникативном процессе и его результатах причастна и к макро- (социальная, национальная, политическая общность людей), и к минигруппе (профессиональный коллектив, редакция, студия) социума. Взаимосвязь индивидуального и общественного пронизывает все виды деятельности журналиста, вливаясь в конечном счете в ее культурно-коммуникативную функцию. Обрабатывая и передавая информацию о национальной культуре (при разговоре с интервьюируемым, написании текста, начитке сюжета и его монтаже), журналист так или иначе вносит в нее субъективность. Он руководит процессом беседы, выбирает тот или иной стиль написания текста, те или иные кадры из имеющегося видеоряда, а также музыкальную композицию для озвучивания сюжета. Постоянный зритель со временем по стилю, манере чтения и структуре сюжета начинает узнавать автора. Таким образом, национальный журналист становится узнаваем по своим удачным работам или зарабатывает репутацию автора «шаблонных» репортажей. От его эрудированности и грамотности зависит, насколько быстро и верно зритель пой-



мет доносимую до него информацию, какое мнение сложится у него об увиденном на экране и какие эмоции вызовет данный видеосюжет.

Отмеченные выше особенности деятельности национальных журналистов не означают, что в эфир не выходят проблемные репортажи. Они присутствуют в каждом порядке программы «Од пинге». К ним, например, относятся видеосюжеты о развалившемся доме культуры в с. Пиксяси Ардатовского района (автор И. Учайкина), о коммунальных проблемах сына первого мордовского энциклопедиста и просветителя М. Е. Евсевьева (автор Л. Макаркина), о нехватке аудиокниг на мордовском языке в библиотеке для слепых (автор О. Качаева). В данных репортажах нет экспрессивности, есть только факты и комментарии респондентов.

Подлинное отношение автора к событию проявляется через язык, которым пользуется журналист. Выбор слова, понятия, определения может значительно изменить эмоционально-оценочную окраску всего сообщения. Например, эрзянское слово «пáро» («хорошо»), сказанное с другой интонацией и с ударением на другой слог, будет означать «хватит». Особая роль функционирования национального языка обнаруживается и в коммуникативной связи «журналист — аудитория». Оно эффективно тогда, когда за максимально короткий срок журналист находит общий язык со своим зрителем.

Большое значение имеет понимание сотрудниками телекомпании самобытности отдельно взятых деревень. Жители некоторых населенных пунктов неохотно идут на контакт с журналистами. Тогда приходится объяснять необходимость записи интервью, ее актуальность, значимость для содержательности репортажа, структуры программы в целом и заинтересованности аудитории. Встречаются села, где, наоборот, приезд съемочной группы воспринимается как праздник. Практика показывает, что в мордовских населенных пунктах более охотно идут на контакт с журналистами своей национальности. Здесь срабатывает принцип «свой, значит, не навредит».

Журналисты национальной редакции «Од пинге» знают не только родной литературный язык (мокшанский или эрзянский), но и определенный диалект (своего и соседних сел). Полученное филологическое образование, общение с сокурсниками (в каждой группе специальности «Журналистика» есть эрзянские и мокшанские подгруппы) способствуют расширению языковых возможностей: большинство выпускников-эрзян знают мокшанский язык, и наоборот.

У корреспондентов имеются свои методы сбора и подачи информации. Каждый из них работает в определенном направлении: одни — с выставочными залами, музеями; другие — с молодежными патриотическими организациями, школами; третьи — с национальным театром и музыкальными коллективами и т. п. Но все они в равной степени освещают вопросы истории, этнокультуры и жизни села. Как отмечает В. Ф. Олешко, журналистское творчество изначально индивидуально, однако индивидуальные особенности мышления, знания, эмоции, чувства в тексте СМИ преобразуются, возвышаются над индивидуальным, обобщаются и становятся в лучших образцах этих текстов общественными, но открывающими телезрителю что-то по-новому, в иной форме [6, с. 61].

При работе с людьми важно систематически пополнять достоверные знания по вопросам общения, использовать продуктивные новые практики социокультурной коммуникации, одновременно сохраняя и закрепляя традиционные формы. Представление о социальных ролях и статусе участников общения позволяет снять или нейтрализовать часть психологических барьеров. Ум и эмпатические способности журналиста, сопреживание, широта проявлений человеческих качеств помогают «раскрыть собеседника». Познавательные задачи, которые ставятся перед журналистом, «заставляют его использовать многочисленные тактики и стратегии для того, чтобы сделать процесс сбора материала продуктивным» [3, с. 68, 116].

Телевизионный ведущий — носитель определенного культурного кода. Владе-

ние языком, культура речи значительно расширяют границы кадра и помогают решать коммуникативные задачи [2, с. 24]. Очевидно, что в основу профессиональной подготовки специалистов информационной сферы, включая национальных журналистов, освещивающих вопросы этнокультурной жизни региона, следует положить личностный и социальный подходы в их комплексном варианте [1, с. 89].

Предъявляемые к профессии журналиста требования знания национальной культуры, умения «подвергать ее оценке и критике», производить «ежедневные записи эпохи» предполагают наличие у него определенных свойств, которые составляют основу профессионально важных качеств специалиста.

В ходе исследовательской работы нами определены следующие направления формирования профессионализма тележурналистов национального вещания:

1) совершенствование научно-теоретической и методической подготовки, выражающейся в компетентности тележурналиста. Так, например, сотрудники редакции «Од пинге» часто принимают участие в научно-практических конференциях, семинарах молодых писателей и т. п., а журналисты, будучи студентами последних курсов, готовят дипломные работы, опираясь на практический опыт;

2) самовыражение в журналистском творчестве и обогащение речевого потенциала. В это направление входят подготовка видеосюжетов для программы «Од пинге», публикации в национальных журналах «Сятко» и «Мокша», участие в вокальных конкурсах;

3) перевод воспроизводящей функции, выполняемой тележурналистом, в организационно-деятельностную, так как тележурналист — не только носитель, но и живой образец воспитанности культуры межнационального общения;

4) реализация творческих идей в новых рубриках и авторских программах. В программе «Од пинге» только за последний год появилось несколько новых рубрик: «Проповедь», «Авторская песня», «Мастер-класс» и др.

Авторы национальных программ способствуют развитию национального образования, языковой культуры, совершенствованию национальных отношений в регионе, повышению статуса мордовских языков в деловой и культурной жизни республики и на территориях с компактным проживанием мордовского населения, популяризации национальной культуры, литературы в молодежной среде. На это ориентированы еженедельные рубрики в программе «Од пинге» о творчестве молодых писателей, композиторов, актеров театра, вокалистов, танцевальных коллективов и др.

Таким образом, журналист национальной редакции, развиваясь как личность и совершенствуясь как специалист, вносит большой вклад в создание качественного телевизионного продукта, который отвечает современным требованиям тележурналистики и вместе с тем сохраняет этнический колорит. Результаты практической деятельности свидетельствуют о значимом влиянии национальной культуры на профессиональную деятельность тележурналистов и национального вещания на состояние этнокультуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраамов, Д. С. Профессиональная этика журналиста / Д. С. Абраамов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2003. — 272 с.
2. Крысин, Л. П. Владение языком: лингвистические и социокультурные аспекты / Л. П. Крысин // Язык — Культура — Этнос. — М., 1994. — С. 24—32.
3. Мельник, Г. С. Общение в журналистике: секреты мастерства / Г. С. Мельник. — СПб. : Питер, 2005. — 217 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : АЗЪ, 1995. — 928 с.
5. Олешко, В. Ф. Журналистика как творчество / В. Ф. Олешко. — М. : РИП-холдинг, 2004. — 220 с.
6. Потапов, П. Ф. Журналистика и этнокультура народов Поволжья на рубеже XX—XXI веков / П. Ф. Потапов. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2002. — 196 с.
7. Третьяков, В. Т. Как стать знаменитым журналистом : курс лекций по теории и практике современной русской журналистики / В. Т. Третьяков. — М. : Ладомир, 2004. — 623 с.

Поступила 27.01.10.



ФЭНТЕЗИ КАК ЭЛЕМЕНТ СУБКУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Р. Г. Костина (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеева*)

Статья посвящена проблеме фэнтези как элемента молодежной субкультуры. Фэнтези рассматривается автором как социальный заказ общества в ответ на духовный кризис.

Ключевые слова: фэнтези; молодежная субкультура; альтернативный мир; образование и воспитание; мировоззрение; цивилизация; эскапизм.

На современном этапе происходят преобразования во всех сферах российского общества — экономике, социальной жизни, образовании. При этом духовный, нравственный аспекты развития личности становятся невостребоваными, невыгодными, непопулярными в молодежной, студенческой среде, так как воспринимаются как нечто пафосное, не имеющее отношения к практической действительности и увеличению благосостояния и удовольствия. В обществе, полном нравственных лабиринтов, молодой человек каждый день стоит перед сверкающей неоновой вывеской «выбрай», как Алиса Л. Кэрролла — перед сиропом «Выпей меня» (и посмотри, что будет). В нем материальные потребности обесценивают саму внутреннюю сущность человека, чье бытие протекает в обществе вечной «борьбы всех против всех». Большая часть молодежи перестала чувствовать себя живущей для какой-либо важной цели, одним сплоченным важным и нужным целым, столь необходимым для продолжения жизни и формирования гармоничного общества, уважающего себя и других людей. Молодой личностью, ориентированной на рынок, движет идея, что жизнь коротка и надо побыстрее и повыгоднее продать себя в востребованных свойствах, чтобы на вырученные «гонорары» испытать побольше «драйва», «экстрема», разнообразия и наслаждения и не мучиться «за бесцельно прожитые годы».

Одна из популярных в российском обществе нравственных проблем звучит так: легко ли быть молодым? Конечно, это извечный вопрос, отражающий некий конфликт поколений. Молодая душа должна быть достаточно пластичной, креа-

тивной, чтобы можно было взрастить «добро и вечное», пройти через взросление и созревание нравственной составляющей сознания и души. В настоящее время система образования и воспитания не просто выступает необходимым условием развития общества и государства, но и сама по себе становится мощной средой, в которой происходит формирование молодежи.

Мы не беремся судить о российской молодежной политике вообще, коснемся лишь некоторых сторон воспитания и образования молодежи, связанных с таким модным на данный момент явлением в молодежной субкультуре, как фэнтези, рассматривая его в качестве воспитательно-образовательного фактора, катализатора духовных потребностей современной молодежи.

Вначале отметим, что фэнтези (от англ. *fantasy* — «фантазия») — вид фантастического искусства, основанный на использовании мифологических и сказочных мотивов с сюжетным допущением иррационального. Хотя этот вид искусства существует более 100 лет, соответствующий термин появился в англоязычной литературе только в 70-е годы XX в., а в России — спустя еще десять лет. Как явление культуры фэнтези не могло не ощутить влияния постмодернизма, со всей гибкостью на него не отреагировать, а значит, не оказать воздействие на сам постмодерн. Очень многое фэнтези восприняло из постмодернистского самосознания, согласно которому человек — песчинка в необъятных просторах мира, Вселенной, Галактики. Отсюда и идея понимания мира как неразгаданного символа и ничем не ограниченного пространства, и замещение логично по-

© Костина Р. Г., 2010

строенной действительности действительностью вымышленной, волшебной, и мысль об отчуждении человека от жизни, цивилизации и окружающих людей, и идея создания собственного мира из элементов фантазии и мечтаний.

Современное фэнтези как вид искусства имеет свою специфику, присущие только ему признаки, которые, смешиваясь в творческом созидательном процессе, образуют интересный «вкусовой коктейль», но уже не только в литературе. Фэнтези — это уже музыка, кино, мультипликация, аниме, живопись, игры, в том числе компьютерные с вполне реалистичными, выполненными в 3D-графике героями.

Стоит заметить, что сказочная романтика, мечта о несбыточном счастливом будущем всегда притягивали молодежь. Фэнтезийный мир смешал в себе первобытный миф, сказки, легенды, литературу Средневековья, а затем и романтизм с мечтой о гармоничном мире.

В фэнтези персонажи могут быть как скопированы из мифов народов мира, так и созданы самим автором. Например, легендарный Г. Ф. Лавкрафт создал культуры своих собственных морских богов, Ктулху и Дагона, тем самым породив мифологию, пережившую его самого, продолженную и дополненную, в частности, Б. Ламли — «The taint» («Порча»), «The Dagon's bell» («Колокол Дагона»). Фэнтези вообще свойственна некая мифологичность. В этом смысле оно синтезирует в себе сказку и миф, ведь в фэнтези «конструируются миры, нигде не существующие...» [9, с. 47]. Так, в «Хрониках Нарнии» К. С. Льюиса показывается рождение волшебного мира львом Асланом, что напоминает миф о сотворении Земли: «Нарния, Нарния, Нарния, проснись. Люби. Думай. Говори...» [8, с. 387], а один из художников-фантастов, Б. Вальехо, изобразил «Лилит-снабженницу» (Лилит — мифологическая первая жена Адама, супруга Самаэля и царица Савской) [7, с. 130].

У фэнтези много общего со сказкой, но между ними нельзя поставить знак равенства. В фэнтези зло и добро подаются с точки зрения равнозначности и

привлекательности, у каждой из двух сторон веские аргументы отстаивать свои позиции. В сказке же добро и зло — абсолютные антиподы: добро прекрасно, доверчиво и наивно, следует благим созидательным целям, а значит, побеждает; зло уродливо (даже если лицом своим прекрасно, как злая мачеха из «Белоснежки» или, в русской версии, королева из «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях»), искушено и следует зову мести или желанию личного эгоистичного властовования. Впрочем, стороной зла в сказках нередко выступают родственники: братья, сестры, кузены, позавидовавшие чужому счастью, уму, красоте и т. д. В сюжете фэнтези лик зла может быть неоднозначным, иногда он скрыт автором, как в детективе, под маской, вызывающей у нас симпатию. Если же негативный персонаж автором определен и четко освещен, то непонятны движущие им мотивы, которые непременно будут открыты к концу произведения для сохранения интриги. В сказке же зло определено с первых моментов, на него непременно указывается, его козни нехитроумны, их можно сразу же раскрыть и обличить, что, впрочем, никто из героев поначалу не делает (ведь главное в этом жанре не сюжет и стройность логических цепочек, а мораль). Сказка непременно хранит в себе некую недоговоренность в мотивах, психологии, поступках героев и т. д., в то время как в фэнтези важны поиск человеком себя, обретение своего внутреннего «Я» и места в мире как стремление, погоня за мечтой.

Автор, пишущий в жанре фэнтези, может позволить себе обращаться с законами природы, логики, мифологии, искусства, как ему угодно, вплоть до прямого нарушения всех принципов академизма и научности. Отсюда логически следует еще один важнейший признак жанра — эскапизм, т. е. уход в альтернативную реальность, придуманные альтернативные миры, созданные специально, с определенной целью и обладающие свойствами, нехарактерными для реального мира. Так формируются два параллельных мира: реальный, с физическими



законами, и волшебный, иррациональный, но стремящийся выглядеть как реальный. Писатель придумывает обширную географию пространства, природные ландшафты местности, обособленные друг от друга населенные пункты, которые имеют причудливые наименования, иногда подкрепленные картой.

В фэнтези альтернативный мир вытаскивает неприглядные стороны жизни на всеобщее обозрение. Порой это тщательно замаскировано, но такой «макияж» заставляет задуматься и углубиться в проблему, посмотреть на нее со стороны, как бы через стекло. Посмотреть, прочитать, почувствовать, но только не испытать в реальной жизни. Как утверждает В. Губайловский, «читать фэнтези — это увлекательный отдых. Там некому по-настоящему сострадать. Все то, что происходит в волшебной стране, со мной не может произойти ни при каких обстоятельствах. Это — бесконечно удаленный мир. Конечно, можно посочувствовать его героям и даже поволноваться за них, но это сочувствие сквозь пулленепробиваемое стекло...» [2, с. 183].

Дж. Р. Р. Толкиен видел в фэнтези глубокий этико-философский смысл кризиса человеческой цивилизации: «Пораженные недугом современности, мы остро ощущаем и уродство наших творений, и то, что они служат злу. А это вызывает желание бежать — не от жизни, а от современности... Осуществить Великое Бегство от реальности, значит, от смерти» [10, с. 288]. Удовлетворение данного желания, пусть даже в воображении, — один из путей приобретения молодым человеком душевного равновесия.

«Так как фэнтези является своего рода фантастическим хаосом, космосом ничем не ограниченного творческого воображения, миром непредвиденной случайности, где все может случиться и каждый может стать победителем независимо от своих моральных качеств», здесь могут появиться любые фантастические элементы без всяких объяснений и ограничений [10, с. 47]. В романе Ч. де Линта «Лезвие сна» («Memory and dream») художница Изабель Коплей

умеет таинственным образом оживлять персонажей своих картин: «...художники способны вызвать их из... впрочем, никто не знает, откуда именно. Но люди искусства могут привлечь духов при помощи своих картин, или песен, или любых других произведений, способных создавать мост между нашим миром и таинственным Садом Муз» [6, с. 176]. Фэнтези описывает и создает не только никогда не существовавшее, но и не могущее существовать в реальном мире. Оно обращается не к разуму и логике, а к чувствам и человеческим мечтам, а значит, это явление человеческого мировоззрения иррационально по своей сути, т. е. не имеет материальной, «приземленной», основы сюжета. «В самом общем случае фэнтези — это произведение, где фантастический элемент несовместим с научной картиной мира» [1, с. 158].

Фактически именно отсутствие рационального в названном жанре граничит с детским, подростково-молодежным максимализмом, своеобразным мышлением и образной абстракцией. Так, в англо-американской трактовке литература фэнтезийного жанра — это сказка для взрослых. В Советском Союзе она рассматривалась в качестве детской литературы. Ярким примером этого факта может служить творчество Валентина Крапивина. Традиционно он считается детским писателем, но его книги не по-детски серьезны и трагичны, в них ставятся недетские проблемы и недетские вопросы. Герои произведений Крапивина вынуждены решать проблемы в реальном, жестоком мире взрослых. Счастливое детство с его мягкостью и наивностью, сладкие мечты, воплощение их в жизнь — это все утопия, нереальность.

Стоит подчеркнуть, что своим появлением фэнтези обязано не только сказкам, мифам, романтике рыцарства, наследию мировой культуры, традициям и постмодерну, но и реальностям современного мира — научно-техническому прогрессу и глобальному кризису, мировым войнам и национальным конфликтам, ксенофобии и фашизму, принципу отчуждения и ощущению одиночества

и т. д. Супериндустриальная революция расколола общество, породив внemассовые, внегосударственные культурные молодежные «секции» (хиппи, готы, металлисты, панки, толкиенисты). Для них характерны внутренние стандарты, на основе которых молодое поколение обретает представление о мире, отличном от реально господствующего. Иначе говоря, в фэнтезийных ролевых играх формируется молодежная групповая идентификационная индивидуальность [11, с. 227].

