



Научно-методический
журнал

№ 4
(61)

(октябрь—декабрь)
2010

УЧРЕДИТЕЛИ:

**Министерство
образования
Российской
Федерации**

**Правительство
Республики
Мордовия**

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

**Издается с января
1996 года**

**Выходит 1 раз
в квартал**

**Адрес редакции:
430005, г. Саранск,
ул. Большевикская, 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) · **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

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

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

СОДЕРЖАНИЕ

Интеграция образования, науки и производства

- С. М. Вдовин, Н. Д. Гуськова, Е. А. Неретина.** Стратегические направления развития национального исследовательского университета 3
- И. В. Бахлов, И. Г. Напалкова.** Роль научно-образовательных центров в развитии вузов (на примере НОЦ «Политический анализ территориальных систем» при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева) 7
- П. Т. Харитонов.** Молодежный технопарк — центр по подготовке инновационных специалистов для работы в сфере техники и технологий 12

Мониторинг образования

- В. Н. Гусятников, А. И. Безруков, Т. Н. Соколова.** Инструменты интеграции систем управления качеством в образовательный процесс 16
- А. В. Гидлевский.** Простой метод оценки трудности учебных тестовых заданий 20
- Н. В. Шестакова.** Диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавра технологического образования 24

Модернизация образования

- Е. П. Грошева, Н. И. Наумкин, Н. Н. Фролова.** Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной деятельности на основе компетентностного подхода 28
- Т. Н. Сайтимова.** Модернизация общего среднего образования в Казахстане 34

Академическая интеграция

- Н. М. Арсентьев, А. Н. Руськин.** Интеграционные процессы среди европейских школ микроистории (теоретико-методологический аспект) 40
- Ж. Ю. Бакаева.** Интеграция содержательно-смыслового и личностного уровней информационного знания 45
- В. Д. Лобашев.** Интеграция в системах профессионального обучения 49
- С. М. Мумряева.** Формирование профессиональной компетентности учителя математики средствами информационно-коммуникационных технологий 55
- Е. Е. Саламин, О. А. Булаченко, Д. В. Новиков, А. В. Иваньков.** Совершенствование волевых качеств студентов вуза посредством занятий боксом 59

© «Интеграция образования», 2010

**Образование и культура**

- Н. Л. Новикова, Е. А. Кононова.** Интеграция неассимилированных англицизмов в системе немецкого языка (на примере немецкой экономической прессы) 63
- О. В. Бобкова.** Изучение национального (мордовского) декоративно-прикладного искусства как средство социальной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья 68

Инновации в образовании

- В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, Е. А. Дивулина.** Интеграция творческой и поисковой деятельности учащихся в обучении математике 74
- В. И. Байтуганов.** Философско-культурологические аспекты обновления содержания школьного образования (проблемы разработки этнокультурного образовательного стандарта) 78
- Ю. В. Иванова.** Методическое обоснование использования информационно-коммуникационных технологий в развитии литературных способностей школьников 84

Психология образования

- О. Н. Матвеева, И. Л. Беккер.** Основные направления социализации младших школьников 88
- Н. С. Полутина.** Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры 93
- Н. А. Кожурин.** Детская бездомность в современном обществе: основные причины и направления решения проблемы 98

Филологическое образование

- Д. Н. Жаткин, Е. И. Ильязова.** Быт и нравы провинциальной Англии в переводческом восприятии Д. Е. Мина (некоторые особенности межкультурной коммуникации) 104
- С. И. Якимчук.** Особенности обучения иностранным языкам в условиях гуманитарной гимназии 110
- А. В. Ахрамович.** Культурологический аспект в исследовании художественной интерпретации судьбы исторической личности (на примере романа А. М. Доронина «Тени колоколов») 116

Рецензии, отзывы, информация

- Русская литература XX века в именах и датах: новый опыт биографического описания 120
- Дискурсы фантастического в исследовании Р. Лахманн 122
- Интеграция науки и образования в изучении генно-модифицированных растений 123
- Александр Иванович Сухарев 125
- Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2010 г. 128

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 *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Суркова*
Компьютерная верстка *И. А. Пакиной*
Информационная поддержка *Р. В. Карасева*
Перевод *С. И. Янина*

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 29.12.10. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 286.

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

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

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

С. М. Вдовин, Н. Д. Гуськова, Е. А. Неретина

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

В статье обосновываются стратегические направления развития Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, получившего в 2010 г. статус национального исследовательского университета.

Ключевые слова: статус; национальный исследовательский университет; стратегическое развитие; приоритетные направления; предпосылки; программа.

Отличительными особенностями современного этапа развития мировой экономики являются формирование наукоемких производств, повышение роли нематериальных форм капитала (объектов интеллектуальной собственности), возрастание роли человеческих ресурсов. Существенно активизировать инновационную деятельность призваны национальные исследовательские университеты (НИУ), представляющие собой новую форму организации научной и образовательной деятельности. Национальный исследовательский университет — реальное воплощение нового подхода к качественной модернизации сектора науки и образования, а также новой институциональной формы организации научной и образовательной деятельности, призванной решать задачи кадрового и научного обеспечения запросов высокотехнологического сектора российской экономики.

Исследовательский университет — высшее учебное заведение, эффективно осуществляющее образовательную и научную деятельность на основе принципов интеграции науки и образования. Важнейшими отличительными признаками НИУ являются способность как генерировать знания, так и обеспечивать эффективный трансфер технологий в экономику; проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований; наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров

высшей квалификации, развитой системы программ переподготовки и повышения квалификации [2].

Получение статуса «национальный исследовательский университет» российскими вузами осуществлялось в соответствии с Положением о конкурсном отборе программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный исследовательский университет», утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 13 июля 2009 г. № 550, поручением Правительства Российской Федерации от 21 января 2010 г. № ИШ-П44-275 и приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 февраля 2010 г. № 104 «Об организации проведения в 2010 году конкурсного отбора программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория „национальный исследовательский университет“». Было проведено два конкурсных отбора вузов. В первом из них победителями стали 12 вузов РФ, во втором — 15.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева получил статус НИУ в 2010 г. Он является центром образования, науки и культуры Республики Мордовия. В нем сосредоточен основной научный потенциал региона (80 % докторов и кандидатов наук). Кроме того, в университете обучается более 650 аспирантов, 50 докторантов и свыше 400



соискателей. На его базе функционируют 14 докторских советов по 27 специальностям. Эффективность аспирантуры за 2006—2010 гг. составила 40 %, докторантуры — 27 %.

Основные направления научных исследований и инновационной деятельности университета в 2006—2010 гг. реализовывались в соответствии с «Приоритетными направлениями развития науки и техники РФ», «Стратегией социально-экономического развития Республики Мордовия до 2025 года», миссия которой заключается в формировании инновационного, технологического, межрегионального электротехнического кластера [1], Программой развития университета на период 2006—2010 гг.

Мордовский государственный университет являлся исполнителем ряда государственных и 20 региональных научно-технических программ. В рамках государственной поддержки молодых российских ученых университетом выиграно в 2006 г. — 7 грантов Президента РФ, 2007 — 12, 2008 — 16, в 2009 г. — 9. За последние 5 лет количество поданных заявок на изобретения составило 95, полученных патентов на изобретения — 97, на полезные модели — 62. Число поддерживаемых в силе патентов в 2010 г. — 132. Университет, развивая инфраструктуру инновационной деятельности, активно включал в хозяйственный оборот объекты интеллектуальной собственности. Ежегодно в Федеральный институт собственности направлялось в среднем 45 заявок на объекты интеллектуальной собственности.

В целях коммерциализации научных разработок в 2010 г. на базе университета создано 7 малых инновационных предприятий по Федеральной программе «Старт», а также 2 хозяйственных общества в соответствии с Федеральным законом от 2 августа 2009 г. № 217 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

МГУ им. Н. П. Огарева постоянно укрепляет интеграционные связи с ведущими исследовательскими центрами и научными школами России, расширяет сотрудничество с университетами Англии, Германии, Венгрии, США, Швеции, Финляндии и ряда других стран мира, выполняя совместные проекты и программы.

За 2006—2010 гг. объем госбюджетных научно-исследовательских работ превысил 400 млн руб., из них на долю фундаментальных исследований приходилось 52,0 %, прикладных — 45,2 %.