Молодежь чувствует в себе бурлящий потенциал, она на многое способна в своем стремлении к преобразованию, к желаемой свободе от правил, законов, границ, которые, как ей кажется, ничего не дают и ни в чем не помогают, а только запрещают. Стоит вспомнить, что революционные движения нередко подкреплялись молодежным духом противоречий. С. И. Левикова отмечает: «Подростки любят много говорить о черствости людей, о расчетливости и продажности в человеческих отношениях, о непонимании их родителями и окружающими и т. п.» [5, с. 274]. Ответом на это может быть демонстрация своей индивидуальности через агрессию, небезопасную как для них самих, так и для общества, или побег от реальности (например, анархизм, нацизм, наркомания, алкоголизм и т. д.), желание сломать либо мир, либо себя, или субкультурные течения (особо выделяются толкиенисты). В основе таких проявлений лежит стремление показать и доказать всем и самому себе, что «я не такой, как вы; я могу и хочу изменить мир; я живой, я есть; обратите внимание на мою боль».

Мир фэнтези воплощает в себе человеческие желания и личные представления о мире, они находят свое воплощение в образах героев, их поступках, предметной детализации мира. В этом миросказке легко стать героем, участником игры, в то же время отдавая себе отчет в «понарошечности» всего действия. Фэнтезийный мир в ряде случаев предстает отдушиной, позволяющей уйти от настоящих жизненных проблем. Следовательно, фэнтези можно считать прин-

ципиально новым явлением культуры, социальным заказом общества в ответ на духовный кризис.

С одной стороны, героем фэнтези становится обычный «маленький» человек, не играющий никакой особой роли (своего рода Акакий Акакиевич). Во многом он духовно близок еще не реализовавшемуся и неуверенному в себе молодому поколению. Фактически тем самым фэнтези показывает, что каждый может найти в себе силы выстоять в непрерывно претерпевающем изменения мире, испытать футурошок и не сломаться, а стать сильнее, чтобы найти в мире необходимую гармонию (во «Властелине колец» от духовной силы маленького испуганного Фродо зависела судьба всего мира, и он знал, что испытание кольцом должен выдержать своими силами, даже если это грозит гибелью). С другой стороны, центральным персонажем фэнтезийного мира может стать и внутренне сильный герой, обладающий волевым стержнем, а значит, способный найти выход даже из неразрешимых ситуаций и сохранить верность своим принципам. Такого героя современная молодежь может сделать примером для подражания [3, с. 157].

В последнее время в обществе происходит обострение внутренних противоречий, а это оказывает влияние на фэнтези. Чем тяжелее социальная обстановка в реальности, тем более идеализирован и выдуман фэнтезийный мир, тем ближе он к первоначальному сказочному варианту, тем болезненнее возвращение в «сугоровую действительность». Идет поляризация образа фэнтезийного мира и образа главного героя, который попадает в этот мир. Это приводит к антitezе: несовместимые образы сказочного мира и реального человека совмещаются и взаимодействуют друг с другом.

Фэнтези имеет некое родство с утопией и утопическим мышлением, поскольку обычно изображает не реальный мир, а желаемый либо такой, каким он мог бы быть. В фэнтези, как и в любом другом виде искусства, очень ярко выражена идея справедливости, равных условий для всех, что привлекает молодежь. Более того, человеку предлагается



ся возможность самому включиться в процесс создания гармоничного общества. Именно таким образом человек оправдывает смысл своего бытия и мысленно переносится в общество «еще-не-существующее», но которое имеет право на существование, т. е. фантазирует [4, с. 82]. Благополучное завершение всех приключений — характерная черта классического фэнтези. Однако мир фэнтези далеко не всегда идеален, он подчас может быть даже более жесток, изощрен, мрачен, а значит, и интересен, чем реальный.

Мы живем в эпоху перемен и резких потрясений. Семья, счастье, любовь, нравственность, ответственность, патриотизм и многие другие ценности в обществе «размыты». Между тем перед каждым отдельным человеком и перед нацией в целом стоит задача духовного и материального развития, преодоления препятствий, трудностей. Необходим путь «вверх», а не «вниз».

На наш взгляд, фэнтези помогает молодому человеку забыться, уйти от реальности, отдохнуть. Не следует забывать, что с помощью этого «наркотика» можно потерять фундамент, основу существования, оказаться в мире «эмпирическом», неопределенном, стать уязвимым в своем бытии. Причину популярности фэнтези в рамках молодежной субкультуры следует искать в разочаровании в научно-техническом прогрессе и способности науки изменить мир к лучшему, в усталости от политических и социальных потрясений, социальной неустроенности, трудовой нереализованности. В тусклой жизни без твердой уверенности в завтрашнем дне фэнтези как серьезная сказка порождает мечту о невозможном. Оно представляется как не-

скончаемый бег с сачком за неуловимой легкой и прекрасной бабочкой-мечтой, чтобы наконец испытать надежду, ощутить ее в своей ладони. «Благодаря фэнтези человек как бы снова возвращается в космос утраченного детства, к первопричинам, к самым простым и основным вопросам, на которые следует ответить, чтобы найти себя, свое место в измененном мире, мире утраченных надежд и опровергнутых истин» [9, с. 48].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галина, М. Авторская интерпретация универсального мифа / М. Галина // Общественные науки сегодня. — 1998. — № 6. — С. 158—170.
2. Губайловский, В. Обоснование счастья: О природе фэнтези и первооткрывателе жанра / В. Губайловский // Новый мир. — 2002. — № 3. — С. 174—185.
3. Гусарова, А. Д. Формула фэнтези (Принцип героя) / А. Д. Гусарова // Проблемы детской литературы и фольклор. — Петрозаводск, 2004. — С. 152—158.
4. Зейналов, Г. Г. Утопия и образ альтернативного будущего / Г. Г. Зейналов, Н. И. Учайкина. — М. : Прометей, 2001. — 156 с.
5. Левикова, С. И. Молодежная культура / С. И. Левикова. — М. : Вузовская книга, 2002. — 360 с.
6. Линт де, Ч. Лезвие сна / Ч. де Линт. — СПб. : Азбука — Классика, 2005. — 656 с.
7. Попов, М. Дети Тиамат. Демоны Шумера и Аккада / М. Попов // Мир фантастики. — 2008. — № 5. — С. 129—133.
8. Сказки английских писателей / пер. с англ. А. Слобожана. — СПб., 1992. — 448 с.
9. Степновска, Т. Фэнтези — переодетая Золушка / Т. Степновска // Русская словесность в школах Украины. — 2000. — № 2. — С. 46—49.
10. Толкиен, Д. О волшебных сказках / Д. Толкиен // Лист работы Мелкина и другие волшебные сказки. — М., 1991. — 304 с.
11. Тоффлер, А. Футурошок / А. Тоффлер. — СПб. : Лань, 1997. — 464 с.

Поступила 01.06.10.

ЛИКВИДАЦИЯ НЕГРАМОТНОСТИ В МОРДОВСКОМ КРАЕ

И. А. Климашин (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

В статье рассматриваются вопросы, затрагивающие проблему ликвидации неграмотности как одну из ключевых проблем истории становления российского образования в целом и мордовского в частности; раскрываются региональные особенности содержания ликбезовского образования.

Ключевые слова: ликвидация неграмотности; народное образование; Мордовский край; мотивация преодоления неграмотности; учебно-просветительные учреждения; национальное образование и культура.

Неотъемлемой частью истории народного образования является ликвидация неграмотности. На протяжении десятилетий отечественная историография (как советская, так и постсоветская), будучи подверженной идеологическим стереотипам, придерживалась диктуемых политикой шаблонов и схем в рассмотрении проблем истории ликбеза.

В 1920—1960-е гг. был накоплен значительный опыт организации внешкольного образования в регионах России. Существенной его частью является опыт преодоления неграмотности населения. Попытки научного осмыслиения развития ликвидации неграмотности предпринимались неоднократно. Слабой стороной данных работ было влияние изменяющихся социально-политических взглядов на процесс ликвидации неграмотности.

Начальный этап ликвидации неграмотности в Мордовском крае (1918—1922 гг.) связан преимущественно с разработкой, обоснованием и юридическим закреплением ключевых социально-политических и педагогических принципов ликвидации неграмотности, как и всей системы школьного и внешкольного образования.

Первые решения Советского правительства о народном образовании вошли многое из того, что было накоплено передовой педагогической теорией и практикой дореволюционной России. Большинство декретов Наркомпроса, изданных в декабре 1917 — марте 1918 г., представляли собой реализацию предложений, подготовленных Государственным комитетом по народному образованию в предшествующий период,

правда, без ссылок на авторство и в более решительных выражениях.

9 ноября 1917 г. ВЦИК и СНК РСФСР приняли декрет о создании Государственной комиссии по просвещению и о передаче ей всех функций министерства народного просвещения. В то же время в Наркомпросе был создан отдел по введению всеобщей грамотности.

Следующим этапом в развитии народного образования в России было издание постановления «О школах национальных меньшинств» (октябрь 1918 г.), которое закрепляло право всех национальностей обучаться на своем родном языке [6, с. 8]. Постановление имело большое значение для Поволжского региона, где, как известно, издавна проживали бок о бок многочисленные народы. Многонациональный мотив постепенно стал вплетаться в общий контекст борьбы с неграмотностью, т. е. стояла задача научить читать и писать как на русском, так и на национальном языке. Обучение нередко осложнялось отсутствием национальной письменности, которая была создана только при советской власти.

Таким образом, в первые годы Советского государства в общих чертах определилась система ликвидации неграмотности, включавшая в себя различные типы школ для взрослых, вечерние рабфаки и школы для подростков. Все они входили в ведение Наркомпроса, в его соответствующие отделы.

На начальной стадии (1917—1918 гг.) на территории Мордовского края происходили разрушение старой и формирование новой системы народного просвещения, органичной частью которой должно было стать обучение неграмотного и

© Климашин И. А., 2010



малограмотного взрослого населения и детей школьного возраста, не охваченных школой. Тогда же стали рассматриваться и вопросы об организации национального просвещения мордовского народа, о повышении его культурного уровня, о ликвидации неграмотности среди мордовского населения.

Одной из основных черт политики большевиков, в том числе в области просвещения, была опора на поддержку национальных меньшинств. Территория Мордовии в этом отношении не являлась исключением. В дело просвещения родного народа энергично включилась мордовская интеллигенция, продолжавшая лучшие традиции национального просветительства, сформированные в начале XX в.

После выхода Декрета о ликвидации неграмотности 26 декабря 1919 г. на местах развернулась активная деятельность по реализации этого правительенного документа. В некоторых мордовских селах ликвидация неграмотности крестьянства началась даже раньше — в первой половине — середине 1919 г.

Создававшиеся в городах и селах учебно-просветительные учреждения имели различные учебные планы, что зависело от профориентации организаторов, состава кадров, традиций. Например, в учебном плане открывавшихся в апреле 1919 г. в Краснослободске (Пензенская губерния) общеобразовательных курсов для красноармейцев и населения имелись такие предметы: политическая экономия, русский язык, математика, история культуры, обществоведение, история социализма, естествознание, география, сельское хозяйство [1, с. 8]. Кроме того, подобные учреждения были в подавляющем большинстве русскими. Это объясняется тем, что организация национального ликбеза требовала широкой подготовки соответствующих специалистов, разработки учебных и методических пособий на родном языке, наличия специальных программ, недостаток которых был весьма ощутим.

Разворачиванию национального ликбеза на первых порах помешали и тяже-

лайшие социально-экономические условия 1921—1922 гг., когда в Мордовском крае произошло временное свертывание сети образовательных учреждений. Лишь к 1923 г. образовательная ситуация несколько нормализовалась, и именно с этого момента мы можем говорить о следующем этапе ликвидации неграмотности в регионе, связанном со становлением и функционированием мордовского национального ликбеза.

Для второго периода (1923—1928 гг.) был характерен относительный подъем национальных культур народов России вследствие политики Советского государства, направленной на поддержку национального образования и культуры. В это время были заложены основы мордовской образовательной системы, важной частью которой стал национальный ликбез.

В июле 1920 г. при Наркомпросе РСФСР начала действовать Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности (ВЧКл/б). Аналогичные комиссии, подотчетные ВЧКл/б, были образованы при губернских, уездных и волостных отделах народного образования. Кроме того, в Самарской, Саратовской, Симбирской, Пензенской, Тамбовской и Нижегородской губерниях, где проживало мордовское население, при губернских отделах образования были созданы мордовские подотделы. Они развернули большую работу по созданию национальных пунктов ликвидации неграмотности (ликпунктов), школ и культурно-просветительных учреждений. В результате общая грамотность мордвы Пензенской губернии с 12,0 % в 1920 г. поднялась до 18,8 % в 1926. Только в мордовских селениях Пензенской губернии в 1923/24 учебном году действовало 14 школ ликбеза, в 1926/27 их стало уже 159.

В программу обучения на ликпунктах включались чтение, письмо, счет, а также объяснение основных политических вопросов строительства советского государства. В целом программа была рассчитана на 3—4 мес.

На процесс ликвидации неграмотности наложил определенный отпечаток

переход к НЭПу, что выразилось в сокращении государственных средств, выделяемых на нужды образования, и переводе содержания культурно-просветительных учреждений на баланс скучных местных бюджетов. Так, доля народного просвещения в бюджете страны уменьшилась в 1922 г. до 2—3 % против 10 % в 1920 [7, с. 20]. Для спасения дела борьбы с неграмотностью содержание органов народного просвещения было решено переложить на плечи самого населения.

Новые хозяйственно-экономические условия были крайне тяжелы для роста национальной школы, для ее нормальной работы. Не хватало самых элементарных вещей, самых необходимых учебных принадлежностей. Дети посещали школу крайне нерегулярно. Основными проблемами национальной школы в Мордовском крае в 1920-х гг. были мордовинизация школы, определение места русского языка в школе, продолжительность курса и создание программы обучения. Слабая квалификация работников просвещения, почти полное отсутствие стационарных дошкольных заведений, недостаточное обеспечение литературой на национальном языке обусловливали отсталую национальную деятельность, низкий уровень грамотности и трудности в их преодолении.

Вплоть до конца 1920-х гг. процент грамотности (особенно среди мордвы) повышался медленно. Заведомо непосильные плановые задания не выполнялись. Показатель грамотности населения по отдельным уездам колебался у мужчин от 40,14 до 48,73 %, у женщин от 2,77 до 9,43 % [8, л. 50]. Это было следствием как отсутствия мотивации преодоления неграмотности (прежде всего по причине преобладания политических целей над педагогическими), так и из-за нехватки и плохой методической подготовки работников ликбеза.

Анализ результатов переписи 1926 г. потребовал от правительства принятия соответствующих мер, в том числе для решения проблемы борьбы с неграмотностью. Поворотным моментом в этой области стал кульпоход, начавшийся

осенью 1928 г. и ознаменовавший собой совершенствование всей системы ликбеза, а также появление принципиально новых методов и форм работы. 2 февраля 1928 г. было принято постановление СНК РСФСР «Об операционном плане по ликвидации неграмотности на 1927/28 учебный год», в котором предлагалось пересмотреть учебные программы в сторону упрощения.

Итоги предшествующего периода, подтвержденные переписью, показали, что неграмотность особенно высока в деревне. Правительством было принято решение усилить работу именно в этом направлении, для чего предусматривалось расширение сети клубов, изб-читален, красных уголков. Перепись выявила и другой тревожный момент — рецидивы неграмотности.

Становилось ясно, что необходимо найти такой метод в борьбе с неграмотностью, который одновременно решил бы две проблемы: развертывание широкого наступления на неграмотность при минимальных государственных расходах. Таким методом и явился культурный поход, главный смысл которого заключался в том, что миллионы грамотных должны были обучить миллионы неграмотных на добровольных началах, т. е. бесплатно.

Начало кульпохода совпало с образованием в 1928 г. Мордовского автономного округа (МАО), что в значительной мере способствовало консолидации мордовской нации и интенсификации процесса развития национальной школы и педагогической мысли. Создание МАО активизировало работу по ликвидации неграмотности, созданию на территории Мордовии более широкой сети мордовских ликпунктов.

Перед участниками кульпохода (культармейцами) ставилась задача привлечения к ликбезу широких масс общественности: учителей, учащихся вузов, техникумов, старших классов общеобразовательных школ, просто грамотных людей. В Мордовии в целях ускорения процесса ликвидации неграмотности было организовано социалистическое соревнование между районами, сельски-



ми Советами и культармейцами. В 1931 г. в соревновании участвовали 10 районов, 213 сельских Советов и 3 229 культармейцев [3, с. 50].

С конца 1920-х гг. в организации и осуществлении ликбеза стали преобладать командно-административные методы. В частности, это выражалось в установлении контрольных цифр, принудительном привлечении учителей и других явлениях, что привело к неоправданному форсированию процесса ликвидации неграмотности, преувеличению реальных достижений. Данное обстоятельство наряду с отсутствием мотивации преодоления неграмотности и приоритетом политических целей ликбезовской кампании над педагогическими самым негативным образом отразилось на реальных результатах.

Относительная свобода, самодеятельность в первые годы после революции сменились все более четкой регламентацией всех сторон жизни в стране. Разрастание жесткого централизованного государственного аппарата, сопровождавшееся непомерным расширением одной из его функций — карательной, привело к свертыванию общественной работы. Первые шаги в этом направлении были предприняты еще в начале 1930-х гг. Постановление ЦИК и СНК СССР от 6 января 1930 г. и постановление БЦИК и СНК РСФСР от 30 августа того же года вводили такое понятие, как руководство деятельностью добровольных обществ со стороны государственных органов в лице наркоматов и исполнкомов [4, с. 184—187].

Следствием огосударствления всех звеньев системы борьбы с неграмотностью стали формализм и приписки. Завышенные показатели, представляемые в вышестоящие органы, как нельзя лучше сочетались с утверждающимся в правительственные кругах мнением о результатах первых пятилеток, которые свидетельствовали о завершении строительства социализма в СССР. Результаты переписи 1937 г. совершенно не укладывались в эти правительственные выводы.

Несмотря на констатируемые успехи и признание официальной историографией рубежа 1930—1940 гг. концом ликвидации неграмотности в стране, ситуация была далека от идеала. Хотя в целом в этом деле к концу 1930-х гг. и был осуществлен прорыв, значительная часть населения страны оставалась неграмотной. Официально о ликвидации массовой неграмотности в Мордовии, выразившейся в том, что в республике в основном стало осуществляться всеобщее начальное, а в городах — семилетнее образование, было заявлено в 1939 г.

При всех негативных моментах быстрое и эффективное решение проблемы безграмотности в основном следует признать несомненным. Это был первый крупный успех мордовской национальной государственности.

Проблема ликвидации неграмотности оставалась актуальной и в 1940—1950-е гг. В этот период наряду с возвратной массовый характер приобрела так называемая новая неграмотность, появление которой связано с Великой Отечественной войной. В годы войны происходили значительные миграционные процессы и массовое вовлечение детей в производство. Все это привело к «выпадению» части детей школьного возраста из системы всеобуча.

В 40—50-е гг. ХХ в. неграмотность в СССР в целом и в Мордовии в частности не только не была преодолена, но и, по сравнению с концом 1930-х гг., в некоторых местностях даже возросла. По данным на 1962 г., только официально учтенных неграмотных в Мордовии насчитывалось 76 661 чел., малограмотных — 55 699 чел.