Ежегодно научно-технические разработки университета экспонируются на выставках различного уровня, в том числе на международном. О значимости инновационных разработок свидетельствуют 13 медалей и 73 диплома, полученных за последние 4 года.

На базе факультетов (институтов) университета ежегодно проводится пять Всероссийских студенческих олимпиад и конкурсов по специальностям. По количеству наград (6 медалей и 25 дипломов), завоеванных студентами на Всероссийском открытом конкурсе научных работ по естественным, техническим и гуманитарным наукам в 2009 г., университет стал лидером Приволжского федерального округа по студенческой науке.

Особое внимание в университете уделяется качеству подготовки специалистов. В 2006 г. университет стал лауреатом конкурса Рособрнадзора «Системы обеспечения качества подготовки специалистов». В 2008 г. эксперты-аудиторы Федеральной службы по надзору в сфере образования провели экспертизу системы качества университета на соответствие положениям международных стандартов и директив Европейской сети организаций по гарантии качества в сфере высшего образования (ENQA). По результатам открытого конкурса в 2008 г. в университете создан Региональный центр Приволжского федерального округа по сопровождению внедрения типовой модели системы качества образовательного учреждения. В 2010 г. университет сертифицировал систему менеджмента качества.

Для получения университетом статуса НИУ имелись также благоприятные внешние предпосылки. К ним прежде всего относится политическая и социально-экономическая стабильность в стране и республике, а также положительные тенденции в развитии региональной экономики за последние годы. Устойчивые темпы роста объемов промышленного и сельскохозяйственного производства, розничного и оптового товарооборота, развитие кредитно-финансовых и других элементов рыночной инфраструктуры способствуют реальному повышению заинтересованности субъектов хозяйствования в использовании результатов научно-исследовательской и инновационной деятельности университета.

Важнейшей предпосылкой преобразования МГУ им. Н. П. Огарева в Национальный исследовательский университет является реализация в Республике Мордовия мегапроекта «Федеральный технопарк». Технопарк будет специализироваться на разработке оптических (оптические и оптико-волоконные приборы, приемники оптического излучения, волоконная, нано- и интегральная оптика, лазерные приборы, оптоволоконное оборудование, светотехника) и электронных технологий (оптоэлектроника, лазерные технологии и наноструктуры, энергосберегающие технологии, электротехника, компоненты со сверххарактеристиками, АСУ), а также на создании приборов нового поколения на их основе.

Помимо названных направлений развития в технопарке будут вестись разработки, относящиеся к другим секторам экономики Республики Мордовия, обладающим инновационным потенциалом: новые материалы (в том числе строительные); биотехнология и аграрный сектор; энергосберегающие технологии; информационные технологии.

Инфраструктура технопарка в Республике Мордовия будет полностью соответствовать международным стандартам для подобного типа деловых и технологических центров. Резидентам технопарка будет предоставлен широкий перечень услуг: от технико-технологических до социальных. На базе техно-

парка в настоящее время создается высокотехнологичный центр по обработке, защите и хранению данных (DATA-центр). К проекту проявляют интерес крупнейшие компании, управляющие Интернет-ресурсами. Услугами DATA-центра готовы воспользоваться десятки разработчиков онлайн-игр, крупные отечественные и зарубежные компании. В технопарке планируется создание 6 тыс. высокооплачиваемых рабочих мест. В связи с этим возрастает потребность в специалистах высшей квалификации в области наукоемких и информационных технологий, инновационного менеджмента и маркетинга, современных сервисных и консультационных услуг.

Отличительной особенностью МГУ им. Н. П. Огарева в сравнении с другими классическими университетами является то, что он имеет благоприятные предпосылки для превращения в один из крупных научно-образовательных и культурных центров финно-угорского мира. Это обусловлено тем, что в последние годы значительно возрос авторитет Республики Мордовия в финно-угорском мире. В 2007 г. здесь был проведен 1-й Международный фестиваль национальных культур «Шумбрат, Финно-Угория!», в 2009 г. состоялся IV съезд финно-угорских народов России. В столице республики г. Саранске дислоцируется штаб-квартира Ассоциации финно-угорских народов России. В 2007 г. при поддержке Президента России В. В. Путина была создана Некоммерческая ассоциация «Поволжский центр культур финно-угорских народов», которая не только способствует решению финно-угорских проблем, но и направляет свои усилия на укрепление сотрудничества народов многонационального сообщества. В 2008 г. на базе университета начал свою работу Межрегиональный научный центр финно-угроведения. В январе 2009 г. Президентом России Д. А. Медведевым подписан указ «О праздновании 1000-летия единения мордовского народа с народами Российского государства».

В Мордовии создана необходимая правовая база, направленная на укрепление национального самосознания народов



республики, сохранение их национальной самобытности и культурного наследия.

Стратегическое развитие МГУ им. Н. П. Огарева определяется его миссией, которая заключается в формировании модели университета нового типа, представляющего единый комплекс образовательной, научной, инновационной и информационной деятельности, базирующийся на принципах фундаментальности, креативности и качества в целях модернизации российского общества и его интеграции в мировое образовательное и научное пространство.

В соответствии с имеющимися в университете научно-инновационным, кадровым потенциалом, инновационной инфраструктурой, налаженными устойчивыми связями с научными и образовательными российскими и зарубежными партнерами, а также с созданием в Республике Мордовия Федерального технопарка были обоснованы следующие приоритетные направления стратегического развития вуза:

1) энергосбережение и новые материалы (разработка принципиально новых экологически чистых энергосберегающих источников оптического излучения, импульсных систем отопления и горячего водоснабжения, кавитационных теплогенераторов и систем транспорта жидких средств на основе гидравлического удара, нетрадиционных источников энергии на базе вихревых теплогенераторов; разработка и синтез наноструктурированных стекол и стеклокристаллических материалов для волоконной оптики и лазерной техники, материалов и компонентов для нового поколения устройств радиотехники, оптоэлектроники и силовой электроники на базе широкозонных полупроводников, создание микрокристаллических порошков и керамических изделий с уникальными оптическими, прочностными и теплопроводящими свойствами; разработка перспективных технологий с использованием наноразмерных частиц для проведения совмещенных процессов ферментативного гидролиза полисахаридов и брожения; создание новых материалов из ультрадис-

персных лигноцеллюлозных частиц и связующих биологического происхождения);

2) фундаментальные и прикладные исследования в области финно-угроведения (исследование языковых, фольклорных, литературоведческих проблем, социального, национального, конфессионального многообразия финно-угорской диаспоры в культурном пространстве регионов; финно-угорского музыкального и хореографического искусства, народного творчества; проблем здоровья финно-угорских народов).

Интегрирующую роль в реализации данных направлений должна играть развитая в университете единая информационно-телекоммуникационная среда (ИТС). ИТС представляется основным элементом реформируемой системы трансляции знаний и формирования компетенций в процессе подготовки современных специалистов, что предполагает ее активное использование в учебном и научном процессах.

Важным элементом ИТС является участие университета в программе «Университетский кластер» (в 2009 г. вуз вошел в число 12 победителей конкурса по этой программе), учредителями которой выступают ИСП РАН, Межведомственный суперкомпьютерный центр РАН, компания НР, компания «Синтерра». Университет, участвуя в программе, получает возможность создать единую инфраструктуру, включающую в себя вычислительные ресурсы; системы хранения данных; системы визуализации; каналы связи, объединяющие ресурсы в единую распределенную вычислительную среду; системное и программное обеспечение исследований, разработок и образования в области параллельных и распределенных вычислений, а также сообщество пользователей и разработчиков соответствующих технологий. Кроме того, ИТС способствует развитию эффективных коммуникаций НИУ с деловыми партнерами и органами власти.

Для реализации приоритетных направлений НИУ была разработана Программа развития Мордовского государственного университета им. Н. П. Ога-

рева на 2010—2019 гг., представляющая собой блоки конкретных мероприятий, увязанных по срокам, ресурсам и конкретным исполнителям. Решение поставленных в Программе задач позволит университету к 2019 г. соответствовать характеристикам научно-образовательного центра мирового уровня, к которым относятся:

— наличие ведущих научных школ по приоритетным направлениям развития университета, получивших мировое признание;

— интеграция с мировыми образовательными, научно-исследовательскими инновационными центрами в области создания принципиально новой продукции, услуг и развития прорывных технологий;

— привлечение ведущих российских и зарубежных ученых и специалистов к участию в приоритетных сферах научно-образовательной деятельности университета;

— подготовка кадров, владеющих ключевыми компетенциями в области инновационной экономики;

— наличие широкого спектра образовательных программ, качественного учебно-методического обеспечения, высокотехнологичной лабораторно-практической базы, масштабной и содержательной цифровой информационной среды, обеспечивающих профессиональный рост выпускников и их высокую востребованность;

— способность университета к саморазвитию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стратегия социально-экономического развития Республики Мордовия до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Законом Республики Мордовия от 01.10.08 № 4. — Режим доступа: <http://minesco.e-mordovia.ru>.