Восстановление народного хозяйства в послевоенные годы, усложнение производственного процесса, миграция сельского населения в города, начавшаяся в конце 1950-х гг. научно-техническая революция — все это вновь поставило задачу полной ликвидации неграмотности. Актуализации проблемы способствовали и события политической истории. После смерти И. В. Сталина, с началом «от-

тепели», появилась возможность более объективной оценки результатов кампании 1920—1930-х гг., и ее итоги были пересмотрены.

13 сентября 1962 г. правительством Мордовии было принято постановление № 98 «О завершении ликвидации неграмотности в Мордовской республике». Для его исполнения были привлечены к обучению неграмотных около 2 тыс. работников просвещения, в том числе 190 учителей, 95 инженерно-технических работников, а также врачи, агрономы и др. [5, с. 76].

В результате принятых мер к 1964 г. удалось в основном покончить с неграмотностью населения. На 1 июля 1965 г. в Мордовии оставалось 29 неграмотных в возрасте от 16 до 49 лет, т. е. без учета населения старше 50 лет [2, с. 226].

Оценивая значение ликбезовской кампании 1960-х гг., следует отметить, что она не имела решающего значения в деле преодоления неграмотности. К указанному времени, вследствие повышения уровня культурного развития, распространения печатной продукции, радио, усложнения технического оснащения колхозов и совхозов, послевоенного переоснащения промышленных предприятий, объективно требовавших более высокого уровня знаний и умений, возросла социально-экономическая и личностная мотивация преодоления неграмотности, был в полной мере восстановлен начальный всеобуч. К тому же происходила естественная убыль неграмотного населения старшего поколения. Можно сказать, что кампания выступила скорее не как причина, а как катализатор процесса полного искоренения неграмотности в Мордовии. Она позволила за достаточно короткий срок ликвидировать неграмотность, что, в случае протекания данного процесса естественным путем, продолжилось бы значительно дольше.

Таким образом, решающую роль в преодолении неграмотности сыграло наличие необходимой мотивации как важнейшей предпосылки любого образовательного процесса. В конечном счете неграмотность оказалась ликвидированной только тогда, когда уровень мотивации в получении хотя бы начального образования оказался у населения достаточно высок.

Однако в 1960-е гг. уроки 1920—1930-х гг. не были должным образом учтены: сохранялись формализм, «показуха», фальсификация реальных результатов. Более того, ликвидация неграмотности из чисто педагогического процесса вновь стала превращаться в политическую кампанию. Несмотря на все негативные стороны и благодаря поднятию уровня образования и культуры в обществе, неграмотность в Мордовии оказалась ликвидированной к концу 1965 г.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бреев, С. И. Развитие теории и практики образования без отрыва от производства в РСФСР (1917—1941) / С. И. Бреев. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1972.
2. Житаев, В. Л. Вопросы ликвидации неграмотности в Мордовии / В. Л. Житаев // Историко-культурное развитие народов Поволжья: традиции и инновации. — Саранск, 2004.
3. Киселев, А. Л. Социалистическая культура Мордовии / А. Л. Киселев. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1959.
4. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. — М., 1954. — Ч. 1.
5. Культурное строительство в Мордовской АССР : сб. док. В 2 ч. Ч. 2. 1941—1980. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1980.
6. Народное образование СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917—1973. — М., 1974.
7. ЦГА РМ (Центр. гос. арх. Республики Мордовия). Ф. Р-65. Оп. 1. Д. 3. Л. 50.
8. Школа и образование в Мордовском kraе (1917—1990 гг.) : хрестоматия по курсу «История и современные проблемы образования в Мордовском kraе» / сост. Т. И. Шукшина ; МГПИ им. М. Е. Евсеева. — Саранск, 2007.

Поступила 16.04.10.

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА И МЕХАНИЗМА ЕЕ РАЗВИТИЯ**

Г. В. Сорокоумова (*Университет Российской академии образования,
Нижегородский филиал*)

В статье представлена концепция психологических условий и механизмов развития творческой личности педагога: показаны роль творческого потенциала в структуре личностного потенциала и авторская модель психологического механизма развития творческой личности педагога, значение духовно-нравственного развития личности в процессе профессионально-педагогической подготовки.

Ключевые слова: личностный потенциал; творческий потенциал; творческая личность педагога; креативность; психологический механизм; духовно-нравственное развитие.

Новые условия социальной жизни и образования изменили требования, предъявляемые к личности специалиста. Помимо профессиональной компетентности особую значимость в его деятельности приобретает способность решать нестандартные, творческие задачи. Это требует усиления творческой составляющей образовательного процесса. Особая ответственность за реализацию новых аспектов образовательного процесса возлагается на педагога (учителя, преподавателя, воспитателя). В ряде исследований последнего времени (Л. М. Митиной, А. А. Попеля, Е. В. Рябовой и др.) убедительно показано, что творческая личность педагога является едва ли не решающим условием развития творческих потенциалов учащихся (школьников, студентов, воспитанников). Кроме того, в Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников описан нравственный воспитательный идеал — свободная, творческая, инициативная, саморазвивающаяся личность [1]. Такую личность нравственно-го, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России может воспитать только творческий, профессиональный, высоко духовно-нравственный педагог. Однако целостного представления о структуре личностного потенциала и творческих возможностей педагога, путях и психологических механизмах их развития в современной педагогической психологии не выработано.

Исследования проблем творчества и креативности связаны с именами многих отечественных ученых, таких как

Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, В. С. Юркевич и др. Большой вклад в разработку разных аспектов данной проблемы внесли зарубежные психологи, в частности М. Воллах, Дж. Гилфорд, С. Медник. Вместе с тем преобладающее внимание к изучению интеллектуальной творческой активности привело к тому, что проблемы творческой деятельности в других областях оказались мало разработанными и даже не разработанными вовсе. Речь идет, например, о творчестве в социальной, коммуникативной, речевой и, особенно, в духовно-нравственной сферах. А это именно те сферы деятельности, которые непосредственно связаны с сущностью и содержанием педагогического труда.

Кроме того, как показывает анализ состояния изучаемой проблемы, преобладание когнитивного подхода к изучению творчества выдвигает сегодня в качестве актуального личностный подход к проблеме и постановку вопроса о творческом потенциале личности.

Применительно к педагогической деятельности, с одной стороны, характеризующейся принципиально коммуникативной природой (Н. В. Кузьмина, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Сластенин), а с другой — непосредственно связанной с духовно-нравственным воспитанием личности, разработка проблем творчества и творческого потенциала личности имеет особое значение. Явно недостаточная на сегодняшний день теоретическая и методическая разработка вопросов, касающихся понятий социальной, профессиональной, коммуникативной, духовно-

© Сорокоумова Г. В., 2010

нравственной креативности, их структуры, функций и механизмов развития в подготовке педагогов, отсутствие теоретических обобщений и фундаментальных теоретико-экспериментальных исследований творческой личности педагога существенно затрудняют построение образования, ориентированного на развитие творческой личности специалиста и профессионала. Все это определяет высокую социальную, научную и практическую актуальность и значимость исследования данной проблемы.

Мы считаем, что развитие творческой личности педагога обеспечивается системным развитием свойств, составляющих его личностный потенциал. При этом центральным звеном личностного потенциала творческой личности, обеспечивающим интеграцию различных ее свойств и способностей в процессе творческой активности, является творческий потенциал. Психологическим механизмом развития творческой личности педагога выступает система условий и факторов, обеспечивающих взаимодействие творческого потенциала с другими компонентами личностного потенциала в различных сферах творческой активности педагога. В основе этого понимания лежат приводимые ниже представления о личностном потенциале, психологическом механизме его развития и сферах актуализации творческой активности педагога.

Личностный потенциал — это система свойств личности, составляющих основу профессионально-личностного развития и обеспечивающих соответствующий уровень достижений педагога в профессиональной подготовке и последующей педагогической деятельности. Личностный потенциал рассматривается в контексте профессиональной деятельности и складывается из следующих основных компонентов, каждый из которых, в свою очередь, может быть системно рассмотрен как потенциал:

1) интеллектуальный потенциал (система знаний, умений, навыков, представлений, мировоззрения, познавательных способностей личности);

2) ценностный потенциал (система профессиональных целей, ценностей и ориентаций, социально-психологических установок);

3) творческий потенциал (возможность созидать, творить, находить и создавать новое в профессиональной деятельности, действовать оригинально и нестандартно). Творческий потенциал является системным интегральным качеством личности;

4) коммуникативный потенциал (способности общения, понимания и взаимопонимания, способность к овладению общением, коммуникативные качества, умения и навыки);

5) художественно-эстетический потенциал (система художественно-эстетических потребностей, форм и способов их удовлетворения);

6) эмоциональный потенциал (система эмоций и чувств в обеспечении эффективности разнообразных психических функций человека и возможности их творческого использования);

7) духовно-нравственный потенциал (система смыслов и смысложизненных ориентаций, духовно-нравственных ценностей, жизненных позиций и моральных установок личности в системе общечеловеческих нравственных норм).

Творческий потенциал личности педагога — это системное, интегральное качество личности, которое дает ей возможность созидать, творить, находить новое, принимать решения и действовать оригинально и нестандартно. Эта система включает в себя следующие структурные компоненты:

— мотивационный компонент выражает уровень и своеобразие интересов и увлечений личности, заинтересованность и активность ее участия в творческой деятельности, доминирующую роль познавательной мотивации;

— интеллектуальный компонент выражается в оригинальности, гибкости, адаптивности, беглости и оперативности мышления; легкости ассоциаций; в уровне развития творческого воображения и в использовании его приемов; в уровне развития специальных способностей;



— эмоциональный компонент характеризует эмоциональное отношение личности к процессу и результату творческой деятельности, эмоциональный настрой на нее, эмоционально-образные характеристики психики и переживаний;

— волевой компонент характеризует способность личности к необходимой саморегуляции и самоконтролю; качества внимания; самостоятельность; способность к волевому напряжению, устремленность к цели творческой деятельности, требовательность к результату собственного творчества;

— духовно-нравственный компонент характеризует способность личности различать и избирать истинные нравственные ценности и следовать им в своей жизни. Последний компонент является интегрирующим в структуре творческого потенциала личности педагога, выражая моральную природу педагогического труда. Названные компоненты творческого потенциала педагога взаимно связаны между собой и с целостной его структурой.

Под психологическим механизмом развития творческой личности педагога мы понимаем систему факторов и условий, обеспечивающих взаимодействие творческого потенциала с другими компонентами личностного потенциала в профессиональной педагогической деятельности и других сферах творческой активности личности.

Мы считаем, что уровень духовно-нравственного развития личности педагога определяет развитие всех других сторон его личностного потенциала. Соответственно обеспечение духовно-нравственного развития личности в процессе профессионально-педагогической подготовки является главным направлением формирования личностного потенциала будущего педагога. Это означает, что духовно-нравственное развитие будущего педагога, формирование духовно-нравственных ориентаций его личности в процессе профессиональной подготовки составляют главное условие и, следовательно, психологический механизм развития творческой личности педагога. Данный механизм «работает»

как процесс интеграции свойств и способностей, предопределяющих креативность личности. Основаниями для такого предположения для нас явились следующие теоретические положения.

1. Создать современную инновационную экономику без опоры на соответствующую личность невозможно. Темпы и характер развития общества зависят от позиции человека, от его мотивационно-потребностной сферы, жизненных принципов и приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей. Важнейшие условия успешного развития России — воспитание человека, укрепление его интереса к жизни, к своей стране, потребность творить и совершенствоваться. Духовно-нравственное развитие представляет собой процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека сознательно выстраивать отношения к себе, другим людям, обществу, государству на основе общепринятых моральных норм, нравственных идеалов и ценностных установок.

Духовно-нравственное развитие — это сложный, многоплановый процесс. Воспитание на всех этапах возрастного развития должно поддерживать, развивать и укреплять человеческое в человеке, пробуждать в нем стремление к нравственному преображению, культурному, социальному и духовному развитию [1].

Именно педагог выступает своеобразной «несущей конструкцией», обеспечивающей духовно-нравственное и творческое развитие личности ребенка.

Педагог выступает в качестве носителя духовно-нравственных ценностей, творца психологического климата и творческой среды, в которых возможно формирование личностной (готовность к нравственному самосовершенствованию и самовоспитанию; формирование нравственных ценностей: честность, доброта, искренность, милосердие; развитие самосознания и позитивной самооценки; готовность отстаивать свою нравственную позицию; способность к самостоятельным поступкам и действиям, ответ-

ственность; трудолюбие...), социальной (развитие чувства патриотизма и доверие к другим людям; формирование идентичности гражданина и вера в Россию...) и творческой (раскрытие творческого потенциала ребят, создание благоприятного климата для коллективного творчества, стимуляция любых проявлений творческой мысли) культуры.

2. Глубокие и всесторонние исследования процесса становления профессионала в труде летчика, представителя опасной профессии, привели В. А. Пономаренко к обоснованным и экспериментально доказанным выводам о роли *духовности* в этом процессе. Как утверждает автор, профессионализм для летчика начинается еще до овладения профессией. Он рождается с формирования потребности человека в добровольном, свободном выборе своей судьбы — преодолеть себя, пойти на риск в интересах других. Развивающие совесть, свобода, дисциплинированность и самодисциплина, жизнелюбие и воля — вот первые нравственные ступени восхождения личности к вершинам нравственных ценностей. Таким образом, личность профессионала созревает внутри себя и лишь затем ее разумное и чувственное содержание обретает социально значимую и профессиональную мотивацию. Следовательно, для профессионала «духовное пространство» — не метафора, а социальная реальность его взаимоотношений со своей совестью. Это и есть то системное качество, которое отличает *профессионала* от *специалиста*, а именно духовность личности как основа творческого, свободного и ответственно го владения профессией [2].

Но если эти выводы верны для становления профессионала в опасной профессии, то вполне правомерно проверить их и в других видах деятельности. Тем более что педагогическая профессия совсем не столь уж безопасна в смысле уровня ответственности перед человеком. Серьезные ошибки и просчеты в профессиональной деятельности педагога, особенно связанные с психологическим и воспитательным влиянием на личность, конечно, не несут опасности для

телесной жизни, но тем большую моральную ответственность они возлагают на педагога. К тому же результаты пагубного влияния на личность воспитанника могут быть очень отсроченными.

Данное положение является выражением принципиально нового подхода к процессу становления личности специалиста и профессионала — подхода, основанного на принципе духовности образования.

Новым и перспективным нам представляется описанная система взаимодействия разных видов креативности в целостной творческой личности педагога — интеллектуальной, профессиональной, коммуникативной, социально-коммуникативной, эмоциональной, духовно-нравственной. Мы полагаем при этом, что психологические механизмы развития разных видов креативности в основном идентичны общему психологическому механизму. Специфика становления и развития творческой активности и соответствующего вида креативности педагога в различных сферах его профессиональной деятельности определяется двумя группами факторов:

— во-первых, специфическим содержанием творческой активности педагога в различных сферах — когнитивной, социальной, коммуникативной, речевой, духовно-нравственной;

— во-вторых, доминирующими значением соответствующего компонента личностного потенциала педагога; например, в механизме становления социально креативной личности педагога доминирующую роль будет играть коммуникативный потенциал во взаимодействии с другими компонентами; в механизме становления интеллектуально креативной личности такую роль приобретает гносеологический потенциал; в развитии духовно-творческой личности доминирующее значение будет иметь аксиологический потенциал во взаимодействии с духовным потенциалом и другими компонентами структуры личности.

Методологическую и теоретическую основу нашего исследования составили принципиальные положения современной психологии о социальной обусловленно-



сти развития личности в деятельности, общении и профессиональной подготовке (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, А. Н. Леонтьев и др.), современные идеи гуманистической психологии и педагогики, системно-структурный подход к анализу личности, роли обучения и профессиональной подготовки в ее развитии. Привлекались результаты теоретических работ по проблемам професионализации личности в педагогическом процессе вуза, принципам моделирования профессиональной психологической подготовки специалиста-педагога (Л. Н. Захарова, В. А. Пономаренко, В. В. Рыжов). Большое внимание уделялось положениям концепций отечественных и зарубежных ученых о духовно-нравственной доминанте и ценности личности, ее достижений в деятельности и общении (Б. С. Братусь, В. П. Зинченко, И. А. Ильин и др.), разработкам проблем педагогической компетентности (Н. В. Кузьмина, Л. А. Петровская, А. К. Маркова и др.).

Для достижения цели и решения поставленных задач применялись методы аналитического исследования психолого-педагогической и философской литературы, а также эмпирические методы: наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ учебной документации и других продуктов деятельности испытуемых. Диагностика различных видов креативности испытуемых, участвовавших в исследовании, осуществлялась с помощью комплексных методик, разработанных в соответствии с их предполагаемой психологической структурой. Для этой цели использовались хорошо известные классические методы изучения креативности, такие как тесты Дж. Гилфорда, Э. Торренса, Х. Зиверта, С. Медника и др., а также методы диагностики личностных характеристик, мотивации достижений, социально-психологических личностных установок, смысложизненных, ценностных и духовно-нравственных ориентаций, в том числе с привлечением оригинальных авторских разработок. На этапе формирующей работы использовались теоретическое моделирование программы развития личностного потенциала сту-

дентов — будущих педагогов и соответствующих способностей и мотивов, эксперименты с применением комплексной методики. В анализе результатов эксперимента использовались методы количественной обработки данных, корреляционный и качественный анализ.

Теоретически важной и новой по содержанию является постановка вопроса о программах сопровождения развития творческой личности педагога в процессе профессиональной подготовки специалиста.

Процесс становления творческой личности будущего педагога сопровождается и обеспечивается специальными программами психологической подготовки, которые строятся на основе выявленного психологического механизма и учитывают специфику содержания деятельности педагога. В качестве основных направлений подготовки такие программы должны включать когнитивную, мотивационную, рефлексивную, операционную, ценностно-ориентационную, духовно-нравственную подготовку личности.

Каждое направление психологической подготовки сопряжено с содержанием профессиональной деятельности педагога и строится на базе этого содержания. Реализация указанных программ является одним из основных психологических условий эффективности становления творческой личности педагога (учителя, преподавателя, воспитателя).

Таким образом, нами предлагается новый, системный, подход к пониманию творческой личности педагога и механизма ее развития на основе разработанной в исследовании концепции личностного потенциала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Учит. газ. — 2009. — № 23.
2. Пономаренко, В. А. Психология духовности профессионала / В. А. Пономаренко. — М. : Изд. дом «Магистр-Пресс», 2000. — 376 с.

Поступила 04.03.10.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

T. V. Володина (*Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования*)

Рассматривается проблема жизнестойкости личности как одного из факторов сохранения профессионального здоровья педагога. Представлены результаты исследования взаимосвязи жизнестойкости с развитием синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

Ключевые слова: профессиональное здоровье педагога; жизнестойкость личности; эмоциональное выгорание.

Проблема сохранения профессионального здоровья педагога сегодня вызывает повышенный интерес. От педагога в огромной степени зависит, каким вырастет подрастающее поколение — будущее страны. На нем лежит ответственность за сохранение и укрепление здоровья учащихся и воспитанников. Известно, что здоровую личность может воспитать только здоровый педагог. Но сложившаяся социально-экономическая ситуация, при которой значимость труда педагога, его авторитет нивелируются, не позволяет учителю чувствовать себя социально защищенным. «Бонусом» учителя, проработавшего в школе несколько лет, чаще всего становятся неудовлетворенность работой и психосоматические заболевания.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют, что в настоящее время педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями физического и психического здоровья, которые снижаются по мере увеличения стажа работы в школе. Для учителей со стажем 15—20 лет характерны «педагогические кризы», «истощение», «сгорание». У трети из них показатель степени социальной адаптации равен или даже ниже подобного показателя у больных неврозами. При этом резкое ухудшение здоровья учащихся во многом определяется невротизирующей средой обитания, создаваемой помимо прочих и самими учителями [7, с. 184, 221].