2. Национальные исследовательские университеты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/niu>

Поступила 03.12.10.

РОЛЬ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ В РАЗВИТИИ ВУЗОВ (на примере НОЦ «Политический анализ территориальных систем» при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева)*

И. В. Бахлов, И. Г. Напалкова

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

В статье анализируется проблема интеграции науки и образования через создание и развитие научно-образовательных центров. Рассматриваются формы включения молодых ученых в исследовательский процесс, специализированные программы и гранты, ориентированные на развитие научно-образовательных центров, а также возможности их реализации на примере центра «Политический анализ территориальных систем» при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева.

Ключевые слова: научно-образовательный центр; инновационная деятельность вуза; молодой ученый; интеграция науки и образования; исследовательская среда; авторский образовательный курс.

Одним из перспективных направлений интеграции науки и образования в современных российских вузах стало создание научно-образовательных центров

(НОЦ). Эта идея прочно укоренилась в университетской среде еще в 1990-х гг. Обычно такие центры открываются под основное научное направление, которое

* Статья подготовлена в рамках АВИП Развитие научного потенциала высшей школы (2009—2010 годы). Проект «Внутри- и внешнеполитические факторы эволюции территориальной организации России (специфика разрешения кризисных и переходных ситуаций)» (№ 2.1.3/1134).



характерно либо для того или иного региона, либо для вуза, либо для конкретной научной школы. Их целями являются достижение научных результатов мирового уровня по широкому спектру научных исследований, закрепление в сфере науки и образования научных и научно-педагогических кадров, формирование эффективных и жизнеспособных научных коллективов.

Посредством НОЦ формируется своеобразная среда, мотивирующая молодежь к научно-исследовательской деятельности, аккумулирующая опыт признанных ученых и ведущих исследователей, передовых научных центров, академических структур, региональных вузов. Формы сотрудничества могут варьироваться от круглых столов, дискуссионных симпозиумов, разноуровневых конференций до создания творческих лабораторий, объединенных научных коллективов, созданных под конкретный исследовательский проект или грантовую программу, и др. Основоположающими составляющими деятельности НОЦ являются инновационная (конкретная реализация и внедрение в практику фундаментальных исследований, которые реализуются в классических университетах) и интеграционная (объединение науки и образования).

Можно выделить следующие виды научно-образовательных центров:

1) самостоятельное учреждение, осуществляющее научные исследования, образовательную и инновационную деятельность;

2) межвузовский научно-образовательный центр;

3) самостоятельное инновационное подразделение ведущего вуза, осуществляющее межвузовское взаимодействие по выбранному исследовательскому направлению;

4) научно-образовательный центр при кафедре или подразделении вуза, развивающий сложившееся фундаментальное научное направление.

Для того чтобы деятельность НОЦ была эффективной, необходимо прежде всего выстроить междисциплинарное взаимодействие между различными на-

учными направлениями. Например, НОЦ «Байкал», созданный Иркутским и Бурятским государственными университетами, объединил усилия биологов, ботаников, географов, геологов, геохимиков, специалистов в области информационных технологий и др. [6], благодаря чему его исследования и разработки носят комплексный фундаментальный характер и признаны на международном научном уровне.

Основной источник финансирования НОЦ, особенно по гуманитарным областям знаний, составляют гранты, в частности участие в аналитических ведомственных целевых программах, таких как «Интеграция науки и высшего образования России», «Развитие научного потенциала высшей школы России», «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» и др.

В Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева научно-образовательные центры созданы по ряду направлений. Так, на базе кафедры всеобщей истории и мирового политического процесса Историко-социологического института с 2008 г. действует НОЦ «Политический анализ территориальных систем» (научный руководитель — доктор политических наук профессор И. В. Бахлов).

Приоритетными направлениями деятельности Центра являются:

— развитие и проведение фундаментальных и прикладных научно-исследовательских работ в области политических исследований;

— использование результатов научно-исследовательских работ в лекционных курсах, учебно-исследовательских, лабораторных и курсовых работах, в производственной и преддипломной практике;

— повышение уровня учебно-методической работы путем создания новых учебных программ, учебников, учебных и методических пособий, в том числе на электронных носителях;

— привлечение квалифицированных сотрудников научных организаций к чтению спецкурсов и руководству учебно-исследовательскими, курсовыми и дип-

ломными работами, практикой студентов, бакалавров, магистров и стажировкой аспирантов, докторантов;

— организация взаимодействия с другими НОЦ и вузами для разработки образовательных стандартов нового поколения, реализации студенческого обмена и обучения бакалавров и магистров по программам подготовки;

— участие в научно-технических, академических и иных программах, в конкурсах грантов, международных проектах по направлению деятельности Центра и др. [7].

Сотрудники Центра принимают участие в реализации Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы России», проекта «Внутри- и внешнеполитические факторы эволюции территориальной организации России (специфика разрешения кризисных и переходных ситуаций)» (№ 2.1.3/1134), в рамках которого разрабатываются авторские образовательные курсы, в частности «Современный федерализм» [3], «Политический анализ территориальных систем: национальный, региональный и глобальный уровни» [2], «Государственное управление национальной периферией: сравнительно-исторический анализ» [1], «Административно-территориальное устройство современных государств» [5]. Данные курсы ориентированы на аспирантов, обучающихся по специальностям 23.00.02 «Политические институты, процессы и технологии», 23.00.05 «Политическая регионалистика. Этнополитика», другим смежным специальностям, а также на магистрантов и студентов.

При разработке и внедрении курсов авторы опираются на применение активных методов обучения, таких как проведение фокус-групп, SWOT-анализ, бинарный анализ, ролевые и деловые игры и др.

Используемый при этом принцип квантования, т. е. разбиения материала на разделы, состоящие из образовательных модулей, замкнутых и интегрированных по содержанию, позволяет обучающемуся строить индивидуальную стратегию образования с учетом собствен-

ных интересов и мотивационно-ценностной сферы личности, а кроме того, оптимизирует самостоятельную работу.

Еще одним направлением реализации программы стало проектирование библиографической базы данных «Внутри- и внешнеполитические факторы эволюции территориальной организации России (специфика разрешения кризисных и переходных ситуаций)» [4]. В качестве среды разработки базы данных (БД) была выбрана СУБД Microsoft Access 2003.

В результате проведенного анализа исходных данных структура БД включила в себя в общей сложности 11 таблиц и 89 полей (рисунок).