В настоящее время в образовательных учреждениях проводится немалая работа по сохранению здоровья учащихся, но ее результаты приводят к мини-

мальным изменениям. Одной из возможных причин этого, на наш взгляд, являются сами педагоги, занимающиеся оздоровительной работой в школах. Разве может создать здоровую, комфортную среду дезадаптированный педагог с «букетом» психосоматических заболеваний? Очевидно: чтобы коренным образом изменить сложившуюся ситуацию, нужно прежде всего изменить состояние здоровья учителя и отношение учителя к своему здоровью.

В своих исследованиях Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова показали, что профессия педагога относится к категории социогенных, и выделили факторы, способствующие формированию профессионально нежелательных изменений, в частности эмоционального выгорания педагогов: низкий социальный статус, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ежедневная психическая перегрузка, высокая степень ответственности за учеников [2, с. 146].

На субъективные ощущения трудности профессии, на наш взгляд, особое влияние оказывает и противоречие между государственным заказом к образованию и запросом непосредственных потребителей образовательных услуг — детей и родителей, а также внутренним целеполаганием самих педагогов. Не удивительно, что в этих условиях у педагогов формируются профессиональные деструкции, которые нарушают целостность личности, снижают ее адаптивность, устойчивость, отрицательно сказываются на продуктивности деятельности и на состоянии здоровья.



А. К. Маркова на основе обобщения исследований профессионального развития личности выделила как одну из тенденций профессиональных деструкций появление деформаций личности [6]. В своей работе мы обратились к исследованию факторов противостояния эмоциональному выгоранию личности педагога, влияющих на его здоровье.

Вслед за А. Лэнгле под эмоциональным выгоранием мы понимаем «затяжное состояние истощения, возникающее в деятельности. Истощение — ведущий симптом и основная характеристика эмоционального выгорания, из которой проистекают все другие симптомы. Состояние истощения сначала касается только самочувствия, затем оно начинает влиять непосредственно на переживание, а потом также и на решения, позиции, установки и действия человека» [5]. Затяжное расстройство создает подавленный эмоциональный фон, на котором специфически воспринимается и все остальное. Переживание самого себя и мира характеризуется хроническим отсутствием телесно-психической силы, ощущением пустоты, утраты духовных ориентиров. К пустоте рано или поздно добавляется чувство бессмыслицы, которое распространяется на все большее число аспектов жизни (не только на работу, но и на свободное время и личную жизнь). В итоге уже сама жизнь переживается как бессмысленная [5].

Что может противопоставить сегодняшний педагог сложившимся вокруг него внешним обстоятельствам, чтобы сохранить свое профессиональное здоровье и долголетие, сохранить себя как личность?

Говоря о психологических факторах, лежащих в основе здоровья, многие исследователи (Э. Ф. Зеер, Л. М. Митина, С. П. Безносов и др.) выделяют сформированность позитивных личностных качеств. По мнению Л. М. Митиной, восстановление профессионального здоровья учителя — это «управление механизмами, детерминирующими развитие личности, способствующими формированию позитивного самоотношения, открытому взаимодействию с миром, готовности к

изменениям, принятию на себя ответственности». Учителю в большинстве случаев нужна не медицинская помощь, а социально-психологическая — в выработке необходимых качеств и навыков по накоплению функциональных резервов в организме [7, с. 222].

Одним из механизмов, способствующих сохранению профессионального здоровья педагога, является, на наш взгляд, развитие жизнестойкости личности. Жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [4, с. 3]. Этот конструкт был выделен в ходе исследований, в которых осуществлялся поиск ответа на вопрос: какие психологические факторы способствуют успешному преодолению стресса и снижению (или даже предупреждению) внутреннего напряжения?

Мы определяем жизнестойкость как набор личностных свойств и поведенческих реакций, позволяющих конструктивно (т. е. продуктивно с точки зрения развития личности) разрешить трудную жизненную ситуацию. Содержательно этот «набор» представлен различными составляющими: от генетических задатков и иммунитета, которые позволяют справиться с сильными стрессами, до коммуникативных умений, обеспечивающих взаимодействие с защищающими себя от стресса людьми [3, с. 16].

Прикладной аспект жизнестойкости обусловлен той ролью, которую эта личностная переменная играет в успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям, прежде всего в профессиональной деятельности.

По данным исследований, она опосредует влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности.

Проблема жизнестойкости активно изучается в зарубежной психологии. S. Maddi, S. Kobasa выдвинули предположение, что высокие резервы сопротивления трудностям обусловлены особой личностной диспозицией человека.

S. Maddi в связи с разработкой им проблем творческого потенциала личности и регулирования стресса создал теорию об особом личностном качестве «hardiness» (т. е. смелый, дерзающий, «крепкий орешек», стойкий). На русский язык это слово переводится как стойкость или жизнестойкость (Д. А. Леонтьев). «Hardiness», или жизнестойкость, позволяет человеку одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и справляться с трудностями, встречающимися на его жизненном пути [1].

Жизнестойкость как интегративное личностное качество включает в себя три компонента:

— вовлеченность (commitment) — принятие на себя безусловных обязательств, ведущих к идентификации себя с намерением выполнить действие и с его результатом. Она связана с убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности;

— контроль (control) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь. Такие люди снижают значимость трагических событий и уменьшают тем самым психотравмирующий эффект. Они уверены, что любую трудную ситуацию можно так преобразовать, что она будет согласовываться с их жизненными планами, окажется чем-то полезной;

— принятие риска, «вызов» (challenge) — убежденность человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, позитивного или негативного. Опасность воспринимается как сложная задача, знаменующая собой очередной жизненный поворот, побуждающий человека к непрерывному росту. Любое событие переживается в качестве стимула для развития собственных возможностей [4, с. 6].

В своем исследовании, которое проводилось на базе Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, мы изучали взаимосвязь жизнестойкости и эмоционального выгорания. В исследовании приняло участие 190 школьных педагогов разного возраста, имеющих различные специальности.

Был использован следующий диагностический инструментарий:

1) «тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, который представляет собой адаптацию опросника Hardiness Survey, разработанного S. Maddi. Результаты теста жизнестойкости позволяют оценить способность и готовность человека активно и гибко действовать в ситуации стресса и депрессивности;

2) «диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, позволяющая определить наличие или отсутствие синдрома эмоционального выгорания, его доминирующие фазы и ведущие симптомы.

На основе диагностики жизнестойкости группа испытуемых была дифференцирована на две подгруппы.

В первую подгруппу («Стойкие») были включены педагоги, имеющие высокие показатели жизнестойкости. В нее вошли 147 человек, что составляет 77 % выборки. Входящих в данную группу можно охарактеризовать как людей, способных и готовых активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей. Их жизнестойкие убеждения не только создают «иммунитет» к тяжелым переживаниям, но и являются «профилактирующим» фактором к образованию нежелательных изменений. Эта личностная переменная влияет как на оценку ситуации, так и на активность человека в преодолении ситуации (выбор конструктивного способа ее разрешения).

Вторую подгруппу («Нестойкие») составили педагоги с низкими показателями жизнестойкости — 43 человека, или 23 % выборки. Для испытуемых этой группы в отличие от первой характерна уязвимость к переживаниям стресса и



депрессивности. Как правило, они выбирают неконструктивные способы преодоления трудностей.

В таблице представлены средние показатели жизнестойкости и ее составляющих в обеих подгруппах.

Соотношение показателей жизнестойкости и ее психологических составляющих в обеих подгруппах (в сравнении с данными стандартизации теста)

Группа	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
«Стойкие»	84,9	39,7	28,8	16,3
«Нестойкие»	58,8	27,5	21,6	10,6
Станд. норма	80,72	37,64	29,17	13,91

Далее были изучены фазы эмоционального выгорания, в результате чего установлены значимые различия в их сформированности. Данные испытуемых из первой подгруппы говорят о том, что симптомы эмоционального выгорания у них либо не сформированы, либо находятся в стадии формирования. Наоборот, во второй подгруппе выявлено достаточно большое число педагогов с уже сформированными симптомами эмоционального выгорания.

Используя критерий Манна — Уитни, применяемый для сравнения двух и более выборок, мы подтвердили значимость различий полученных результатов.

Корреляционный анализ позволил установить значимые связи общего показателя жизнестойкости с фазами напряжения, резистенции и истощения. При анализе отдельных шкал жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) также были получены значимые корреляции показателей с фазами эмоционального выгорания.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что низкая жизнестойкость выступает предиктором формирования профессионально нежелательных изменений, в данном случае — эмоционального выгорания. И наоборот, высокая жизнестойкость является психологическим ресурсом, позволяющим личности, занятой в сфере помогающих профессий, противодействовать развитию состояний профессионально-личностной дезадаптации. Она стимулирует заботу о собственном здоровье и благополучии, за счет

чего напряжение и стресс, испытываемые человеком, не перерастают в хронические и не приводят к психосоматическим заболеваниям.

Полученные данные позволяют разрабатывать психокоррекционные мероприятия с целью наращивания жизнестойкости как личностной диспозиции, способной предотвратить формирование профессиональных деструкций у педагогов, а также с целью коррекции уже имеющихся расстройств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии [Электронный ресурс] / Л. А. Александрова. — Режим доступа: <http://www.kemsu2.narod.ru/1.12.html>.
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — СПб. : Питер, 2008. — 336 с.
3. Калинина, Н. В. Формирование жизненной стойкости личности в подростковом и юношеском возрасте / Н. В. Калинина // Стратегии формирования антикризисного поведения подростков и молодежи : сб. науч.-метод. тр. / под ред. М. И. Лукьяновой. — Ульяновск, 2001. — С. 35—49.
4. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.
5. Лэнгле, А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопр. психологии. — 2008. — № 2. — С. 3—16.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
7. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Изд. центр «Академия», 2004. — 320 с.

Поступила 30.03.10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

В. Д. Лобашев (Карельская государственная педагогическая академия)

На основании многогранности свойств и сфер их проявления автор рассматривает дидактический материал как некоторый интегрированный предмет учебной деятельности.

Ключевые слова: дидактические средства; интеграция; дифференциация; парадигма; образ; логика.

Педагогика профессионального обучения подчинена задачам и заказам рынка труда кратко- и среднесрочного периодов. Реакция на требования социума к выпускникам, изменяющиеся почти вслед за изменениями акцентов экономической формации либо политической конъюнктуры, должна быть качественно приемлемой, экономически эффективной, процессуально надежной. Создать универсальную систему, отвечающую быстро изменяющимся требованиям к подготовке выпускника профессиональной школы, вряд ли удастся. Один из путей решения проблемы обеспечения потребностей общества в профессиональных кадрах качественно различного уровня подготовки лежит в областях практической реализации педагогических категорий интеграции, дифференциации, индивидуализации, гуманизации, интенсификации в процессах (программах) дополнительного профессионального образования.

Рабочим телом всего процесса обучения являются дидактические средства. С их помощью и материализуется позиция обучающего. Рождая знания-коммуникации, они позволяют планировать альтернативные перспективы в различных областях, расширяя пределы и возможности обучающего контроля, сценариев сократических бесед, расширяя поисковые аспекты метода проектов и проблемно-задачного обучения. Преобразование идеального (знаний и умений преподавателя) в реальное (средства переноса знаний, трансформация их в учебную информацию, их мотивационное нагружение, насыщение воспитательными и развивающими аспектами, приятие личностно-ценостного статуса

и т. д.) педагогика называет опредмечиванием и распредмечиванием содержания (изложения) учебного материала. Изучение, а впоследствии знание и применение законов и закономерностей, определяющих и регулирующих процессы преобразований элементов учебной информации, позволят эффективно воздействовать на сам процесс обучения.

Обращаясь к психофизиологическим особенностям процессов восприятия и дальнейшего усвоения учебной информации, можно выделить некоторую качественную сторону преобразования учебных сообщений, происходящих в этот период. Характеристики формирования продуктов дидактического процесса в комплексе определяют четыре фактора: учебный материал, организационно-педагогическое воздействие, обучаемость и время. В первом приближении их влияние оценивается в процентном соотношении: 25 — 32 — 28 — 16 % (соответственно). Первоначально преподаватель выделяет всего лишь конгломерат этих факторов. Их «дозировка», вычленение и интенсификация отдельных сторон и выигрышных качеств, учет сочетаемости и другие приемы формирования атмосферы и условий обучения позволяют выработать средство, способ, пособие, облегчающее перевод знаний преподавателя в обученность его подопечных. Дидактическим учебным пособием, предназначенным для решения и оптимизации решения конкретных учебных задач и проблем процессов обучения и воспитания, можно считать предоставляемый ученикам во время урока материал для выполнения технологических операций, позволяющий в конечном счете достигать намечаемых преподавателем кон-

© Лобашев В. Д., 2010



ретных целей обучения (раскрытия понятий, выработки умений выполнять предусмотренные действия, демонстрации знаний).

Основой создания дидактического учебного средства служат образовательные парадигмы (религиозно-догматическая, информационно-репродуктивная, авторитарно-формирующая, личностно ориентированная) и основные дидактические единицы (нормы поведения, поучения, наставления, объективно ориентированные знания, умения, средства формирования ЗУНов, творческая проектно-технологическая деятельность).

Приведем основные характеристики дидактических материалов.

А. Назначение и функции:

— средство обучения (индивидуальное, коллективное, единичное, множественное и т. д.);
— педагогическое средство обеспечения активно-пассивного контакта участников учебного процесса и снижения уровня противления обучению, выступающее как специфический педагогический катализатор (в образовательной области «Технология» эту функцию выполняет преобразуемый рабочий технологический материал, обеспечивающий исчерпывающее наполнение учебного процесса);

— в создании продуктов учебного труда активное средство построения опорных образов-подсказок технологической схемы обработки класса деталей, организации операционных карт (рабочее подобие опорных конспектов), построение классов алгоритмов решения учебных задач и т. д.

Б. Место в учебном процессе:

— утверждение и апробация особенностей методического обеспечения занятий, что подтверждается в частных характеристиках;

— заданная основа, канва учебного процесса, определяющие технологический цикл (в том числе этап обучения), средства и способы его обеспечения;

— конечная цель, наделенная и определяемая системными интегрирующими качествами-факторами: строгость, значительная утилитарность и определенность в постановке учебных

задач и результативная заданность, в значительной степени детерминированная пороговой логикой;

— дидактическая ориентация на решение, достигаемое на одном и том же исходном материале при неравном участии каждого обучаемого и их различной конечной обученности (что в профессиональном обучении отражается в различных присваиваемых по его окончании профессиональных разрядах);

— многовариантность постановки учебных задач, предназначенных для достижения одинаково ориентированных и сформулированных умений и навыков (особенно ярко эти положения проявляются при практическом обучении);

— использование учебных задач, целью которых является совершенствование самого дидактического средства (материала), т. е. в принципе возможно совмещение (в качественном развитии — интеграция) в едином познавательном акте в различной степени сочетаемых эвристико-когнитивно-кreatивных посылов обучения;

— разработка некоторых операций создания дидактического объекта — этим достигается наполнение конструктивно-созидающей составляющей процесса обучения;

— оптимизация алгоритма решения задач и создание текста программ на ЭВМ;

— стимул к созданию и деятельности творческих групп;

— возможность для обучаемого самовыражения и признания в группе;

— локализация и предъявление в явном виде деятельностных ценностей малой группы;

— реализация инициативы неформальных лидеров;

— пооперационное моделирование и выполнение составных частей изделий;

— раскрытие связей учебного материала с другими учебными дисциплинами;

— оптимизация технологических процессов и параметров изделий;

— разработка дополнительных конструктивных решений и вариантов;

— рабочий материал для реализации новаций (метод проектов, проектоника, метод модераций, создание кейсов и т. п.);

— разработка методик, ориентирующихся на конкретный узел, деталь, задачу, проблему, связанных с изучаемым материалом;

— объект решения эвристических, проблемных и прочих задач от элементарной головоломки на начальных этапах обучения до задач на конструирование сложных кинематических узлов на выпуске из учебного заведения и т. д.

В. Наиболее приемлемые области применения — организация и обеспечение идеологического объединения (интеграции) целей и средств воспитания и построения оптимальной схемы процесса обучения:

— средства анализа — для педагога, составляющего индивидуальные маршруты обучения для учащихся;

— средства обучения и самообучения — для ученика, самовыражающегося и воспитывающего у себя потребность в самосовершенствовании через деятельность;

— средства организации ранжированной оценки и контроля — для методиста и завучей, объективизирующих критерии, ранги, уровни отметок и оценок, организующих ряды ценности и востребуемости знаний в технологическом процессе обучения;

— средства взаимной, сравнимой и абсолютно выверенной оценки всеми участниками процесса обучения — для обучаемого и преподавателя, так как оценивание производится на основе и с помощью единого, комплексно объединенного объекта и средства оценивания (образца дидактического материала и т. д.).

К дидактическим средствам (в методическом аспекте) педагогика профессионального обучения относит проблемное обучение, программируемое обучение, групповую работу, дидактические игры. В практике образовательного процесса психоидидактика интегрирует в себе в качестве «дополнительных средств обращения и аргументации» ряд методологических подходов к обучению: проблемный, программируенный, компьютеризаций, дискретный, системно-функциональный, системно-структурный,

системно-логический, индивидуально-дифференцированный, игровой, коммуникативный, межпредметный, историко-библиографический, задачный, модельный. С целью активизации процесса усвоения знаний они объединены в образовательном процессе в единую систему функциями, связанными с психическим воздействием на личность.

Трансформируясь в продукт (учебного) труда, дидактический материал первоначально появляется как прототип, прообраз того продукта (выполненного примера, решенной проблемы, созданного изделия и т. п.), который будет создаваться (совершенствоваться) в процессе последующих шагов обучения. Постепенно усложняясь и приближаясь к реальному проекту (от начального эскиза-проекта до прототипа промышленного изделия либо разрешенной проблемы), он несет идею развития форм и содержания обучения через их преобразования, совершаемые при выполнении технологических операций над задачами, образцами, заготовками, предоставляемыми преподавателями и учебными мастерами. Изменяясь под воздействием трудовых усилий обучаемого, первоначальная исходная форма дидактического материала является собой материальное воплощение начального витка развития от замысла до конечного изделия (решения), но эта диалектическая спираль очень интенсивно увлекает за собой и функционально определяет качественные изменения в ученике, и в первую очередь — в организации его мышления. В такой ситуации представляется актуальным собрать (проинтегрировать) в единую педагогическую единицу мотивацию и ощущение «контакта» с изделием, ощущение законченности этапа труда через использование и оценку своего участия в изготовлении. Становится реальным практическое воплощение идеальной по своей природе воспитательной функции.