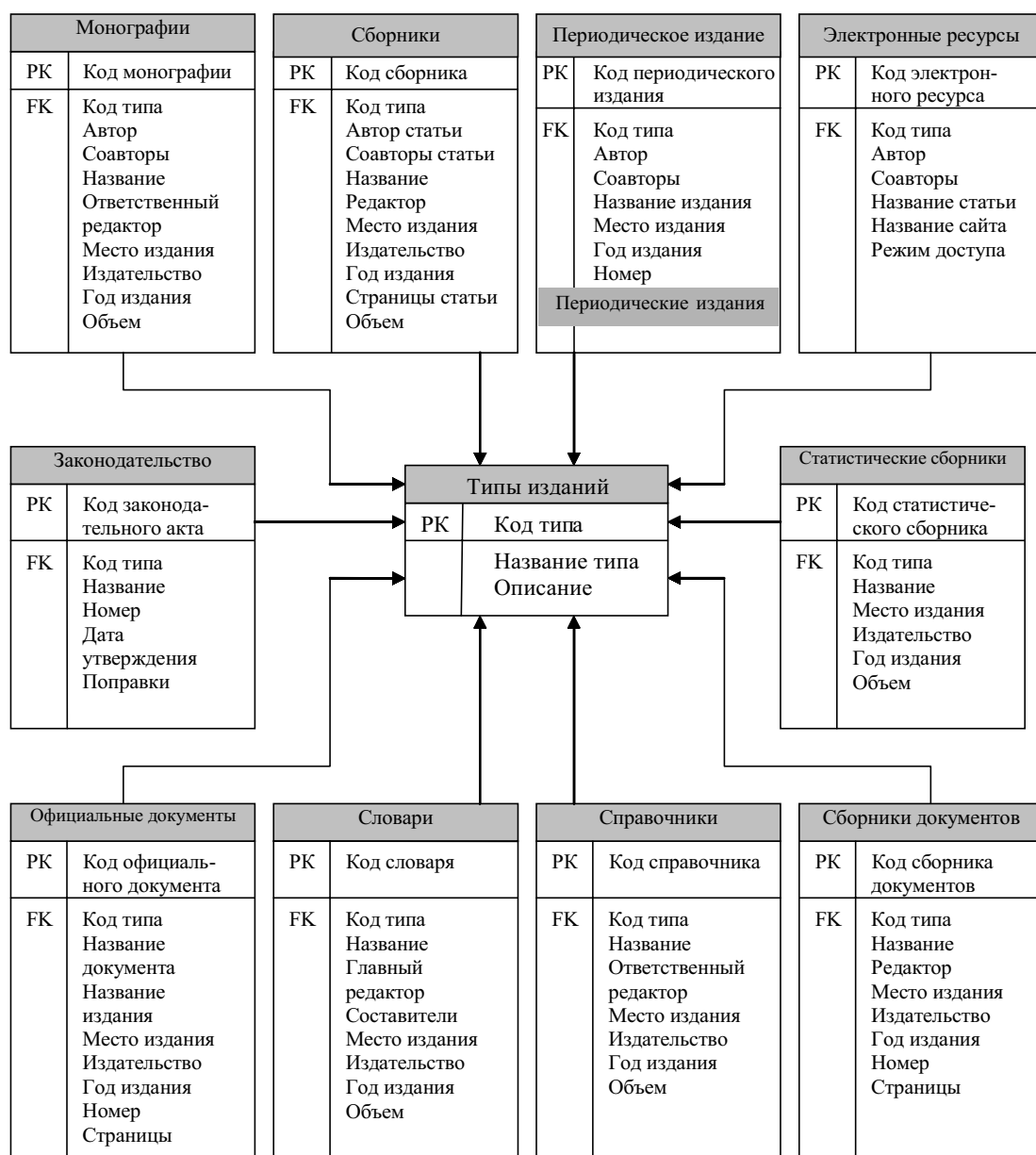
Таблица «Типы изданий» является главной, все остальные подчинены ей; их связь осуществляется по полям «Код типа» (в главной таблице это поле определяет первичный ключ, в подчиненных оно выступает в качестве внешнего ключа и является индексным). В настоящее время БД содержит 1 618 записей, в том числе 540 монографий, 127 сборников материалов различных конференций, 885 статей в периодических изданиях.

Все таблицы имеют поля «Аннотация» и «Ключевые слова», позволяющие организовывать поиск источников по интересующей проблеме в рамках темы исследования. БД также предоставляет пользователю возможность осуществлять выборку требуемой информации из нескольких таблиц средствами запроса и формировать текстовые отчеты.

Разработанную базу данных можно использовать для дальнейшего изучения и всестороннего анализа сложных территориальных систем, а также для организации самостоятельной работы студентов, бакалавров, магистрантов по различным направлениям и специальностям подготовки.

В дальнейшем предусматривается:

во-первых, развивать междисциплинарность, не только привлекая ученых из разных областей знаний (юристов, историков, социологов и др.) к исследованиям по приоритетным направлениям деятельности Центра, но и создавая активную образовательную среду;



Структура базы данных «Внутри- и внешнеполитические факторы эволюции территориальной организации России»

во-вторых, активно внедрять такие формы приобретения новых знаний молодыми учеными, аспирантами, магистрантами, студентами, как школы молодых исследователей, методологические семинары и т. п.;

в-третьих, разрабатывать пилотные образовательные программы и апробировать их, что позволит оптимизировать

внедрение результатов НИР в образовательный процесс Мордовского государственного университета и эффективнее использовать наработки Центра другими российскими вузами;

в-четвертых, активизировать сотрудничество с ведущими российскими учеными, вузами, научными центрами в области политологии и смежных дисциплин,

что обогатит образовательную составляющую.

Реализуя намеченные перспективы, Научно-образовательный центр «Политический анализ территориальных систем» должен стать основой гибкой системы подготовки научных и педагогических кадров Мордовского государственного университета, сочетающих фундаментальные знания и умение самостоятельно проводить научные исследования.

Важнейшими проблемами деятельности большинства современных вузовских научно-образовательных центров являются:

1) отсутствие стабильной системы бюджетного вузовского финансирования;

2) слабо развитая система регионального заказа для НОЦ. В этой связи они ориентированы на федеральное финансирование и выделяют основные направления своей деятельности в части фундаментальных исследований, исходя из утвержденных Президентом РФ «Приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в РФ» и «Перечня критических технологий Российской Федерации»;

3) ориентация большинства грантовых программ на естественно-научные и технические исследовательские направления. Например, в Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры» на 2009—2013 гг. из 19 очередей лишь одна (17-я) ориентирована на выполнение поисковых научно-исследовательских работ в области исторических наук (1-й лот), экономических наук (2-й лот), философских, социологических наук и культурологии (3-й лот), филологических наук и искусствоведения (4-й лот), психологических и педагогических наук (5-й лот), юридических и политических наук (6-й лот) [8].

К сожалению, большинство НОЦ до сих пор остаются своеобразными экспериментальными площадками, которые не вписаны в вузовскую структуру. Их задача прежде всего — получение финансирования под свои научные направления, а образовательная составляющая нередко вторична. Кроме того, внедрение раз-

рабатываемых образовательных программ и курсов в учебный процесс сталкивается с финансовыми, организационными и методологическими трудностями.

Для решения указанных проблем необходима комплексная федеральная программа развития НОЦ, которая четко определяла бы их организационный статус, структуру, систему управления, формы и способы взаимодействия с существующей структурой управления того или иного вуза и межвузовского взаимодействия; привлекала бы на паритетных началах вузы к софинансированию исследований и инновационных и образовательных разработок.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахлов, И. В. Государственное управление национальной периферией: сравнительно-исторический анализ : учеб. пособие / И. В. Бахлов, А. М. Магдеев, И. Г. Напалкова. — Саранск : Изд. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2010. — 240 с.
2. Бахлов, И. В. Политический анализ территориальных систем: национальный, региональный и глобальный уровни / И. В. Бахлов, О. В. Бахлова. — Саранск : Изд. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2009. — 196 с.
3. Бахлов, И. В. Современный федерализм / И. В. Бахлов, Л. А. Зайцева. — Саранск : Изд. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2009. — 108 с.
4. БД «Внутри- и внешнеполитические факторы эволюции территориальной организации России (специфика разрешения кризисных и переходных ситуаций)» [Электронный ресурс] / сост. И. В. Бахлов, О. В. Бахлова, И. Г. Напалкова. — Режим доступа: http://www.isi.mrsu.ru/departments/departments_general_history/research_education_center_baza.html.
5. Казакова, М. Н. Административно-территориальное устройство современных государств : учеб.-метод. комплекс / М. Н. Казакова, И. Г. Напалкова. — Саранск : Изд. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2010. — 176 с.
6. Научно-образовательный центр «Байкал» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lake.baikal.ru/ru/index.html>.
7. Положение о научно-образовательном центре «Политический анализ территориальных систем» Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.isi.mrsu.ru/departments/departments_general_history/research_education_center_position.html.
8. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры» на 2009—2013 гг. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.fcprk.ru/Default.aspx>.

Поступила 28.09.10.



МОЛОДЕЖНЫЙ ТЕХНОПАРК — ЦЕНТР ПО ПОДГОТОВКЕ ИННОВАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ В СФЕРЕ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

П. Т. Харитонов (Центр инноваций при Пензенской государственной технологической академии)

В статье рассматривается вариант практико-ориентированной технологической подготовки инновационных специалистов в формате единого процесса «образование — разработка» для кадрового обеспечения предприятий, работающих в сфере техники и технологий. В качестве инфраструктурной, методической и кадровой базы для организации обучения в процессе участия обучаемых в практических инновационных разработках предлагается муниципальный молодежный технопарк.