Дидактический материал должен быть одновременно и однозначен (в смысле цели обучения), и достаточно многовариантен (в смысле возможностей поиска отдельных ходов и в целом маршрутов достижения цели). Учителю



предоставляется возможность построить путь обучения в виде маршрута следования по вершинам графа (в простейшем случае — последовательность занятий в форме расписания), обеспечивающего своим строением гарантированную эквивалентность достижения конечной цели. Очень важно найти для каждого обучаемого оптимальный маршрут. Путь сложен, но цель крайне привлекательна для преподавателя — достойно обученный ученик.

Четкая определенность каждого элемента дидактического материала уроков технологии, используемого для методического обеспечения процесса обучения и наполняющего некоторую тематически законченную последовательность учебных элементов, позволяет уже на этапе разработки алгоритма технологического процесса изготовления (учебного) изделия определить и назначить как отдельные учебные первоначальные подзадачи разработку технической документации, отражающей и методически реализующей педагогические аспекты учебного процесса; предварительную экономическую оценку как объективную стоимость различных вариантов отдельных шагов алгоритма; разработку эстетической площадки (дизайн), описание начал и понятий конкурентоспособности будущего товара (изделия); выделение и в качестве первого шага определение широты и объема — начального тезауруса обучаемого, видов и объемов контроля элементов обучения.

Учебный дидактический материал, предъявляемый полному составу учебной группы, обладает специфическим свойством: он стимулирует и обеспечивает коллективный поиск, т. е. с его помощью обеспечивается общая организация и закладывается базис учебной работы в малых коллективах и одновременно резко повышается эффективность применения элементов и приемов коллективных решений, например, метода «мозгового штурма», синектики и др. В этой ситуации ярко проявляется осознанная направленность выступлений иногда конфликтующих в споре за безоговорочное, абсолютное лидерство, но заинтересо-

ванных друг в друге обеих сторон педагогического процесса. Преподаватель активно-наступательно отстаивает позицию понятности (доступности и раскрытости) целей обучения, в то время как обучаемый защищает неповторимость соотношения своих личных интересов и необходимой «платы» за получаемые конкретные знания, в том числе собственной независимостью: ведь любая оценка, с чьей бы стороны она ни происходила, разрушает информационно-познавательный контакт. Фактически обучаемый проявляет необходимые элементы подчинения в качественной совокупности с ощущениями и демонстрацией самого процесса оценивания масштабов этого подчинения.

Главное в обучении для обучаемого — достижение конечного результата в виде активного владения тем исходным материалом, той суммой знаний и умений, которые принадлежали до начала обучения в большей мере лишь учителю. Радость приобретения ощутимых образовательных ценностей (в том числе ценностей теоретических знаний) и радость производящего труда должны стоять рядом; логикой взаимосвязи всех процессов обучения они обречены быть функционально взаимопроизводящими (фактически рекуррентными, взаимопроизводными). Задача преподавателя — педагогическими средствами поставить их рядом и доказать учащимся рядоположенность и значительную качественную интегрированность этих ценностей. Наиболее действенный, прямой и не затененный путь — превращение обучаемым учебного дидактического материала в продукт учебного труда.

Современные организационные формы обучения, реализующие требования интенсификации процессов развития личности, возможно представить следующими тремя группами: коллективное, кооперативное и личностно ориентированное.

К наиболее полным характеристикам процессов применения дидактического материала, отражающим условия интеграции и интенсификации его применения

и оценку эффективности этих условий, относятся:

1) логика использования разновидностей исследуемого педагогического средства:

— логика педагогического представления: опорные структуры; элементы наибольшего внимания, последовательное возвращение к которым строит восходящую спираль всех составляющих поставленной задачи; многослойные учебные задачи, раскрывающие свойства дидактического материала; структуры содержания учебного материала; сенситивные посылы; ассоциации;

— логика содержания: следование высшим задачам обучения — некоторая упорядоченная совокупность характеристик, параметров, которую распознавающая система может интерпретировать как некоторый качественно совершенный (с точки зрения «анализатора») объект;

— логика восприятия образа: в силу его меньшей информационной конкретности и определенности (т. е. значительно меньшей ограниченности рамками предписанного содержания и целеполагания, чем сам конкретный дидактический материал) отличается ослабленной когерентностью, большей концентричностью и значительной поляризованностью фактов, извлекаемых из тезауруса, расположенного во времени и поле влияния педагогической системы; последние обстоятельства в случае использования в учебном процессе мотивационно-насыщенного изложения активизируют ассоциативное мышление, стимулируя познавательные процессы, направленные на используемые дидактические материалы;

2) информационный аспект — инициализирует рефлексию и одновременно, не ограничивая творческое начало, способствует поиску различных вариантов использования и трактовки свойств, характеристик, качеств предложенного к изучению дидактического материала; является собой емкую форму презентации окружающей действительности;

3) личностный аспект восприятия образа дидактического материала — специфическая форма отражения рубежной объективно-субъективной реально-

сти и реализация проективных потенциалов обучающейся личности в создании путей развития выделяемых обучаемым качеств дидактического материала;

4) когнитивный аспект — результат репродукционно-мыслительной деятельности в направлении поиска соответствия в процессуально-перцептивных формах знания о предмете (явлении, движении и т. п.);

5) синкетический аспект — создаваемая обучаемым с помощью образа дидактического материала когнитивная модель — совокупность качеств целостности и синкетичности в согласованном единстве-совпадении с индивидуальной (учебной) деятельностью.

В конкретной учебной ситуации ознакомления с различными видами графической информации обучаемым первоначально необходимо дать представление о правилах чтения всех элементов графика, чертежа, схемы, эскиза, т. е. задать граffоаналитический алгоритм коммуникации. В общем же случае интересно проследить нарастающую сложность, дополнительность и дополняемость каждого последующего подъема, шага, движения к познанию. Воспринимая отдельные детали как совокупность более простых, ранее изученных элементов, обучающий строит некоторую структурную схему приобретения качественно более сложных, количественно более наполненных знаний, оформленных в некоторые строгие (но не застывшие) сегменты, блоки, образы. В итоге образ (прототип) изделия компонуется, интегрируется из отдельных элементов конечного множества исходных деталей.

Заметим, что по направлению к познанию ученик продвигается согласно сценарию, продиктованному (!) учителем. Три аспекта этого замечания нельзя оставить без внимания:

1) сценарий учебных занятий написан учителем, который даже при продекларированном равенстве в современной гуманистической школе принимает решения, а значит, несет ответственность за последствия выполняемых в процессе обучения шагов: авторитарность в качестве объективной меры авторитета



педагога в нынешней школе пока остается непреложным фактом;

2) изначально содержание учебных сообщений формируется в строгом соответствии с образовательным стандартом, но фактически в процессе изложения материала содержание (наполнение) образовательного сегмента определяется желанием учителя, с одной стороны, и возможностями (психическими, физиологическими, интеллектуальными и т. п.) обучаемого — с другой;

3) ученик выступает как сторона, приобретающая, умножающая свой интеллектуальный потенциал, и главная его задача — ощутить себя собственником приобретенного, почувствовать себя «управляющим» своей собственностью, т. е. научиться демонстрировать «свое», индивидуальное, изготавливая похожие, а затем подобные детали, чертежи, поделки, а в дальнейшем — творить, внося в содержание изделий свое видение их развития.

Ученик в процессе обучения вырабатывает базовые творческие, в том числе визуальные, коммуникативные умения. Американские психологи зрительное восприятие рассматривают как чув-

ственный опыт, приобретший смысл. Но смысл приобретается в результате взаимодействия материального объекта и идеального сознания, порождающего убеждения, закрепляемые через учебные знания и умения в навыках. Именно чувства цементируют непрерывно изменяющийся путь обучения, выстраиваемый в поле педагогической системы, между восприятием, проинициализированным учителем, и навыками, продемонстрированными обученным учеником, консолидируют пройденные этапы в строго описанную систему конкретного знания. Ощущения, трансформированные в чувства, превращают в базальное само понятие «результат труда обучения», ранее всего лишь составленный из мельчайших диалектически развивающихся шагов совершенствования личности, из все более усложняющихся наборов, образов, комплексов действий. Претерпев качественные изменения, ощущения как отражение объективной реальности отчуждаются обучающимся в интеллектуальную собственность. Это — один из значительных этапов на пути воспитания самости развивающегося индивида.

Поступила 04.11.09.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

Э. Р. Бареева (*Астраханский колледж строительства и экономики*)

Исследуются возможности формирования профессиональных компетенций у студентов СПО при определенных педагогических условиях, реализуемых в едином культурно-образовательном пространстве строительного колледжа.

Ключевые слова: профессиональная компетенция; конкурентоспособность; компетентностный подход; педагогические условия.

Актуальной проблемой современного профессионального образования является вопрос о формировании компетенций будущих специалистов. В системе профессиональной подготовки кадров образуется разрыв между нормативным содержанием в границах существующих

госстандартов и практическими конкретными потребностями современного строительного рынка, требующего от специалиста конкурентоспособности. На наш взгляд, данный разрыв может быть устранен посредством внедрения в учебно-воспитательный процесс строительного

© Бареева Э. Р., 2010

колледжа модели подготовки выпускника на основе компетентностного подхода.

Если традиционно квалификация специалиста обозначала функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, а подготовка сводилась к усвоению учащимися более или менее стандартного набора знаний, умений и навыков, то компетенция предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь представление о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность. Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчетливые и сопоставимые параметры описания (дескрипторы) того, что студент будет знать и уметь «на выходе» [1, с. 5].

Поскольку нас интересует внедрение компетентностного подхода в систему среднего профессионального образования, то на передний план выдвигаются три аспекта данной проблемы:

1) определение ключевых компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;

2) специфика процесса подготовки специалистов, способствующая тому, чтобы в результате у студента — выпускника колледжа были сформированы как общие, так и специальные компетенции;

3) разработка научно обоснованной и адекватной практической деятельности модели работы специалиста.

На основе изучения и описания деятельности специалиста в области строительства, с учетом требований современных государственных образовательных стандартов, данных изучения рынка строительного бизнеса и требований, предъявляемых работодателями, нами был выделен комплекс общих и специальных компетенций.

К общим компетенциям относятся:

— инструментальные, включающие когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и сообра-

жения; методологические способности, способности понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции;

— межличностные, т. е. индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, способности к самокритике и критическому осмыслению, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства;

— системные, предполагающие сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способности планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы.

В качестве специальных (профессиональных) компетенций выступают:

— личностно-ценостная и мотивационная (осознанное и позитивное отношение к избранной сфере профессиональной деятельности, стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и развитию своего интеллектуального потенциала, развитие способности творческого подхода к решению профессиональных задач, готовность к управлению техническими видами деятельности и обеспечению их эффективности);

— производственно-технологическая (осуществление регистрации, учета, оценки недвижимости, градостроительной оценки территорий);

— организационно-управленческая (организация работы с пользователями, работы коллектива исполнителей, планирование и организация производственных работ, выбор оптимальных решений при планировании работ в условиях нестан-



дартных ситуаций, участие в оценке экономической эффективности производственной деятельности, обеспечение деятельности на производственном участке);

— проектно-технологическая (разработка проектов межевания земельных участков, кадастрового деления территорий, оценочного зонирования территорий).

Очевидно, что процесс формирования профессиональных компетенций возможен только при соответствующих педагогических условиях. Среди них выделяются дидактические, организационно-педагогические и психолого-педагогические. Все они взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга, так как направлены на один и тот же субъект учебной деятельности — студента и реализуются в едином культурно-образовательном пространстве строительного колледжа.

Система дидактических условий формирования профессиональных компетенций у выпускников колледжа включает в себя:

1) создание на занятиях проблемных ситуаций и решение связанных с ними профессиональных задач, что способствует организации самостоятельной поисковой деятельности студентов;

2) периодическое осуществление связи новых видов деятельности с личным опытом студента;

3) установление межпредметных политехнических связей в процессе обучения студентов, которые позволяют реализовать взаимосвязанное изучение дисциплин и могут содействовать преодолению негативной тенденции подготовки специалиста «по частям»;

4) постоянное пополнение и закрепление знаний студента;

5) осуществление непрерывного контроля за уровнем сформированности профессиональных компетенций студентов, учет, оценка и самооценка результатов их деятельности [2].

Овладения компетенциями нельзя достичь только за счет содержания образования. Компетенции — это также результат образовательных технологий,

методов, организационных форм, учебной среды. В нашем случае стержнем учебно-воспитательного процесса являются учебные модули, построенные на основе компетентностного подхода. Разработка модулей предполагает описание технологий, методов. На младших курсах — это адаптивное, проблемное обучение, технология проектов; на старших — модульно-рейтинговое обучение и технологии партнерства в учебной деятельности.

Система организационно-педагогических условий предполагает:

1) наличие плана создания, адаптации и внедрения новых технологий обучения на основе компетентностного подхода; внедрение средств управления, организации и контроля учебной деятельности;

2) организацию учебно-исследовательской работы по дисциплинам учебного плана специальности;

3) организацию индивидуального подхода к работе со студентами;

4) определение научно обоснованных норм затрат времени на выполнение студентами учебно-исследовательских заданий и самостоятельной работы;

5) корректировку содержания отдельных дисциплин, направленную на формирование профессиональных компетенций, определение их соответствия объективным потребностям строительного рынка и содержанию будущей профессиональной деятельности студентов-выпускников; разработку образовательных модулей на основе компетентностного подхода;

6) организацию регулярной самостоятельной работы студента, что должно привести к сокращению информационного и управляющего воздействий на него со стороны преподавателя и частичной передаче управления учебной деятельностью самому студенту;

7) использование активных методов обучения, чему способствуют новые возможности постоянно развивающихся информационных технологий.

Систему психолого-педагогических условий, позволяющих реализовать компетентностный подход, составляют:

1) одновременное поступление учебной информации по нескольким каналам, например, зрительному и слуховому, что способствует лучшему ее усвоению;

2) учет скорости поступления информации в процессе изучения нового учебного материала;

3) организация мотивации учебной и производственной деятельности студентов;

4) организация процесса самооценки студентом результата своей учебной деятельности, возможности сравнивать свои достижения с успехами сокурсников, определение своего статуса в учебной группе;

5) оптимальное сочетание в учебном процессе как теоретической, так и практической деятельности студента;

6) осуществление в процессе обучения студента самоанализа уровня собственной профессиональной компетентности на основе поступающей извне и имеющейся у него информации;

7) организация мыслительной деятельности по переносу знаний и умений, сформированных ранее, на новые объек-

ты изучения, целенаправленное формирование профессионального мышления студента.

Таким образом, предлагаемая нами модель формирования профессиональных компетенций у студентов строительного колледжа включает в себя прежде всего проектирование системы качества формирования профессиональных компетенций на основе анализа соответствия образовательных стандартов потребностям рынка труда. Здесь решается двоякая задача: процесс формирования профессиональных компетенций и уровень профессиональной подготовки должен соответствовать государственным стандартам и в то же время учитывать динамику развития строительного рынка и возникающие в связи с этим у работодателей требования к профессиональной компетентности выпускников колледжей. Модель составляют также методы и средства обеспечения качества формирования профессиональных компетенций, условия их формирования и диагностика качества сформированности (рисунок).



Модель формирования профессиональных компетенций у студентов строительного колледжа



И. Я. Лернер предлагает следующую схему выявления влияния каких-либо действий на результат: воспроизвести главные причины результата; определить, неизбежно ли эти причины ведут к данному следствию; установить, есть ли эти причины в действительности; выяснить, устранима ли причина, если надо устранить следствие; сопоставить действия с причиной и степенью его влияния на причину.

С учетом вышесказанного нами была разработана система критериев и пока-

зателей уровня сформированности профессиональных компетенций, позволяющая диагностировать и корректировать учебный процесс.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (о освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высш. образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3—13.
2. Мельничук, О. Модель специалиста / О. Мельничук, А. Яковлева // Высш. образование в России. — 2000. — № 5. — С. 20—22.

Поступила 08.07.09.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА

Т. В. Лузина (Набережночелнинский филиал Института экономики,
управления и права)

Рассматриваются вопросы внедрения современных педагогических технологий в систему дополнительного профессионального образования и проблемы, связанные с их применением.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; информационная технология; электронное компьютерное обучение; дистанционное обучение.

Исключительная роль системы дополнительного профессионального образования во всей современной системе образования в Российской Федерации определяется его ответственностью за обновление и обогащение интеллектуального потенциала общества, реализацию непрерывного образования для руководителей и специалистов, всех категорий работников в течение их трудовой деятельности, обеспечение социальной защищенности и социальной реабилитации граждан.

К сожалению, в условиях кризиса промышленного производства теряются годами наложенные связи между предприятиями и образовательными учреждениями, снижается отраслевая направленность образовательных программ, сокращается объем часов, связанных с модернизацией производства, внедрением новых промышленных технологий. В последние годы не осуществляется целен-

направленное повышение квалификации научно-педагогических кадров образовательных учреждений дополнительного профессионального образования. Нуждается в коренном улучшении научно-методическое обеспечение повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. Жизнь требует существенного изменения роли и влияния дополнительного профессионального образования. Сегодня все большее внимание уделяется организации системы непрерывного образования.

Как известно, суть единого непрерывного образования заключается в корректировке и обогащении уже сложившегося образовательного потенциала человека, а также в компенсации возможных пробелов в обучении, воспитании и развитии. Следовательно, необходимым качеством современного специалиста становится его способность непрерывно пополнять свои знания и творчески их ис-

© Лузина Т. В., 2010

пользовать в профессиональном труде и общественной деятельности. Отрадно, что изменяется отношение к инновационным методам, к новаторству вообще. Создаются условия для реализации любых эффективных методов и форм обучения. В педагогический обиход все активнее входят такие понятия, как «педагогическая кибернетика», «информационная технология», «электронное и компьютерное обучение», «дистанционное обучение». В разумных пределах внедряются различные виды программируемого обучения; модульное структурирование научного знания; рейтинговая система оценки знаний, практических умений и навыков; тестовые методики; приемы скорочтения и скорописи. Лучшим педагогом считается тот, кто превращает обучаемого из объекта деятельности в субъект и формирует в нем способность учиться самостоятельно.

Одним из главных стратегических направлений реформирования современной профессиональной школы является совершенствование профессионально-педагогической подготовки преподавателей. От их научной квалификации, профессионально-педагогической компетентности зависит формирование нового поколения специалистов с высоким уровнем общей профессиональной культуры, интеллектуального развития; мобильных и конкурентоспособных, обеспечивающих научно-технический и социальный прогресс общества. В Набережночелнинском филиале Института экономики, управления и права (г. Казань) имеется возможность повышения квалификации преподавательского состава через программы дополнительного образования различного уровня: от чисто профессиональных до вспомогательных, которые помогают преподавателю сделать более современными собственные технологии обучения путем их оптимизации.

Наряду с научной квалификацией все большее значение приобретает вторая составляющая — педагогическая, которая нуждается в постоянном обновлении, пополнении и совершенствовании психолого-педагогических знаний и умений. Дифференциация подготовки специали-

стов при введении многоуровневой системы требует и соответствующей дифференциации в подготовке преподавательского состава. Преподаватель в многоуровневой системе обучения должен обладать фундаментальной подготовкой по одному из научных направлений; владеть современным арсеналом активно-творческих методов обучения, лежащих в основе технологий обучения; быть широко эрудированным, чтобы внутренне осознавать и уметь внедрять в учебной практике принципы гуманизации обучения как необходимое условие формирования личности специалиста.

К сожалению, надо отметить, что важнейшие проблемы, связанные с повышением уровня профессиональной подготовки педагогических кадров для средней специальной и высшей школы, с формированием у будущих и действующих преподавателей педагогического мастерства, остаются не только на сегодняшний день, но и на ближайшее будущее весьма острыми и актуальными.

В настоящее время во всем мире идет поиск новых систем подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей как для средней, так и для высшей профессиональной школы. Единой точки зрения ни на содержание, ни на организационные формы подготовки, ни на методы обучения нет. В одних случаях обновляется содержание традиционных форм подготовки (вводятся новые курсы в системе ДПО, нетрадиционные формы занятий, индивидуализируется и дифференцируется обучение и т. д.), в других — исходя из концептуальных основ новой парадигмы образования создаются специальные центры подготовки и повышения квалификации. В традиционных формах педагогическая подготовка только дополняет профессиональную.

Современная парадигма среднего и высшего образования обуславливает потребность в специальной подготовке преподавательских кадров. Для этого необходима разработка методологии, теории и практики подготовки, интегрирующей технические, технологические и челове-



ческие знания в области педагогики, психологии и даже биологии.

Осуществление специальной подготовки преподавательских кадров в системе дополнительного профессионального образования, в том числе путем внедрения современных педагогических технологий, сегодня затруднено в связи с имеющимися противоречиями:

- между новыми требованиями к конкурентоспособности выпускников средних специальных и высших учебных заведений и старыми критериями оценки качества обучения;

- изменившимися условиями деятельности профессиональных средних специальных, высших учебных заведений и старыми методами управления ими;

- высокими требованиями к результативности руководителей, преподавателей и недостаточным уровнем их педагогической квалификации;

- требованиями к педагогу и его реальным педагогическим уровнем;

- требованиями общества к дополнительному профессиональному образованию педагогов и его реальным состоянием на сегодняшний день;

- необходимостью овладения психолого-педагогическими знаниями и стереотипом мышления преподавателей специальных дисциплин;

- необходимостью в специалисте и педагоге с мобильным, гибким мышлением, готовым реагировать на современные педагогические ситуации, и неумением подготовить такого специалиста.

Выявленные противоречия подвели нас к следующим проблемам.

1. Системы дополнительного профессионального образования педагогов, которая бы обеспечивалаенную эффективность, фактически не существует.

2. Специфика новых социально-политических и экономических условий в нашей стране подсказывает необходимость организации дополнительного профессионального образования в менее короткие сроки и выбора формы продолженной профессиональной подготовки по желанию учебного заведения.

3. В существующих формах дополнительного профессионального образова-

ния педагогов, к сожалению, не учитываются специфика возраста, специфика обучения взрослых.

4. В планы организации мероприятий по повышению квалификации в основном включаются содержательные вопросы специальных предметов, реже — методики их преподавания, еще реже — педагогического мастерства.

5. Призывы к педагогам организовать развивающее обучение, развивать у студентов познавательную активность, самостоятельность, творческое мышление, учить их логически мыслить, самостоятельно пополнять знания, учить переносу имеющихся знаний как в сходную ситуацию, так и в абсолютно новую частично ничем не подкрепляются.

6. Слабо внедряются в дополнительное профессиональное образование педагогические технологии, особенно современные.

7. Одним из главных условий эффективной организации дополнительного профессионального образования педагогов является создание мотивации. Во многом это определяется заинтересованностью каждого педагога в совершенствовании своих педагогических знаний и повышении уровня педагогического мастерства.

8. К слабым звеньям функционирования дополнительного профессионального образования педагогов относится отсутствие необходимого методического обеспечения самого процесса обучения.

Указанные проблемы сфокусированы в проблеме формирования мобильного, гибкого мышления педагога, готового реагировать на современные как социально-экономические, так и педагогические условия. Помочь ему в этом призвана оптимальная организация внедрения современных педагогических технологий в систему дополнительного профессионального образования.

Вышесказанное подводит нас к выводу о сложности, актуальности, практической значимости проблемы внедрения современных педагогических технологий в дополнительное профессиональное образование преподавателей.

Поступила 16.02.09.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ОФИЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

**(на примере названий должностных лиц правоохранительных
и судебных органов)**

O. V. Сыромясов (Саранский кооперативный институт)

Раскрываются исторические корни функционирования в современном немецком языке лексических единиц, обозначающих названия должностных лиц судебно-правоохранительной системы. Приводимые сведения могут быть полезны при изучении истории немецкого языка, исторической лексикологии, социолингвистики.

Ключевые слова: немецкий язык; исторические условия; официальная лексика; правоохранительные органы; судебные органы; должностные лица.

В ходе коммуникативного процесса его участники вступают в определенные социальные отношения, которые затрагивают и вопросы общественного существования, и общественные условия развития языка. Анализ связи языка и социальной жизни раскрывает не только структуру отдельной лексической единицы, но и причины появления данной единицы в языке, характер ее функционирования, цели и необходимость использования в речи. Изучение текстов официальных документов, сообщений прессы и средств массовой информации, а также специализированной и художественной литературы позволяет сделать вывод о высокой степени употребления бюрократической лексики, в частности, названий должностных лиц, связанных с деятельностью правоохранительных и судебных органов.

Государственный аппарат с момента его возникновения обеспечивал выполнение властных распоряжений, поступление налогов в казну и вершил правосудие. Правами и обязанностями представителей таких структур еще в раннем Средневековье были наделены католические священники. Они получили образование и прилагали максимум усилий, чтобы вся жизнь народных масс была подчинена церковному и другим господствующим сословиям. За добросовестное выполнение этих обязанностей церковь представляла содержание и гарантировала продвижение по служебной лестнице.

Ступени церковной иерархии впоследствии частично были перенесены на светскую, в том числе судебную, власть. Первых представителей чиновничества называли *königliche Diener* «слуги императора» или *Diener des Staates*, *Staatsdiener* «государевы слуги». Деятельность управленческого аппарата стали регулировать *Dienerakten* «акты о деятельности служащих». Сегодня для этой цели служат нормы *Verwaltungsrecht* «административного» и *Beamtenrecht* «чиновничего права» и соответствующие статьи Основного закона ФРГ.

Характерными чертами представителей управленческих структур немецкой лингвокультурной общности признаются приверженность порядку, строгое следование инструкциям и т. п. Чиновники должны быть верны нормам права и закона, исполнять указания своих начальников. Возникновение этих черт исторически и социально объяснимо.

Отцом немецкого чиновничества считается прусский император Фридрих Вильгельм I, правивший в XVIII в. Его сын — Фридрих II (Великий) — продолжил развитие этого сословия с целью достижения наибольшего величия Пруссии. В XIX в. произошло объединение отдельных германских княжеств при доминировании Пруссии в Германскую империю. Базой для создания правящих сословий — офицерского корпуса и чиновничества — служило дворянство. Войны, которые велись на территории

© Сыромясов О. В., 2010



Германии в XVIII—XIX вв., требовали, чтобы весь уклад жизни был подчинен решению вопросов военного характера — обеспечению армии и организации ее деятельности. Органы военного управления долгое время подменяли, а затем стали прообразом системы гражданских административных учреждений. Армейские порядки распространились на все слои населения, даже штатские добродетели образованных кругов общества утратили свою привлекательность. Воинская повинность рассматривалась как награда и шанс на социальное возвышение. Чиновники, отслужившие в армии, привносили казарменный стиль поведения и общения в учреждения. В умах и языке людей произошли изменения: к строгой организации предложения добавилась и строгая командно-начальственная лексика, немецкая по происхождению или заимствованная из других языков. Лексические единицы употребляются здесь как основное слово или могут быть частью составного слова. Они всегда стилистически нейтральны, что обусловлено областью их применения, связанной с управлением людьми или структурами, и целью — показать степень возвышения над подчиненными. В сфере судебно-исполнительной и правоохранительной деятельности чаще всего встречаются слова *Angestellter*, *Anwalt*, *Anwärter*, *Assessor*, *Assistent*, *Beamter*, *Direktor* / *Direkteur*, *Inspektor* / *Inspekteur*, *Intendant*, *Kommissar* / *Kommissär*, *Leiter*, *Mann*, *Meister*, *Präsident*, *Rat*, *Sekretär*. Для имен существительных женского рода возможно использование суффикса *-in*.

Можно сказать, что данные лексические единицы уже стали символами немецкой бюрократической культуры. Они отражают привычку господствовать и повелевать, имеют командный, чуждый, в какой-то мере даже враждебный настрой по отношению к собеседнику.

Проведем компонентный анализ представленной лексики.

Все перечисленные существительные объединены общим значением «служащие; должностные лица; наемный персонал» (*Angestellte*).

Имя существительное *Angestellter* образовано от глагола *anstellen* «определять на службу; нанимать; состоять на службе». Приставка *an-* имеет значение «ставить, приставить что-либо к чему-либо». Глагол *stellen* в данной ситуации употребляется в значении «ставить кого-либо на какое-либо место». *Ge-* — префикс прилагательных, одновременно включающих суффикс причастия II глаголов слабого спряжения. Употребляется в значении «снабженность чем-либо, наличие какого-либо признака». Следует отметить, что однокоренное существительное *Stelle* (f) среди прочих имеет значения «место, должность, работа, служба», «штатная единица», «инстанция, учреждение». Таким образом, имя существительное *Angestellter* можно представить как «человек, назначенный на должность в каком-либо учреждении».

Более узкое по смыслу значение, но относящееся ко всей группе слов, имеет существительное *Beamter* «чиновник, служащий, должностное лицо; государственный служащий». Слово пришло из лексикона прусских служащих и в течение XIX в. распространилось на территории всех немецких княжеств. Оно образовано от глагола *beamten* «назначать на должность», т. е. *Beamte* можно расшифровать как «назначенный на должность». При этом *be-* — неотделяемый префикс глаголов, продуктивный, сходный по значению с древневерхненемецким *bi-* и современным предлогом *bei* «у, возле, при, около», — придает глаголам значение снабжения. В данном случае, очевидно, речь идет о двойном (глагольном и субстантивном) направлении производности. *Beamte* может быть образовано от существительного *Amt* (n) «должность, место, служба» или «управление, ведомство» либо от глагола *amtieren* «выполнять служебные обязанности». В состав исследуемой лексической единицы входит продуктивный полупрефикс существительных *bei-*, который придает словам значение совместности действий или значение вспомогательной роли, второстепенности. Происхождение *Beamte* просматри-

вается не очень четко; возможно, оно входило ранее в особую группу имен существительных мужского рода, оканчивающихся на *-e*, или же его следует истолковывать как *bei Amte* «находящийся на службе», «состоящий при должности».

Для назначения на должность требуется пройти испытательный срок, выдержать какие-либо экзамены, т. е. соответствовать предъявляемым квалификационным требованиям. В этот период все соискатели независимо от искомой должностной ступени и области администрирования находятся в ранге *Anwärter* «кандидат на должность, претендент», например: *Offiziersanwärter* «кандидат на офицерское звание», *Polizeimeister-anwärter* «кандидат на должность мастера полиции».

Имя существительное *Anwärter* образовано от глагола [*an*]*warten* «ждать, ожидать кого-либо, чего-либо», «дождаться кого-либо, чего-либо». Здесь *An-* — непродуктивный полупрефикс существительных. Может придавать существительным значение соприкосновения с чем-либо, примыкания к чему-либо (в данном случае — к той или иной служебной деятельности). Кроме того, *an*- встречается в существительных, соотносимых с глаголами, обозначающими определенное действие (*Anwärter* — *anwarten*). Продуктивный суффикс имен существительных мужского рода *-er* в русском языке часто соответствует суффиксу *-тель* (например, соискатель). Он служит для обозначения лиц по профессии, специальности, роду занятий и их действий; иногда вызывает умляют корневого гласного.

Существительное *Mann* может рассматриваться в одном из своих собственных значений «мужчина; воин, дружины, вассал». В системе обозначения должностей административно-управленческого аппарата оно выступает как продуктивный полусуффикс существительных мужского рода *-mann*, которому в русском языке часто соответствуют суффиксы *-тель*, *-щик*, *-ник*, *-ец*. Слово служит для обозначения лиц по профессии, роду занятий, деятельности или лиц, обладающих определенными качествами.

Спектр использования этой лексической единицы достаточно широк — от обозначения самых низких должностей (*Wachmann* «охранник, караульный, постовой») до чиновников среднего ранга (*Fachmann* «специалист»).

Имя существительное *Assistent* «ассистент, помощник (имеющий определенные поручения или выполняющий работу определенного характера); сотрудник (в сфере науки, образования, юриспруденции)» фактом своего заимствования из латинского языка указывает на весьма солидный период существования в официальной лексике немецкого языка. Его появление в корпусе соответствующей лексики можно отнести к эпохе Средневековья, когда на территории европейских государств латинский считался не только языком христианской религии, но и языком науки, образования и законодательства. Итак, *Assistent* образовано от глагола *as-sisto* (лат.) «стоять рядом; помогать, поддерживать (преимущественно в судебных процессах)». Суффикс заимствованных существительных мужского рода *-ent* соответствует аналогичному суффиксу русского языка *-ент*. Он служит для обозначения лиц по роду занятий, должности, званию, положению, состоянию. При обозначении лиц административно-управленческого аппарата существительное *Assistent* встречается отдельно и в составе сложных слов, например: *Gesundheitsassistent* «помощник по вопросам здравоохранения».

Должность *Sekretär* «секретарь» занимали чиновники одной из низших степеней. Существительное предположительно образовано от латинского прилагательного *secretus* «кособой, отдельный, тайный» или существительного среднего рода *secretarium* «тайник; потаенное место». Значение данного слова можно объяснить как «человек, занимающийся какими-либо особыми, тайными делами, в которые нет необходимости посвящать остальных людей». Суффикс заимствованных существительных мужского рода *-är* (или *-ar*) в русском языке иногда соответствует суффиксу *-арь* или *-ер*. Он служит для обозначения лиц по роду де-



ятельности, выполняемым действиям, взглядам, социальному происхождению. Подобно существительному *Mann*, в настоящее время *Sekretär* употребляется как самостоятельно, так и в составе сложных слов для обозначения должностей низшего и высшего ранга, например: *Gerichtssekretär* «секретарь суда, секретарь судебного заседания», *Sekretär* «управляющий торговой фирмой».

Более высокую ступень служебной лестницы занимают чиновники в должностях *Assessor* «ассессор (кандидат на административную или судейскую должность, сдавший квалификационный экзамен); член суда, заседатель». Заимствование данного слова из латинского языка также указывает на большой стаж его употребления в официальном немецком языке. *As-* является видоизмененным префиксом заимствованных существительных *ad-*, который перед *-s-* принимает упомянутую выше форму. Префикс придает существительным значение сближения, присоединения, связи с чем-либо. Корень данного существительного — *sessio* «заседание» (в немецком языке *Session* (f)), от глагола *sedeo* (лат.) «сидеть, заседать». Суффикс *-or* употребляется в заимствованных существительных мужского рода, в русском языке часто соответствует суффиксу *-ор*; служит для обозначения лиц по роду занятий, должности, а также по их действиям и свойствам при основах заимствованных существительных. Тогда *Assessor* расшифровывается как «присутствующий на заседании, заседатель».

Meister «мастер, специалист, квалифицированный работник; учитель, господин» при обозначении служебного положения выступает как продуктивный полусуффикс существительных мужского рода *-meister* или часть сложного существительного. В русском языке ему соответствуют суффиксы *-ик*, *-ник*, *-ер*, *-тель*. Лексема служит для обозначения лиц по профессии или специальности, например: *Hafenmeister* «начальник порта», *Konzertmeister* «концертмейстер».

В существительном *Inspektor* / *Inspekteur* (лат. > франц.) «инспектор; руководитель инспекции (в администра-

тивных органах, армии, полиции и т. п.); проверяющий (деятельность какого-либо учреждения)» *-in* является полупрефиксом существительных со значением «нахождение внутри чего-либо» при основах имен существительных либо неотделяемым префиксом заимствованных глаголов. Он придает глаголам значение направленности действия внутрь при основах заимствованных глаголов (обычно с суффиксом *-ieren*): *inspizieren* «инспектировать, проверять, контролировать, осматривать». Корень — *specto* (лат.) «смотреть, оглядывать». Суффикс *-or*, во французском *-eur*, как говорилось выше, служит для обозначения лиц по роду занятий, должности.

Несмотря на сходство в словообразовании и переводе, *Inspektor* и *Inspekteur* различаются в значении. В настоящее время существительное *Inspektor* употребляется для указания должностей чиновников невысокого ранга, например: *Bauaufsichtinspektor* «инспектор строительного надзора». *Inspekteur* свидетельствует о высоком служебном положении человека: *Generalinspekteur* «генерал-инспектор».

В 1799 г. в Прусской императорской полиции была введена должность *Polizeidirektor*. В слове *Direktor* / *Direkteur* (лат. > франц.) «директор; руководитель, начальник» *di-* (*dia-*) служит приставкой со значением «через, сквозь» (греч.); *direct* (*direct*) «прямо, прямолинейно, без обходных путей; непосредственно». Если иметь в виду, что *Rektion* (f) (лат.) — это «управление»; *Rekto* (n) (лат.) — «первая страница (какого-либо издания)»; *Rektor* (m) (лат.) — «руководитель университета или высшего учебного заведения, школы (в некоторых странах); руководитель церковного учреждения», то *Direktor* — это «чиновник, в задачи которого входит решение соответствующих вопросов непосредственно на месте работы», например: *Geologie-direktor* «директор геологии, директор геологических изысканий».

Можно предположить, что слова *Direktor* / *Direkteur* были заимствованы в XVII—XVIII вв., т. е. во времена Тридцатилетней войны, когда на территориях

германских княжеств вели боевые действия войска многих государств, в том числе Франции. Такое могло также произойти в эпоху Просвещения, когда французская культура пришла в многочисленные мелкие дворы германских князей.

Не исключено, что административно-бюрократическая французская лексика закрепилась в немецком языке вследствие Французской революции 1789—1793 гг. сначала в Пруссии, а затем и в других немецких государствах. Оккупация германских земель войсками Наполеона Бонапарта привела к развитию немецкой государственности, но с проведением реформ по французскому образцу. Французские институты и нормы права были переняты с учетом местных особенностей и традиций. Соответствующие лексические единицы также претерпели определенные изменения. Французский язык в тот период считался языком культуры и утонченности. Долгое время литераторы, журналисты и политические деятели, претендовавшие на широкую аудиторию и признание масс, вынуждены были если не отказываться от родной речи, то подгонять ее под французские стилистические стандарты.