Ключевые слова: технологическая подготовка; техника и технология; преемственность поколений; инновационный цикл; молодежный технопарк; инновационные специалисты; кадровая база; единый процесс «образование — разработка».

Проблема организации непрерывного процесса практико-ориентированного технологического образования для подготовки специалистов в сфере техники и технологий стала проблемой выживания России как самостоятельного, сильного и независимого государства, способного обеспечить своих жителей всеми необходимыми энергоресурсами, товарами, продуктами и технологиями. Основу успешного развития и функционирования науки, производства, экономики, социальной и культурной сфер, инженерной и транспортной инфраструктур составляет человек, его профессиональный и нравственный уровень. Технологический бум последних десятилетий лишь усилил влияние профессионального и нравственного уровня каждого специалиста на благополучие и безопасность жизнедеятельности многих тысяч людей.

Наблюдающаяся все более глубокая интеграция России в международное сообщество имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Положительными являются возникновение конкурентной среды, стимулирующей развитие различных сфер общества, возможность использования лучших результатов деятельности, технологий и продукции других государств. В то же время есть опасность попасть в тотальную зависимость от более сильных соседей, которые не преминут диктовать более слабому члену мирового сообщества свои, выгодные в первую очередь им, условия. В такую зависимость Россия уже попала в части импорта медицинских препара-

тов, некоторых продуктов питания, технологического оборудования, средств коммуникации и связи, неоправданно высокого объема экспорта углеводородного топлива и ввоза на захоронение радиоактивных отходов со всего мира. Путь снижения подобной зависимости один — развитие собственного производства и замещающих, конкурентоспособных новых технологий. Для этого нужны соответствующие специалисты, подготовка которых займет от 6 до 10 лет с момента ее начала. Отсюда вывод — необходимо немедленно начать практико-ориентированную подготовку инновационных специалистов в сфере техники и технологий, чтобы получить ощутимый рост отечественного производства наукоемкой продукции хотя бы к 2020 г.

Современный мировой технологический уровень по сравнению с уровнем тридцатилетней давности позволяет существенно сократить полный инновационный цикл — время от рождения той или иной продуктивной идеи до ее коммерческого использования. Однако это сокращение может быть реализовано только силами инновационных специалистов новой формации, которых отличают:

- наличие системного мышления;
- умение видеть те или иные общественные потребности (коммерческие ниши), постоянно возникающие в бурно развивающемся техногенном мировом сообществе;
- способность находить варианты удовлетворения тех или иных обществен-

© Харитонов П. Т., 2010

ных потребностей и захвата коммерческих ниш;

— умение ставить цель и планировать ее решение;

— умение оценивать конкурентные преимущества того или иного технического или проектного решения;

— способность применять имеющиеся знания и умения для реализации цели;

— навыки слаженной работы в творческом или производственном коллективе.

Кроме того, успешная реализация полного инновационного цикла возможна при наличии ряда начальных условий:

— коммерческой ниши (реальных потребностей в продуктах, изделиях, технологиях и иных результатах той или иной продуктивной идеи);

— генераторов продуктивных инновационных идей, способных предложить вариант занятия той или иной коммерческой ниши;

— кадровой, материальной и экспериментальной базы для апробации и патентования генератором (автором) продуктивной идеи;

— инвестора и потребителей, заинтересованных в появлении на рынке продуктивной идеи или продукта;

— кадровой и производственно-технологической базы для успешной коммерциализации продуктивной идеи участниками полного инновационного цикла;

— ресурса времени, в течение которого маловероятен опережающий захват выявленной коммерческой ниши конкурентами с учетом имеющихся конкурентных преимуществ, и кадров, в том числе специалистов по маркетингу.

Очевидна ключевая составляющая успешной реализации любого полного инновационного цикла — наличие соответствующих кадров, без которых никакие технологические, финансовые, материальные и инфраструктурные возможности не могут самореализоваться в формате данного цикла. Подготовка таких специалистов для работы в сфере техники и технологий может быть успешной через реализацию единого процесса «образование — разработка» [4].

Основные положения единого процесса «образование — разработка» прошли апробацию:

— в многолетней практике дополнительного профессионального обучения школьников в МОУ «МУК г. Пенза» под руководством заслуженного учителя России В. А. Филимонова;

— в процессе многолетней практической работы педагога М. М. Козыря со школьниками в УДОД по созданию и реализации инновационных проектов от идеи до изготовления изделия в виде исследовательского стенда, новых готовых моделей реактивных самолетов и ракет с экологически чистыми двигателями, пусковых устройств и установок, с защитой этих проектов на всероссийских конкурсах, конференциях, выставках, отмеченных многочисленными наградами;

— при выполнении реального проектирования автоматизированных систем и изделий машиностроения студентами колледжа промышленных технологий и управления им. Е. Д. Басулина под руководством В. А. Белякова;

— в экспериментальной студенческой лаборатории Пензенского государственного университета под руководством профессора кафедры физики, действительного члена Международной инженерной академии А. В. Костюнина. По результатам студенческих разработок получены золотые медали и дипломы международных салонов и выставок;

— в процессе разработки и изготовления школьниками и студентами приборов и средств автоматизации, средств альтернативной энергетики в Центре научно-технического творчества школьников г. Заречного и в Центре инноваций при Пензенской государственной технологической академии (ПГТА) под руководством автора статьи. Результаты этих разработок отмечены многочисленными медалями и дипломами международных салонов и выставок. Некоторые из них получили поддержку государственного Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере. В активе Центра инноваций при ПГТА — 35 инновационных конкуренто-



способных разработок, подготовленных для участия в Федеральной программе СТАРТ, однако недостаток молодых инновационных специалистов существенно сдерживает этот процесс. Необходима расширенная реализация единого процесса «образование — разработка», которая в Пензенской области, например, осуществляется в виде муниципального молодежного технопарка (ММТП) «Инноватор» [1].

Концепция ММТП «Инноватор» базируется на том, что успешная подготовка высококлассных специалистов в сфере техники и технологий возможна при условии формирования непрерывной образовательной траектории специалиста начиная с детского сада и младших классов школы. Следовательно, возникает проблема координации деятельности ММТП с работой школьных и детсадовских кружков технологического обучения, которую необходимо активизировать с привлечением опытных инновационных специалистов-практиков и обеспечением достойной оплаты труда участвующих в этом педагогов.

Ведущие инновационные специалисты-практики г. Пензы объединены в региональный союз инноваторов, который располагает банком востребованных инновационных идей и проектов, базирующихся на более чем 500 изобретениях. Все они созданы изобретателями, входящими в Пензенский областной совет ВОИР. Активные члены этих организаций способны генерировать и доводить до коммерческого использования продуктивные идеи в сфере альтернативной энергетики, медицинской техники и технологий, технологий и технических средств обработки поверхностей, измерительной техники и автоматики, сельскохозяйственной техники, транспорта и других отраслей региональной экономики. Многие активисты имеют бесценный опыт профессионального обучения молодежи в формате продуктивного образования.

Иными словами, в городе есть все необходимые предпосылки для успешного интеллектуального обеспечения реа-

лизации единого процесса «образование — разработка». Применительно к специфике производства Пензы подготовлен пакет инновационных разработок для выполнения по программе «Инновационные технологии» в городском молодежном технопарке, содержащий на начальном этапе 12 проектов [2]. Этот перечень будет расширен по мере комплектования молодежных инновационных команд.

На начальном этапе создания ММТП «Инноватор» его инфраструктурной основой могут служить помещения МОУ «МУК г. Пенза» общей площадью 1 500 м² при условии их капитального ремонта и оснащения соответствующим оборудованием и техническими средствами. В таком случае становится возможным одновременное обучение в этих помещениях и практическая работа в составе молодежных команд до 120 школьников и студентов под руководством 15—20 опытных преподавателей и инновационных специалистов.

В процессе многолетней работы специалистов в формате дополнительного продуктивного профессионального обучения ими разработаны основы методического обеспечения для успешной разработки полного комплекта методических материалов и программ по реализации единого процесса «образование — разработка» в ММТП «Инноватор».

Крайне важно обеспечение престижности труда практических инновационных специалистов, как это делается в промышленно и экономически развитых странах мира. Инженеры, научные работники, конструкторы и технологи в Германии, США, Японии и других странах — мировых лидерах являются интеллектуальной элитой не только по профессионализму, но и по уровню оплаты труда. Очевидно, необходимо создание условий для адекватной оценки труда инновационных специалистов, в том числе тех, которые будут участвовать в организации и в практической работе ММТП.

Результаты деятельности ММТП «Инноватор» в Пензенской области позволяют:

— формировать ежегодно до 10—12 малых наукоемких молодежных предприятий;

— создавать ежегодно 180—250 новых рабочих мест в сфере техники и технологий;

— обеспечить рост объема и номенклатуры производства и сбыта конкурентоспособной наукоемкой продукции предприятиями Пензы и области;

— повысить интерес и мотивированность молодежи к инновационной работе в сфере техники и технологий;

— восстановить преемственность поколений в области технического творчества и изобретательства.

Для инфраструктурного, материального, кадрового и методического обеспечения деятельности ММТП «Инноватор» необходимы инвестиции в объеме 290 млн руб. на 2010—2011 гг., после чего технопарк выйдет на самообеспечение. Источниками самофинансирования деятельности ММТП «Инноватор» с 2013 г. могут быть (ежегодно):

— грантовое финансирование по Федеральным программам СТАРТ и УМНИК от 4,5 до 12 млн руб.;

— оплата услуг целевой профессиональной подготовки по договорам с предприятиями и физическими лицами от 0,5 до 3,6 млн руб.;

— выполнение хоздоговорных работ по разработке новых технологий и технических средств от 12 до 48 млн руб.;

— продажа лицензий и патентов на результаты разработок от 1,5 до 15 млн руб.;

— продажа изделий собственного производства в объеме от 2,4 до 36 млн руб.

Следует напомнить, что объем ежегодной добычи нефти на нашей планете составляет 40 млрд баррелей. Этот объем нарождался в недрах Земли за 1 млн лет, а расходуется за один год [3]. Более 100 лет назад великий русский ученый Д. И. Менделеев сказал: «Сжигать нефть — все равно что топить печ-

ку ассигнациями». На сегодняшний день более половины запасов нефти на территории России уже израсходовано. Очевидно, что снизить добычу углеводородного топлива наша страна сможет только замещением экспорта невозобновляемых природных ресурсов генерацией и коммерциализацией объектов интеллектуальной собственности, новых технологий и товаров.

Главным звеном системы генерации объектов интеллектуальной собственности и производства новых товаров и технологий являются инновационные специалисты, успешная подготовка которых возможна в формате реализации единого процесса «образование — разработка». Немаловажным результатом практико-ориентированной профессиональной подготовки инновационных специалистов будет восстановление преемственности поколений изобретателей и энтузиастов научно-технического творчества как основы развития конкурентоспособной экономики России.

Успешная работа ММТП «Инноватор» в Пензенской области послужит базисом для использования настоящего проекта в качестве пилотного для других городов и регионов Приволжского федерального округа и России в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Муниципальный молодежный технопарк «Инноватор» [Электронный ресурс] : концепт. проект авт. коллектива МОУ «МУК г. Пенза», ПРСИ и ПОС ВОИР. — Режим доступа: <http://www.pr-rapid.ru>.

2. Пакет инновационных разработок для выполнения по программе «Инновационные технологии» в муниципальном молодежном технопарке «Инноватор» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pr-rapid.ru>.

3. Фионова, Л. К. Политические причины глобального экологического кризиса / Л. К. Фионова. — М. : Белые Аловы, 2009. — 48 с.

4. Харитонов, П. Т. Единый процесс «разработка/образование» как вариант профессиональной подготовки инновационных специалистов в области техники и технологий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pr-rapid.ru>.

Поступила 18.02.10.



ИНСТРУМЕНТЫ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

В. Н. Гусятников, А. И. Безруков, Т. Н. Соколова

(Саратовский государственный социально-экономический университет)

Рассматриваются проблемы анализа результатов и оперативного управления процессом обучения студентов вуза. Описывается применение методов интервальных графиков (японских свечей) для визуализации результатов обучения. Осуществляются типизация результатов обучения и содержательная интерпретация результатов каждого типа.

Ключевые слова: системы управления качеством учебного процесса; визуализация и анализ результатов обучения; метод интервальных графиков; методика анализа результатов тестирования.

Сегодня перед всеми вузами стоит проблема коренной модернизации образовательного процесса и внедрения современных систем управления качеством образования. Основопологающие принципы построения систем управления качеством хорошо известны и закреплены в стандартах серии ISO 9000—2001. Предметом и результатом образовательного процесса являются люди, поэтому применение указанных стандартов к образовательному процессу имеет определенную специфику и требует переосмысления содержащихся в них положений.

Согласно ГОСТ Р ИСО 9001—2001 для успешного функционирования организация должна осуществлять менеджмент многочисленных взаимосвязанных видов деятельности, рассматриваемых как процессы. Одним из важнейших требований упомянутого стандарта является необходимость мониторинга, измерения и анализа процессов, определенных организацией, позволяющих принимать управленческие решения на основе объективной информации.

В настоящее время существует множество подходов к формированию самого понятия качественного образования. Параметры процесса обучения трудно формализуются и поддаются измерению [1]. Объективная оценка результатов обучения возможна только на выходе процесса (работодателем, государственной аттестационной комиссией). Промежуточные оценки знаний студентов (например, результаты сессий) субъективны по своей природе. Все это затрудня-

ет внедрение в вузе систем управления качеством, соответствующих ГОСТ Р ИСО 9001—2001.

Для эффективного управления качеством учебного процесса нужны инструменты, которые позволяют не только констатировать уровень образовательных достижений по завершению этапов обучения, но и своевременно измерять динамические характеристики в ходе образовательного процесса. Иными словами, необходим инструментарий для оперативного анализа динамики успеваемости студентов и управления учебным процессом на уровне отдельного преподавателя, кафедры, деканата факультета конкретного вуза.

На процесс обучения влияет достаточно большое число факторов, главные из которых — способности и уровень начальной подготовки обучаемых, состояние образовательной среды вуза, уровень мотивации, влияние внешней среды и т. д. Все они находят отражение в оценке уровня знаний на различных этапах обучения. При этом оценка служит интегральной характеристикой, которая в той или иной степени зависит от перечисленных факторов. Здесь прослеживается аналогия с формированием цены акций на рынке ценных бумаг в результате сложного взаимодействия случайных и закономерных факторов.

Для анализа динамики цен на рынке ценных бумаг широко применяются методы технического анализа. Одними из популярных методов являются методы интервальных графиков, и в частности

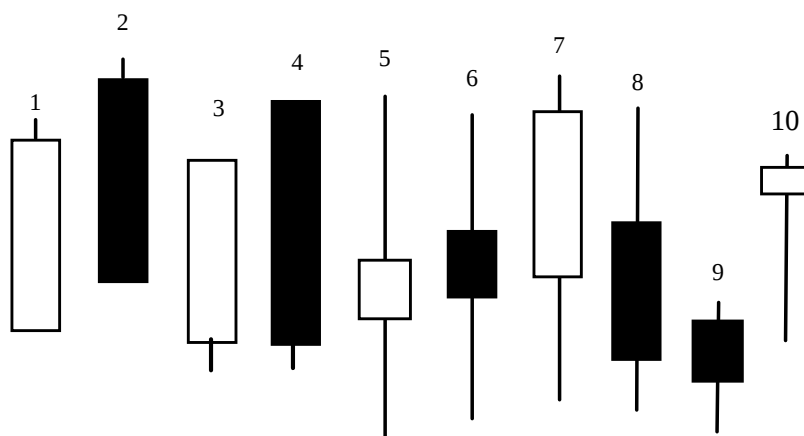
метод японских свечей. Он позволяет наглядно представить динамику того или иного показателя с учетом взаимосвязей «внутри» изменяющегося параметра.

Воспользуемся данным методом для наглядного представления динамики результатов тестирования знаний студентов. Как и в биржевых диаграммах, разница между результатами базового и текущего тестов определяет размер свечи. Каждая свеча на графике состоит из черного либо белого тела и верхней/нижней тени, или фитиля (тонкой линии выше и ниже тела свечи). Границы тела отображают базовое и текущее значения. Если тело светлое, то текущее значение выше базового и динамика положительная, если темное — текущий результат ниже базового и динамика отрицательная. Таким образом, по цвету и высоте тела можно дать качественную и количественную характеристику соотношения текущего и базового результатов тестирования. Верхняя и нижняя грани-

цы тени отображают максимальное и минимальное значения результатов за выбранный период наблюдения. В течение указанного периода может пройти любое количество сессий тестирования; по всем учитываемым результатам определяются максимальное и минимальное значения, которые и фиксируются на диаграмме.