Обычно должность *Kommissar* (австр. и швейц. *Kommissär*) «комиссар» занимают сотрудники правоохранительных органов (*Kriminalkommissar*). Впервые упоминание о такой должности было зафиксировано в 1820 г. Однако сейчас представители этой группы управленческого аппарата работают в качестве руководящего состава многих международных организаций, например, Еврокомиссии: *Kommissar für Unternehmen und Industrie* «комиссар Еврокомиссии по вопросам предпринимательства и промышленности». Трактовать значение данного существительного можно как «представитель государства или какой-либо организации, наделенный особыми полномочиями и исполняющий особые задания». В немецкий язык это существительное пришло из латинского через французский. *Kommis* (m) употреблялось для обозначения торгового служащего. Префикс заимствованных существительных *ko-* (*kon-*, *kor-*, *kol-*, *kot-*) пе-

ред «*b*», «*p*», «*t*» переходит в *kot-*. Существительным он придает значение совместности, объединения. Свой отпечаток, возможно, наложил и процесс богослужений, проводимых в Средние века на латинском языке: *missa* соответствует *Messe* (f) (во множественном числе *Missen* или *Missae*). Затем, очевидно, произошло слияние значений с существительным *Kommīß* (m) «армия, солдатня», т. е. «те, кто совместно служит за паек или деньги». Этим можно объяснить милитаризованный оттенок значения и употребление этого существительного в первую очередь в военизированной и полицейской сфере. Сuffix *-ar* (-är), как рассматривалось выше, служит для обозначения лиц по роду деятельности и т. п.

Очень широкое, обобщенное, значение имеет имя существительное *Leiter* «руководитель, заведующий, управляющий, начальник». Должностные обязанности руководителя (начальника) распространяются на чиновников практически всех степеней. *Leiter* часто употребляется в составе сложного слова применительно к указанию деятельности чиновников среднего ранга, например: *Personalleiter* «начальник службы по работе с персоналом». Существительное стилистически нейтрально. Оно образовано от глагола *leiten* «вести, направлять, управлять, руководить» с помощью суффикса *-er*.

Деятельность чиновников в должностях *Anwalt* «адвокат, защитник; поверенный в делах; представитель, уполномоченный» имеет сегодня в большей степени индивидуальный характер, что подразумевается в переводе слова. Существительное образовано от глагола *walten* или [an]walten über Dat «господствовать над чем-либо, управлять чем-либо; исполнять свои обязанности». Данная лексическая единица нередко употребляется в сфере юриспруденции, например: *Rechtsanwalt* «адвокат», *Staatsanwalt* «прокурор».

В официальной административно-управленческой лексике употребляется и существительное *Intendant*. Его сохранившееся первоначальное значение в военной сфере «интендант, офицер службы



тыла, офицер интендантской службы» изменилось на «директор театра; художественный руководитель театра или студии; управляющий». Еще реже оно употребляется как устаревшее «смотритель». *In-* является полупрефиксом существительных со значением «нахождение внутри чего-либо». Корень *-tend-* происходит от латинского глагола *tendo* «направлять, держать, протягивать» или *intendo* «увеличивать, усиливать». Латинский суффикс заимствованных существительных мужского рода *-ant* служит для обозначения лиц по роду занятий, званиям, действиям и соответствует в русском языке суффиксам *-тель*, *-щик*, *-ант*. Отсюда *Intendant* — это «чиновник, способствующий усилению деятельности какого-либо учреждения» или «чиновник, направляющий в нужное русло деятельность учреждения, управляющий учреждением».

В разные периоды истории немецкого общества должность *Rat* «советник» занимала положение после должности директора или находилась перед ней. Существительное имеет латинское происхождение, ср.: *ratio* «разум, понимание, логическое мышление». *Rat* употребляется и как часть сложного слова, например: *Geheimrat* «тайный советник» или *Studienrat* «штудиенрат» (звание учителя полной средней школы в ФРГ).

Имя существительное *Präsident* «председатель или руководитель важного государственного органа, организации, учреждения» подчеркивает важность человека, занимающего эту должность (*Präsident einer Universität*). Президентом также могут называть руководителя органа местного управления, для придания большей важности и солидности этот титул может использоваться в мелких фирмах. Слово образовано от латинского глагола *sedeo* «сидеть, заседать» с переходом корневого гласного «*e*» в «*i*» и присоединением заимствованного пре-

фикса *prä-* (*prae-*), который придает существительным значение предшествования чему-либо. Поэтому существительное *Präsident* можно представить как «сидящий перед всеми, находящийся впереди всех».

Часто для обозначения занимаемой ступени в служебной иерархии и сферы деятельности чиновника в качестве дополнения употребляются следующие слова: *Amt* «должность, служба, обязанности; ведомство, учреждение, контора», *Revier* «участок, округ, район», *Dezernat* «отделение, отдел в полицейском ведомстве», *Haupt* «главный», *Ober* «старший», *Präsidium* «президиум, управление», *Referat* «самостоятельный отдел, сектор» или *Gerichts* «судебный», *Gewerbe* «экономический», *Justiz* «юстиции», *Kriminal* «уголовный», *Medizinal* «медицинской службы», *Ministerial* «министерский», *Polizei* «полиции», *Regierungs* «правительственный». Например: *Amtsanhalt* «прокурор при суде низшей инстанции», *Gerichtsassessor* «судебный заседатель», *Justizoberwachtmester* «старший вахмистр юстиции», *Vollstreckungsbeamte* «судебный исполнитель», *Kriminalassistent* «ассистент уголовной полиции, младший чиновник уголовной полиции», *Gewerbesekretär* «секретарь по экономическим вопросам», *Hauptmann* «капитан (воинское звание)», *Dezernatsleiter* «начальник отделения полиции», *Polizeikommissar* «комиссар полиции», *Medizinalrat* «советник медицинской службы», *Regierungsrat* «правительственный советник» и др.

В заключение отметим, что рассмотренная лексика, обозначающая названия должностных лиц немецкой правоохранительной и судебно-исполнительной системы, представлена немецкими по происхождению и заимствованными из других языков, чаще из латинского, стилистически нейтральными словами.

Поступила 15.10.09.

ИСТОРИЯ И СУДЬБА РОССИИ В ВОСПРИЯТИИ Н. М. РУБЦОВА И К. В. СМОРОДИНА

M. B. Ботадеева (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Статья представляет собой опыт сравнительно-сопоставительного изучения творчества Н. Рубцова и регионального поэта К. Смородина в школе. Предлагаемый подход способствует развитию интереса школьников к современной национальной поэзии и углубляет их знания об идейной направленности выбранных для анализа стихотворений, о сходстве и различии мироощущений поэтов.

Ключевые слова: сравнительное литературоведение; сравнительно-сопоставительный подход; анализ лирических произведений.

Актуальность сравнительного литературоведения в условиях тесного взаимодействия национальных литератур, глобализации культуры в современном мире не вызывает сомнения. Эта развивающаяся наука имеет несколько тематических разветвлений, среди которых — контактология, изучение типологических схождений, констант национальной литературы и культуры, имагология, метакомпаративистика. Еще А. Дима в книге «Принципы сравнительного литературоведения» отметил основные направления сравнительно-сопоставительного анализа произведений: темы, идеи, чувства, образы, стили, жанры и виды [1]. Специфику сравнительного литературоведения он видел в изучении прямых связей между литературами, типологических схождений, специфических черт национальных литератур.

Каждый оригинальный писатель посредством своего творчества передает знания культурных традиций и обычаяев родного народа читателям всего мира. Чтобы понять, в чем состоит гениальность писателя, нужно изучить его в контексте связей и влияний других национальных литератур, что является предметом их сравнительного изучения.

Сопоставление в школьной практике — прием, который способствует более глубокому постижению художественных произведений, приучает учащихся к вдумчивому чтению, развивает наблюдательность, внимание к слову и в конечном счете приобщает к исследовательской деятельности. Именно поэтому сравнительно-сопоставительный подход к анализу лирических произведений, осо-

бенно в старших классах, является наиболее продуктивным.

В целях развития интереса школьников к современной поэзии целесообразно привлекать для сопоставления произведения известных им писателей-земляков, в нашем случае — поэтов Республики Мордовия. Например, при изучении творчества Н. Рубцова для сравнительно-сопоставительного анализа можно предложить стихи известного регионального поэта К. Смородина, главного редактора молодежного литературно-художественного журнала «Странник», автора семи книг, многочисленных публикаций в сборниках, альманахах, журналах и др.

Стихотворения Н. Рубцова «Видения на холме» и К. Смородина «Поле голое...» во многом близки в тематическом и жанрово-стилевом плане. Их сопоставление позволит старшеклассникам увидеть поэтические традиции, прочувствовать характер мироощущений поэтов, прийти к выводу о неповторимости их творчества, специфике отображения мыслей и переживаний.

Анализ стихотворений целесообразно начать с определения пафоса, или характера переживаний лирических героев, поскольку эта работа позволит в определенной мере выявить уровень эмоционального восприятия произведений школьниками. Ответы учащихся на вопросы о том, какое впечатление произвели на них стихи, о чем заставили задуматься, какие образы возникли в их представлении в процессе чтения, будут способствовать определению учителем характера читательского восприятия и путей дальнейшего анализа.



Н. Рубцов «Видения на холме»

Взбегу на холм
и упаду
в траву.
И древностью повеет вдруг из дола!
Засвищут стрелы, будто наяву,
Блеснет в глаза кривым ножом монгола!
Пустынnyй свет на звездных берегах
И вереницы птиц твоих, Россия,
Затмит на миг в крови и в жемчугах
Тупой башмак скуластого Батыя...

Россия, Русь —
Куда я ни взгляну!
За все твои страдания и битвы
Люблю твою, Россия, старину,
Твои леса, погосты и молитвы,
Люблю твои избушки и цветы,
И небеса, горящие от зноя,
И шепот ив у омутной воды,
Люблю навек, до вечного покоя...

Россия, Русь! Храни себя, храни!
Смотри, опять в леса твои и долы
Со всех сторон нагрянули они,
Иных времен татары и монголы,
Они несут на флагах черный крест,
Они крестами небо закрестили,
И не леса мне видятся окрест,
А лес крестов в окрестностях России.
Кресты, кресты...

Я больше не могу!
Я резко отниму от глаз ладони
И вдруг увижу: смироно на лугу
Траву жуют стреноженные кони.
Заржут они — и где-то у осин
Подхватят эхо медленное ржанье,
И надо мной — бессмертных звезд Руси,
Спокойных звезд безбрежное мерцанье... [2, с. 39].

К. Смородин «Поле голое...»

Поле голое...
Ветла...
Кружит коршун — сыт!
Ветра пыльная метла
Землю ворошит.

Эх ты, шашка казака —
Острая дуга!
Смерти цепкая рука,
Хваткая рука!

Небо —
черное от туч,
Поле от врага!
У речных
сыпучих круч
Жизнь не дорога!

Скоро бой...
Горит закат.
Солнца лик слепой.
И гудит вдали набат
Над тобой!

Эх ты, шашка казака —
Острая дуга!
Смерти хваткая рука,
Цепкая рука!

Поражений и побед
Дымная струя!
Кто тут — прадед или дед?
Мой отец ли, я?

С кем заутро новый бой?
Кто придет назад?
Бьет над далью вековой
Яростный набат!

День обычный на дворе.
Кружит коршун — сыт.
Дремлет шашка на ковре
И во сне дрожит... [3, с. 7].

*И древностью повеет вдруг из дола! /
/ Засвищут стрелы, будто наяву, //
Блеснет в глаза кривым ножом монгола!». Природа духовно близка ему, выступает как предмет личностного отношения к Родине. При этом Н. Рубцов использует рефрены (*люблю, твои*), градации (*старину, леса, погосты и молитвы, избушки и цветы, и небеса, шепот ив*), народную символическую образность (ассоциативные пары: *леса — долы* («Смотри, опять в леса*

твои и долы...»)) и другие средства об разности. Элементы баллады обнаруживаются в присутствии загадочности, «перенесении» героя из настоящего в прошлое, в интенсивности внутренней динамики (быстрая смена событий, повышенная функция глаголов), драматизме, экспрессии (лексические повторы, внутренние созвучия, многоточия, обращения), в лирическом начале произведения.

Стихотворение К. Смородина по своему жанру сходно с исторической песней: в центре — описание драматических общенародных событий; есть зачин и концовка, которые представляют собой описание природы; рефрен напоминает песенный припев (*«Эх ты, шашка казака — // Острыя дуга! // Смерти хваткая рука, // Цепкая рука!»*); имеется постпозитивное употребление эпитетов (*поле голое, лик слепой, над далью вековой*) и народная символика (*шашка казака — острыя дуга, смерти цепкая рука, сыпучих круч, лик слепой, над далью вековой*); налицоует параллизм в описании картин природы и человеческой жизни.

От разговора о жанровых особенностях произведений следует плавно перейти к осмыслинию тематики. Учащиеся должны понять, какие исторические события затрагивают авторы в стихотворениях и почему они так их интересуют. Н. Рубцов обращается к проблеме татаро-монгольского нашествия (*«Затмит на миг в крови и в жемчугах // Тупой башмак скользкого Батыя...»*) и Великой Отечественной войны 1941—1945 гг. (*«Иных времен татары и монголы, // Они несут на флагах черный крест, // Они крестами небо закрестили...»*), выражает отношение к событиям, которые навсегда остались в сердцах русских людей. К. Смородин говорит об исторических событиях прошлого, настоящего и будущего в целом, подразумевая, что люди не откажутся от страшных войн. Отсюда наличие риторических вопросов: *«С кем завтра новый бой? // Кто придет назад?»*. Поэтому и *«Дремлет шашка на ковре // И во сне дрожит!..»*.

В процессе обсуждения проблемы подводим школьников к выводу о том, что анализируемые стихотворения объединяют тема судьбы России и исторический мотив битвы.

Следующий шаг в анализе — осмысление образов лирических героев. Герой Н. Рубцова отличается обостренно личным восприятием действительности. Лирический герой К. Смородина также чувствует причастность к историческим событиям России: здесь его родина, здесь жили его предки и живет он сам (*«Кто тут — прадед или дед? // Мой отец ли, я?»*).

Далее можно обратиться к характеристике пространственно-временной организации произведений. Учащиеся обращают внимание на то, что в произведениях сходный пейзаж: поле, река, деревья (осины — ветла), животные (коны — коршун). Отличаются они временем года: в стихотворении *«Поле голое...»* рисуется осенний день, голое поле, дует ветер, небо, черное от туч; в *«Видениях на холме»* — летняя ночь, звездное небо. Целесообразно заставить школьников задуматься над тем, какую роль в стихотворении играет сквозной для лирики Н. Рубцова образ звезд, звездного неба. Отвечая на вопрос, они вспоминают, что данный образ встречается во многих произведениях поэта, например, в *«Осенних этюдах»* (звезда — символ гармонии мира), *«Звезде полей»* (вся земля, все человечество), в *«Старой дороге»* (символ вечности, Вселенной). В анализируемом стихотворении звезды олицетворяют собой Русь: *«И надо мной — бессмертных звезд Руси, // Спокойных звезд безбрежное мерцанье...»*.

Обсуждение других образных рядов стихотворений (деревня, лес, кони, стрелы, нож, кровь, молитвы, флаг, старина, битва) приводит к выводу о том, что у Н. Рубцова символизация выходит на новый, более высокий, уровень, где Родина предстает в трех основных значениях: 1) сон, подразумевающий запустение, застой (*«Засвистят стрелы, будто наяву...»*, *«Пустынный свет на звезд-*



ных берегах...», «*И шепот ив у омутной воды...*»); 2) покой, умиротворение, к которому приходит и с чем связывает свою судьбу лирический герой («*И вдруг увижу: смирно на лугу...*», «*Подхватит эхо медленное ржанье...*», «*Спокойных звезд безбрежное мерцанье...*»); 3) святыни, неповторимая и вечная («*Люблю твою, Россия, старину, // Твои леса, погости и молитвы*», «*И надо мной — бессмертных звезд Руси, // Спокойных звезд безбрежное мерцанье...*»), о сохранении («*Храни себя, храни!*») и возрождении которой мечтает поэт, связывающий это возрождение с понятием свободы, воплощенной им в символах коня, просторного поля, эха («*И вдруг увижу: смирно на лугу // Траву жают стреноженные кони. // Заржут они — и где-то у осин // Подхватит эхо медленное ржанье...*»). В стихотворении К. Смородина образы природы также символичны (осень — увядание природы: голое поле, ветла, небо в черных тучах, речные кручи...), однако у него ярче проявляется военная символика (коршун — падальщик, вестник смерти; шашка, враг, набат).

Выполнение школьниками задания, связанного с определением функции средств цветовой и звуковой выразительности в стихотворении, способствует пониманию того, что в основе звуковых образов поэзии Н. Рубцова и К. Смородина — олицетворение, единство звуков природы и человеческой речи.

Обилие эпитетов в стихотворении Н. Рубцова добавляет таинственности «видениям на холме» и увеличивает контрастность возвращения лирического героя в настоящее. В стихотворении К. Смородина эпитеты — метафорические, отражающие и звук, и цвет, и запах, и даже движение.

Цветовые образы в стихотворениях примыкают к народной символике. Так, белый цвет символизирует чистоту, черный — печаль, смерть («*Небо — черное от туч, // Поле от врага!*»; «*Они несут на флагах черный крест, // Они крестами небо закрестили...*»); красный — любовь и красоту; зеленый — молодость; синий, голубой — чистоту и

святость. Более точной передаче чувств и мыслей поэтов способствует также звукопись, наличие аллитераций и ассоциантов: у К. Смородина аллитерации — [ш], [т], [л]; [б], [р], [д], [ж], [с], ассоциансы — [у], [о], [е]; у Н. Рубцова — [т], [кр], [ж], [с]. Вместе с тем в стихотворениях, особенно у Н. Рубцова, много глаголов, передающих движение, действие («*Взбегу на холм // и упаду // в траву. // И древностью повеет вдруг из дола! // Засвящут стрелы, будто наяву, // Блеснет в глаза кривым ножом монгола!*»; «*Со всех сторон нагрянули они, // Иных времен татары и монголы, // Они несут на флагах черный крест, // Они крестами небо закрестили...*»; «*Я резко отниму от глаз ладони // И вдруг увижу: смирно на лугу // Траву жают стреноженные кони. // Заржут они — и где-то у осин // Подхватит эхо медленное ржанье...*»).

Рассмотрение композиции стихотворений позволит школьникам определить разновидность внешней и внутренней архитектоники, установить связь авторской идеи с характером построения текстов. Внешне форма произведений различна: «Поле голое...» написано катренами, «Видения на холме» — октавами и ионами. Но внутренняя композиция произведений одинакова: в этих «видениях» соотносятся современность и история, миг и вечность, расширяются художественное пространство и время, что достигается словесными повторами, эмоциональными обращениями, делением строк, риторическими вопросами и восклицаниями, многоточиями. Стихотворения начинаются с описания деревенского пейзажа, центральная часть содержит исторический экскурс, финал возвращает читателя в настоящее, и даже отсылает в будущее (многоточия в конце).

Еще одно методически важное задание касается определения размера стихотворений. Н. Рубцов использовал пятистопный ямб — отсюда плавность и повествовательность. Стихотворение К. Смородина написано четырехстопным хореем с пиррихием. Стих более эмоционален и краток по звучанию. Учащиеся должны понять, что размер сти-

хотоврений находится в прямой зависимости от целевых установок авторов.