Применяя данный метод, мы можем отразить разброс результатов тестирования для каждого студента и увидеть различия результатов для всей группы. Большой фитиль на индивидуальной диаграмме свидетельствует о неустойчивости результатов у данного студента. Фитиль сверху говорит о том, что студент способен на лучшие результаты, а фитиль снизу свидетельствует о провалах на предыдущих тестах.

На рис. 1 приведены примеры свечей, которые можно сопоставить с различными типами студентов с точки зрения успешности обучения.



Р и с. 1. Виды свечей

Очень короткие фитили или их отсутствие при светлом теле свечи говорят о том, что текущий результат близок (свеча 1) или равен (свеча 3) индивидуальному максимуму. Индивидуальный минимум соответствует результату ЕГЭ, у студента есть потенциал и, самое главное, стремление к учебе.

Темное тело свечи в аналогичной ситуации (свечи 2 и 4) — признак того, что индивидуальный максимум соответству-

ет базовому результату. Текущий результат — самый худший из всех наблюдений. Высота верхнего фитиля — оценка потенциальных возможностей студента. Поскольку в качестве базового мы рассматриваем результат ЕГЭ, можно предположить, что реальный базовый уровень знаний студента ниже зафиксированного на едином государственном экзамене.

Наличие заметных верхних и нижних фитилей говорит о нестабильности зна-



ний, возможны «взлеты» (верхний фитиль) и падения, «провалы» в знаниях (нижний фитиль). Чем больше общая высота свечи и высота фитилей, тем более нестабильные результаты показывает студент (свечи 5—8).

Следует обратить внимание и на положение тела на свече (соотношение длин верхнего и нижнего фитилей). Светлое, смещенное вверх (нижний фитиль больше верхнего) тело — признак положительной тенденции: несмотря на срывы, текущий уровень знаний постепенно растет (свеча 7). В противном случае (темное, смещенное вниз тело) тенденция негативная: наличие высокого верхнего фитиля отражает потенциальные возможности студента, но отсутствие мотивации, пропуски занятий или иные причины приводят к снижению результатов учебы (свеча 8).

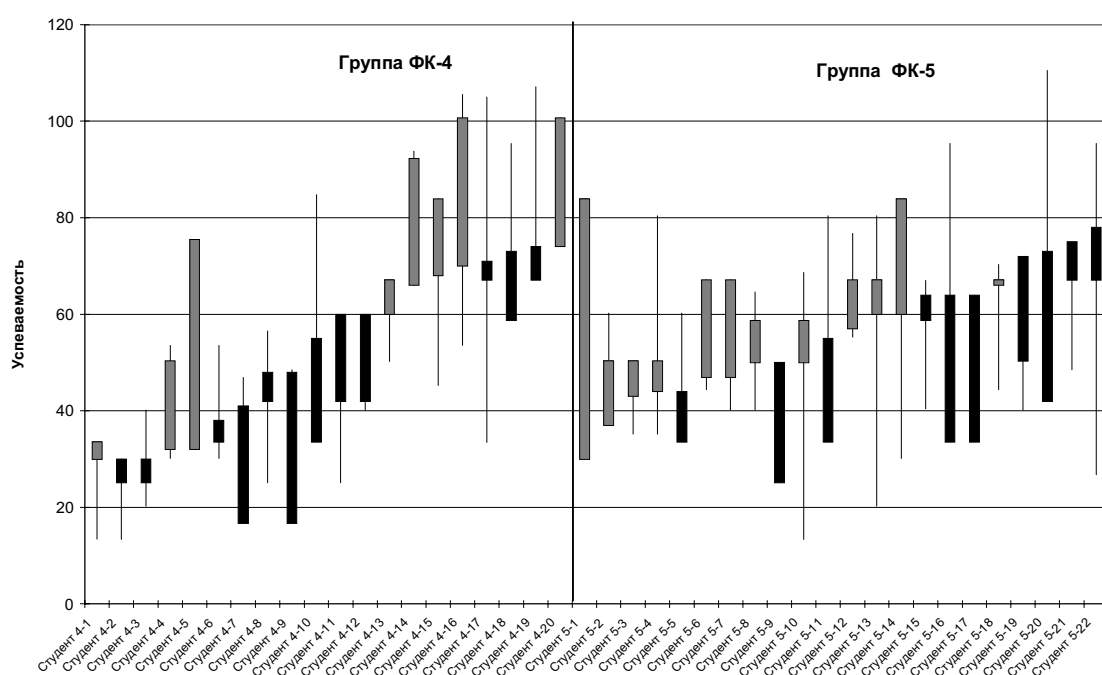
Если тело свечи темное и при этом верхняя граница тела и верхний фитиль невысокие (свеча 9), можно говорить о неспособности студента воспринимать (осваивать) программу высшей школы. Если базовый результат (верхняя граница тела свечи) достаточно высокий, но верхний фитиль небольшой (свеча 10) — у студента отсутствует мотивация к учебе и он стабильно снижает результат.

Рассмотрим пример применения метода японских свечей для исследования результатов тестирования студентов Саратовского государственного социально-экономического университета по дисциплине «Математика». Исследование проводилось в двух группах первокурсников финансово-кредитного факультета, обучающихся по направлению «Экономика и управление». В качестве материалов для анализа послужили результаты ЕГЭ 2009 г., входного тестирования в начале сентября 2009 г., а также итогового контроля по окончании первого, второго и третьего модулей в 2009/10 учебном году в форме компьютерного тестирования. Последнее проводилось с помощью вузовской системы тестирования [1; 2] по методикам, сходным с методикой Федерального интернет-экзамена [3]. Для входного тестирования использовались

тесты, разработанные преподавателями кафедры прикладной математики и информатики, соответствующие программе средней школы. Тесты для итогового контроля были составлены по дидактическим единицам, изучение которых предусмотрено в соответствующих модулях рабочим учебным планом. Результатом тестирования считалась доля правильно выполненных тестовых заданий, измеренная в процентах. Использование в качестве исходных данных результатов тестирования по математике вполне оправданно, так как содержание дисциплины в достаточной степени стандартизовано, а методика преподавания хорошо отработана.

На рис. 2 приведены результаты тестирования по математике студентов двух групп. На графике учтены результаты ЕГЭ, входного тестирования и трех итоговых тестов по окончании первых трех модулей. Для наглядности списки студентов отсортированы в порядке возрастания результатов ЕГЭ, являющегося начальным тестом. Чтобы сделать результаты учитываемых тестов сопоставимыми, среднее значение и стандартное отклонение каждого теста с помощью линейной нормировки устанавливались равными соответствующим характеристикам начального теста.

Как видно из рисунка, положение с математикой в группах существенно различается. Во второй группе (ФК-5) большинство слабых и средних студентов (получивших низкий и средний балл по ЕГЭ) в течение первого года повысили свои результаты, а сильные студенты ухудшили. В первой группе (ФК-4) ухудшились результаты у «середнячков». Причина тому — различия систем ценностей, сложившихся в группах. Если в первой группе каждый учится, как может, и «натасканные» на сдачу ЕГЭ «середнячки» постепенно теряют свои позиции, то во второй — слабые студенты стремятся догнать сильных, а сильные, почувствовав свои преимущества на фоне слабых, не прикладывают необходимых усилий для успешного овладения знаниями.



Р и с. 2. Динамика успеваемости студентов I курса по дисциплине «Математика»

Предложенный инструментарий дает возможность наглядно представить результаты нескольких последовательных этапов тестирования, содержательно отобразить динамику успеваемости как отдельных студентов, так и учебных групп, увидеть соотношение успехов студентов в группе и связать результаты с внешними и внутренними влияющими на них факторами. Применение этого инструментария в системах управления качеством, на наш взгляд, позволит принимать оперативные решения по управлению учебным процессом на основе объективных данных.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусятников, В. Н. Методики использования результатов компьютерного тестирования в системах поддержки принятия решений / В. Н. Гусятников, Т. Н. Соколова, И. В. Каюкова // Интеграция образования. — 2009. — № 3. — С. 26—29.
2. Гусятников, В. Н. Технологии компьютерного тестирования как элемент системы поддержки принятия решений в образовательной деятельности / В. Н. Гусятников, Т. Н. Соколова // Интеграция образования. — 2008. — № 4. — С. 114—117.
3. Наводнов, В. Г. ФЭПО как инновационный подход в системе обеспечения качества образования / В. Г. Наводнов, А. С. Масленников, В. П. Киселева // Аккредитация в образовании. — 2008. — № 24. — С. 74—78.