Продолжая разговор о структуре стихотворений, следует остановиться на их ритмико-синтаксическом рисунке. Эмоциональными вершинами в лирике Н. Рубцова стали заклинания и обращения к Родине, к России, что является также приметой народной лирики: «*Россия, Русь — // Куда я ни взгляну! // За все твои страдания и битвы // Люблю твою, Россия, старину...*»; «*Россия, Русь! Храни себя, храни!*». Особенность структуры произведения — параллельное построение строф: восклицание — в начале, многоточие — в конце каждой строфы. В тексте К. Смородина много риторических вопросов и восклицаний,тире. Встречается многоточие, что наводит на размышления. Рифма в обоих случаях перекрестная, бедная; мужская — у К. Смородина, мужская в сочетании с женской — у Н. Рубцова. В том и другом произведении присутствует ступенчатое деление фразы (у Н. Рубцова в первой строфе, у Смородина в первой, третьей и четвертой строфах), что ведет к дополнительной внутренней рифмовке.

Еще одна важная ступень анализа — выявление роли рефренов, т. е. повторов строк и строф в произведениях. Н. Рубцов ввел в третьей строфе еще одну зарифованную строку для выражения эмоционального нагнетания, усиления черных красок. К. Смородин включил две практически одинаковые строфы. В этих строфах лишь переставлены местами эпитеты: в первом — вечная смерть своей хваткой рукой уносила с собой жизни воинов («*Смерти цепкая рука, // Хваткая рука!*»); во втором — эта же ненасытная смерть костяной рукой все тянется к жизням людей («*Смерти хваткая рука, // Цепкая рука!*»). Отсюда и вопрос в следующей строфе: «*Кто тут — прадед или дед? // Мой отец ли, я?*».

Следует обратить особое внимание учащихся на заключительные строки стихотворений. Картины «поражений и побед», возникшие как наяву, уступают

в финале стихотворения К. Смородина место реальности: «*День обычный на дворе...*». Однако героя не покидает чувство тревоги за дальнейшую судьбу России. У Н. Рубцова в последних строках незримо присутствует слово «вечность», утверждается вера в Россию, в ее светлое будущее: «*И надо мной — бессмертных звезд Руси // Спокойных звезд безбрежное мерцанье...*».

В результате наблюдений над поэтическими текстами углубляется представление учащихся об идеиной направленности стихотворений, о сходстве и различии мироощущений поэтов. Учащиеся отмечают сходство темы и мотива, цветовых обозначений, звуковых ассоциаций, синтаксических конструкций. Ощущаемое различие школьники усматривают в том, что Н. Рубцов рисует насыщенные деталями пейзажи, а К. Смородин метафорическими смыслами создает ассоциативный живописный образ.

Продолжением работы над сопоставительным анализом стихотворений, рассмотренных на уроке, может быть домашнее задание: выписать в таблицу и сравнить тропы, использованные авторами для создания художественных образов в стихотворениях «Поле голое...» и «Видения на холме». Это послужит закреплению знаний, полученных в ходе урока, и обобщит сведения о творческих связях Н. Рубцова и К. Смородина.

Таким образом, теснейшая связь сравнительного литературоведения и методики преподавания литературы в школе очевидна: предпринимаемый сравнительно-сопоставительный анализ лирических произведений призван выявить сходное и особенное, самобытное, в каждой из национальных литератур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дима, А. Принципы сравнительного литературоведения / А. Дима ; пер. с рум. и ком. М. В. Фридмана ; [предисл. В. И. Кулешова]. — М. : Прогресс, 1977. — 212 с.
2. Рубцов, Н. М. Избранное / Н. М. Рубцов. — М. : Худож. лит., 1982. — 319 с.
3. Смородин, К. В. Воскресший день : стихотворения / К. В. Смородин. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1988. — 88 с.

Поступила 03.03.10.



НАШИ АВТОРЫ

Ананин Денис Павлович, ассистент кафедры перевода и межкультурной коммуникации ГОУВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» (г. Барнаул), denisananin@yandex.ru

Бареева Эльвира Рустамовна, директор ФГОУСПО «Астраханский колледж строительства и экономики», acbe@mail.ru

Безрукова Валентина Сергеевна, ассистент кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», green2005@mail.ru

Ботадеева Марина Васильевна, соискатель кафедры русской и зарубежной литературы ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», rakinamarina@rambler.ru

Ванисова Ирина Валерьевна, заведующий отделом мониторинговых исследований ГОУДПО (ПК) С «Мордовский республиканский институт образования», vanisovaiv@mail.ru

Володина Татьяна Викторовна, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории акмеологии образования ГОУ «Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», vtv412@mail.ru

Воробьева Ольга Сергеевна, студентка IV курса физико-математического факультета ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», vorobva-olga@mail.ru

Грошева Елена Петровна, доцент кафедры основ конструирования механизмов и машин ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», gvmbio@mail.ru

Елисеева Ирина Николаевна, учитель биологии и экологии МОУ «Общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 39», аспирант кафедры зоологии, экологии и методики обучения биологии ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. - Евсевьева», eliseeva.ira2009@yandex.ru

Еременко Ольга Ивановна, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ГОУВПО «Белгородский государственный университет», кандидат филологических наук, Eremenko@bsu.edu.ru

Еферова Аделя Рафикова, старший преподаватель кафедры иностранных языков в инженерно-техническом образовании ГОУВПО «Астраханский государственный технический университет», r-kuznezova@yandex.ru

Кагуй Наталья Васильевна, доцент кафедры иностранных языков ГОУВПО «Набережночелнинский государственный педагогический институт», кандидат педагогических наук, kagui-natalsha@mail.ru

Климашин Игорь Александрович, аспирант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», sbor24@yandex.ru

Коновалов Игорь Евгеньевич, и. о. декана факультета адаптивной физической культуры, сервиса и туризма ФГОУВПО «Камская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Набережные Челны), кандидат педагогических наук, доцент, igko2006@mail.ru

Костина Регина Гусейновна, аспирант кафедры философии ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», zzgo@mail.ru

Костянов Дмитрий Александрович, соискатель кафедры систем автоматизированного проектирования ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Volk_._@mail.ru

Кулюпина Галина Алексеевна, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ГОУВПО «Белгородский государственный университет», кандидат филологических наук, drutchinina@yandex.ru

Лищинская Наталья Андреевна, ассистент кафедры менеджмента ГОУВПО «Пятигорский государственный технологический университет», natale07@rambler.ru

Лобашев Валерий Данилович, доцент кафедры специальных технических технологий ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия» (г. Петрозаводск), кандидат педагогических наук, ronaf@mail.ru

Лузина Татьяна Витальевна, заместитель директора по бизнес-образованию Набережночелнинского филиала ЧОУВПО «Институт экономики, управления и права (г. Казань)», кандидат педагогических наук, доцент, luzina@chl.imejl.ru

Макаркина Людмила Николаевна, главный редактор национальной редакции «Од пинге» ООО «РТКОМ» («ТелеСеть Мордовии»(10 канал)), zorkinal@mail.ru



Молчанова Елена Александровна, доцент кафедры методики преподавания математики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, blondi1204@rambler.ru

Назаренко Надежда Валентиновна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУВПО «Хабаровская государственная академия экономики и права», mosaleva_n@mail.ru

Наумкин Николай Иванович, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор педагогических наук, профессор, NaumN@yahoo.ru

Сафонов Владимир Иванович, доцент кафедры информатики и вычислительной техники ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат физико-математических наук, wawans@yahoo.ru

Сорокоумова Галина Вениаминовна, заведующий кафедрой психологии НОУВПО «Университет Российской академии образования НФ» (г. Н. Новгород), кандидат психологических наук, профессор, galsors@mail.ru

Сыромясов Олег Владимирович, доцент кафедры иностранных языков Саранского кооперативного института (филиала) АНОВПО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», кандидат педагогических наук, syoleg2007@yahoo.ru

Туранина Неонила Альфредовна, профессор кафедры педагогики и методики начального образования ГОУВПО «Белгородский государственный университет», доктор филологических наук, turanina@mail.ru

Фалеев Алексей Николаевич, доцент кафедры философии ГОУВПО «Московский архитектурный институт (Государственная академия)», кандидат философских наук, anfaleev@mail.ru

Хантжанов Азимжан, доцент кафедры уголовного права ГОУВПО «Пензенский государственный университет», azimzhan49@mail.ru

Яковleva Татьяна Викторовна, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ГОУВПО «Белгородский государственный университет», кандидат педагогических наук, tanavik@list.ru

**CONTENTS****Modernisation of Education****A. N. Faleev. Postmodernism and Humanitarian Problematics 3**

The article is concerned with the reference principles of postmodern situation: pluralism, decentralization, fragmentation, eclecticism, dialogism. Special attention is paid to the dialogism, which transforms philosophic field into a place, where different teachings and intentions, concerning "eternal" philosophic issues, inclusive of a human issue, are interacting.

Keywords: postmodernism; dialogism; human issue; sociocultural field.

A. R. Eferova. Formation of Technical University Students' Critical Thinking in Terms of Modernization of Vocational Education 8

The article is devoted to one of the main issues of vocational education's modernization – formation of personality with critical thinking. The author proves that such person is competitive and in demand on labor market.

Keywords: critical thinking; competitiveness; personality; criticism; development; technical university's students; modernization of vocational education; reflexive thinking; cognition.

N. A. Lischinskaya. Development of Students' Self-reliance from a Perspective of Axiology and Thinking Culture's Formation 11

The article substantiates the necessity of students' self-reliance from a perspective of axiology; it is emphasized, that the level of development of thinking culture of students is associated with the formation of not only their humanistic value system, but also of self-reliance, in terms of which stable person's behavioristic characteristics are formed.

Keywords: axiology; thinking culture; direction in thinking; value; education; self-reliance.

D. P. Ananin. The System of Teachers' Training at the Dresden Technical University: the Reverse Side of the Bologna Process 15

The article deals with the reasons of the "Bachelor of Education" program students' training interruption in Dresden Technical University. Conclusions are made on the implementation issues of the Bologna process principles in the system of teachers' training in the Federal Republic of Germany.

Keywords: teachers' training; Federal Republic of Germany; Dresden Technical University; Bologna process.

Monitoring of Education**I. V. Vanisova. The Regional System of Education Quality's Monitoring in the Republic of Mordovia 19**

The article is concerned with the specific features of the regional system of education quality's evaluation, its' functions, components, structural principles and implementation technologies, based on the analysis of educational systems' management research, identification of the scientific basis for design of monitoring systems.

Keywords: monitoring; education quality; education quality's monitoring; system of education quality's evaluation.

Academic Integration**E. P. Grosheva, N. I. Naumkin. Educational Model of Students' Training for Engineering Innovation Activity in Teaching Technical Creativity 26**

The article deals with the issues of the technical university students' training for engineering innovation activity, based on the formation of the respective abilities with them, when being taught in technical creativity.

Keywords: engineering innovation activity; ability for engineering innovation activity; technical creativity; educational model of students' training for engineering innovation activity.

I. E. Konovalov. The Factors of Integration of Physical Training, Sport and Professional Music Education 30

The article deals with the possibilities of integration of physical training, sport and professional music education. It defines main factors, lead to their interpenetration.

Keywords: integration; professional music education; physical training and sport; long-term professional training; vocational guidance and selection; physical, technical and psychological preparation.



D. A. Kostyanov. Modeling of Technical Disciplines Training in the Educational and Informational Environment (in terms of discipline "Fundamentals of Manufacturing Engineering") 34

The article presents the results of the technical disciplines training issue's research (in terms of discipline "Fundamentals of Manufacturing Engineering") in the educational and informational environment in the manufacturing engineers' training. It deals with hierarchical structure of learning model, including propaedeutic, training and research, training and projecting, and professional and competence-based educational levels.

Keywords: model; algorithm; educational and informational environment; project; teaching methods; teaching materials; methodical system; design-engineering education.

Innovations in Education

T. V. Yakovleva, I. O. Eremenko. Tutorial Aspects of Linguistic and Regional Studies 41

The article suggests conceptions of linguistic and regional studies, as new scientific field, and paths of use of linguistic and regional studies' materials in the process of Russian language teaching.

Keywords: linguistic and regional studies; regional component; sociocultural competence; regional history approach; language and culture; linguistic and regional studies' text.

V. I. Safonov, E. A. Molchanova, O. S. Vorobieva. Information Technologies of Training as a Part of Humanitarization of Mathematical Education 45

The article is devoted to the use of information technologies in mathematical education. It deals with the development of "technology" concept in pedagogics. It shows the role of information technologies in the humanitarization of mathematical education.

Keywords: information technologies; humanitarization; mathematical education.

N. V. Kagui. Integratability Amidst Early Bilingual Education 50

The article deals with the training issues of integrative total as solution of primary objectives of the younger generation's preparation for life in multicultural and multilingual environment of XXI century. Author suggests to use the integration of multicultural upbringing and early bilingual education for successful inclusion of personality in the systems of universal and national cultures.

Keywords: integration of education; multicultural upbringing; preschooler's multicultural personality; bilingual education; early bilingual education; derivative linguistic personality.

I. N. Eliseeva. Elective Course "The Layered Organization of Wildlife" as Means of Biological Knowledge of High School Students 55

The article substantiates the introduction of the elective course "The layered organization of wildlife" into the practice of school biological education. It shows the significance of the elective course in the refinement of Senior High School Students' biological training, based on the digestion of wildlife general knowledge.

Keywords: school biological education; integrated elective biology course; compilation of biological knowledge using the elective course.

Integration of Education and Up-bringing

V. S. Bezrukova. The Social Orientation of Elder Preschooler: the Conditions and the Result of the Formation 61

The article analyses the conceptual provisions of the socially oriented achievement of personhood. It unfolds the conditions of preschooler social orientation's formation under modern circumstances of development of society, state and family.

Keywords: social achievement of personhood; family upbringing and values; social orientation of preschooler and its components; pedagogical support of preschooler's social orientation.

A. Khaitzhanov. Means of Correction Applied to Convicts in Order to Reach the Goal of Punishment 67

The article highlights the essence of correctional means applied to convicts and its impact on reaching the goal of punishment and preparation of a convict to a release from the place of confinement.

Keywords: means of correction; convict; to reach the goal of punishment; preparation to a release; places of confinement.

**Education and Culture**

- N. A. Turanina, G. A. Kulyupina.** Ethnocultural-ethnographic Approach to the Formation of Linguistic Identity of Bachelor in Regional University 69

The article deals with the issue of Bachelor of Education's linguistic training, considering the regional level of education content, which highlights ethno cultural-regional specificity. It suggests the work system of ethno cultural competence's formation in the process of Russian language training in regional university.

Keywords: Bachelor's linguistic training; ethnocultural-regional specificity; regional university; nationally and regionally oriented model of Russian language training.

- N. V. Nazarenko.** Corporate Culture of the Master's Degree Students (based on the materials of domestic and foreign research) 71

The article deals with the phenomenon of the Master's program corporate culture, as new inceptive group (in scientific society) in Russian Higher Professional Education.

Keywords: corporate culture; Master's program; Higher Professional Education; Federal State Education Standard.

- L. N. Makarkina.** The Ethnic Component of the Journalist Education and its Influence on the Domestic Broadcasting Functioning's Effectiveness (in terms of the "The Mordovia TV Network" (Channel 10) TV company) 75

The article summarizes the role of Ethnic education in journalist's professional activity. It analyses the substantive potential of "Od pinge" national TV program, as means of regional national culture's development, as well as the future journalists' creative skills formation process.

Keywords: Ethnical culture; regional television; domestic broadcasting; television program; creativity; mass media; national language.

- R. G. Kostina.** Fantasy, as an Element of Modern Youth Subculture 80

The article is devoted to the issue of fantasy, as an element of modern youth subculture. The author deals with fantasy as with society's social order as its response to the spiritual crisis.

Keywords: fantasy; youth subculture; alternative world; education and up-bringing; philosophy of life; civilization; escapism.

- I. A. Klimashin.** Liquidation of Illiteracy in Mordovian Region 85

The article deals with the issue of illiteracy liquidation, as one of the key issues of Russian education's formation history as a whole and Mordovian one in particular; it highlights the regional peculiarities of illiteracy liquidation education's content.

Keywords: illiteracy liquidation; public education; Mordovian region; motivation to overcome illiteracy; training and educational institutions; national school and culture.

Psychology of Education

- G. V. Sorokoumova.** Systematic Approach to Comprehension of a Creative Personality of Teacher and Mechanism of its Development 90

The article introduces the concept of creative personality of a teacher's psychological conditions and mechanisms of its development: it shows the role of a teacher's creativity in the structure of personal potential, the author's model of a teacher's creative personality's psychological mechanism of development, significance of spiritual and moral development of personality in the process of vocational teacher training.

Keywords: personal potential; creativity; teacher's creative personality; creativity; psychological mechanism; spiritual and moral development.

- T. V. Volodina.** Viability of Personality as a Factor in Maintaining Health of a Teacher 95

The article deals with a viability of personality as one of the factors in maintaining of a teacher's professional health. It introduces the results of the research of the interrelationship between viability and the development of emotional burnout syndrome among teachers.

Keywords: professional health of a teacher; viability of a personality; emotional burnout.

Pedagogic Education

- V. D. Lobashev.** Communicative Aspects of Didactic Material 99
 The author deals with the didactic material as some integrated subject of training activities based on the versatility of properties and areas of their display.

Keywords: didactic tools; integration; differentiation; paradigm; image; logic.

- E. R. Bareeva.** Pedagogical Conditions of Forming Professional Expertise among Civil Engineering Vocational School Students 104

The article's emphasis is on possibilities provided by vocational professional education to be realized under certain pedagogical conditions in a unified cultural and educational environment of a civil engineering vocational school.

Keywords: professional expertise; competitiveness; competence approach; pedagogic conditions.

- T. V. Luzina.** Psychological and Pedagogical Aspects of the Effectiveness of Magistral Staff Additional Vocational Education 108

The article deals with the issues of the implementation of modern educational technologies in the system of additional vocational education and issues, associated with its application.

Keywords: additional vocational education; information technology; electronic and computer instruction; distance learning.

Philological Education

- O. V. SyromyasoV.** The Social and Historical Conditions of the Modern German Official Lexis (in terms of names of officials of Law Enforcement Authorities and Judiciary) 111

The article highlights the historical roots of functioning in the modern German language of lexical units, denoting the names of officials of the judicial and law enforcement system. The reducible data may be useful in studying the history of the German language, historical lexicology, and sociolinguistics.

Keywords: German language; historical conditions; official lexis; Law Enforcement authorities; Judiciary; officials.

- M. V. Botadeeva.** History and Destiny of Russia in the Perception of N. M. Rubtsov and K. V. Smorodin 117

The article attempts to make relative and comparative study of N. Rubtsov and regional poet K. Smorodin's work of at school. The proposed approach promotes development of pupils' interest to modern national poetry and deepens their knowledge of the ideologic focus of poems, chosen for the analysis, and of similarities and distinction in poets' perception of environment.

Keywords: comparative literature; relative and comparative approach; analysis of lyrical works.

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в электронном и распечатанном виде: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предполагается краткая аннотация, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. Приводятся ключевые слова и библиографический список, оформленный по ГОСТ 7.1—2003. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также паспортные данные, домашний адрес, телефон, e-mail.

Рукописи авторам не возвращаются.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения эксперта. В экспертный совет входят члены Мордовского научного центра Поволжского отделения РАО.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 32-79-61 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rrt@yandex.ru