Поступила 18.10.10.

ПРОСТОЙ МЕТОД ОЦЕНКИ ТРУДНОСТИ УЧЕБНЫХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

*А. В. Гидлевский (Омский государственный университет
им. Ф. М. Достоевского)*

Обсуждается простой метод оценки трудности учебных тестовых заданий, основанный на субъект-предикатном подходе. Рассматриваются основные достоинства метода: высокое разрешение шкалы трудности и доступность для рядового педагога.

Ключевые слова: субъект-предикатный подход; графологическая модель; сложность структуры содержания; трудность дидактического тестового задания.

Проблема исчисления трудности учебных тестовых заданий имеет несколько важных и недостаточно исследованных аспектов. Известны два подхода к решению данной проблемы. Первый опирается на возможность оценки трудности задания, основываясь на его сложности и привлекая некоторые когнитивные характеристики, определение которых является самостоятельной задачей (А. Н. Колмогоров, Р. А. Гильманов). При этом под сложностью понимается минимальная длина алгоритма решения (по А. Н. Колмогорову) либо количество операций в неоптимизированных алгоритмах.

Второй подход можно назвать успешностным или сравнительным. Он предполагает, что трудность учебного тестового задания вводится через отношение числа учащихся, не решивших задачу, к общему количеству решавших ее ($T \sim N_n / N_0$). Этот подход часто используется в системах психологической, социологической и педагогической диагностики и предусматривает несколько видов статистических моделей в рамках «математической теории тестирования» (IRT). В моделях IRT вероятность того, что задание будет выполнено правильно, называется функцией успеха. Не вдаваясь в тонкости распространенных статистических моделей, отметим их главную для нас особенность, которая заключается в том, что модели предназначены для условий выбора ответа, а не для исчисления трудности заданий по математике, физике, химии и др. По поводу ограничений моделей IRT А. П. Попов высказывает следующее мнение: «Оценка уровня подготовленности испытуемых в модели Раша зависит лишь от

общего числа правильно выполненных заданий, но не от их трудности»; «В модели Бирнбаума оценка уровня подготовленности испытуемого зависит лишь от суммарной дифференцирующей способности правильно выполненных заданий, но никак не связана с их трудностью»; «Ни о каком сравнении этих моделей с эмпирическими данными также не может быть и речи»; «Настало время признать ошибочность пути, по которому пошло развитие теории тестирования под влиянием работ Раша и Бирнбаума»; «Необходимы свежие идеи и новые подходы к решению задач, связанных с объективизацией оценки трудности тестовых заданий и уровня подготовленности испытуемых» [11]. Однако имеются и противоположные мнения. Одно из них принадлежит В. С. Аванесову: «IRT хорошо использовать для экспертизы теста и тестовых заданий, для оценки соответствия уровня трудности задания уровню подготовленности испытуемых» [1].

Необходимо отметить, что исследователи проблемы трудности учебных тестовых заданий выбирают в качестве предмета главным образом решение задач. Что касается условий задач, то результативность исследований в данном направлении, на наш взгляд, крайне мала. Под сложностью решения задачи часто понимается количество операций, а также некоторое их качество (свернутость), фиксирующееся, например, в терминах явных или неявных связей. Трудность решения считается субъективной характеристикой. При этом понятие субъективности иногда носит неопределенный смысл и распространяется на широкий спектр индивидуальных особенностей учащихся.

© Гидлевский А. В., 2010

Согласно концепции А. Н. Колмогорова сложность — это длина наиболее короткого, рационального алгоритма решения задачи, в который следует включить и кратчайший путь понимания условия; трудность — это длина алгоритма с учетом некоторых когнитивных параметров [7].

Р. А. Гильманов считает трудность учебного тестового задания его объективной характеристикой, поскольку она «вызывается объективными закономерностями механизма мыслительной деятельности» [3]. В отличие от Р. А. Гильманова В. П. Мизинцев определяет трудность задачи как латентную характеристику [10].

Признавая необходимость дифференциации учебных задач по трудности, ряд исследователей тем не менее акцентируют свое внимание на сложности задачи. По мнению Г. А. Балла, сложность задачи оценивается количеством операций [2, с. 121]. И. Я. Лернер выделяет три фактора сложности задачи, для каждого из которых ученый устанавливает три качественных уровня [9]. Главным в оценке сложности при этом является количество операций, что сближает подход И. Я. Лернера с подходом Г. А. Балла.

Л. Г. Соколова выявляет шесть факторов сложности [13]. Некоторые факторы также предполагают то или иное количество операций. С позиций количества операций подходят к исчислению сложности и другие авторы. Например, О. Б. Епишева и В. И. Крупич в сложности решения математической задачи включают наряду с количеством элементов (отношений вида $c = ab$) виды связей, предполагающих также количество связывающих операций [6]. При этом авторы оценивают сложность по формуле $S = m + n + l$, где m — число основных отношений; n — число явных связей; l — число видов связей (явных или неявных). В задачах средней сложности величины m , n и l могут принимать, в частности, следующие значения: $m = 2$, $n = 1$, $l = 1$. Вычисляем: $S = 4$. Разрешение шкалы сложности (разрешение метода) ϵ может быть оценено исходя из минимального вклада переменных, входящих в правую

часть равенства, для вычисления сложности. Этот вклад равен единице ($\Delta S = 1$). Тогда $\epsilon = \Delta S/S = 1/4$. Значение ϵ , выраженное в процентах, будет равно 25 %. Как видим, разрешение метода невелико.

В методе Н. Г. Рыженко и др. сложность рассчитывается как суперпозиция вершин и дуг графа, отображающего структуру решения задачи [12]. Разрешение шкалы сложности равно отношению минимальной сложности вершины к суммарной сложности графа и приблизительно равно разрешению метода, предложенного О. Б. Епишевой и В. И. Крупич.

В работах последнего десятилетия отмечаются попытки уйти от проблемы трудности и ограничиться сложностью учебных задач, используемых в качестве тестовых заданий. Так, по мнению В. В. Гузеева, «сложность — это объективная характеристика задачи, которая определяется структурой процесса поиска решения»; «трудность задачи является субъективной характеристикой, т. е. зависит от того, кто решает эту задачу...» [4, с. 51, 54]. Некоторые ученые данные понятия вообще не различают. Например, В. М. Кротов утверждает, что «во многих сборниках задач по физике содержатся задачи разной сложности (трудности)» [8].

Для оценки трудности учебных тестовых заданий нами на первый план выдвигается гипотеза о возможности использования субъект-предикатного подхода к анализу содержания задач. Данный подход представляется эффективным в силу разработанности его собственных когнитивных и логических оснований. Для нахождения структуры содержания условия и решения учебной задачи мы в значительной степени ориентируемся на логику Л. П. Доблаева, утверждающего, что структуру содержания текста можно представить в виде иерархии текстовых субъектов как систему модификации основного, самого широкого по содержанию, субъекта [5].

С целью наглядного изображения субъект-предикатной структуры условия



задачи и ее решения удобно использовать графологические модели.

В наших рассуждениях мы опираемся также на «экспертный» подход А. Н. Колмогорова, о котором упоминалось выше. В процессе решения задачи эксперт использует самые лаконичные алгоритмы получения эффективной гипотезы решения (обработки условия) и собственно решения, что сводится к раскрытию главного текстового субъекта, в роли которого выступает искомая величина. Мы объективируем таким образом трудность тестового задания, постулируя минимальные значения сложности условия и решения и вводя коэффициенты трудности, учитывающие, в частности, место модификатов (текстовых субъектов) в их иерархии. Другим параметром, объективирующим трудность задачи, является критерий модифицируемости текстового субъекта, отражающий количество непосредственных модификатов.

Итак, трудность учебного тестового задания, оставаясь, по сути, когнитивной характеристикой, может быть эффективно формализована посредством учета минимального набора параметров. Данное обстоятельство позволяет создать эффективную шкалу трудности школьных и вузовских задач по ряду естественно-научных и математических дисциплин.

К отличительным особенностям предлагаемого нами метода следует отнести прежде всего высокое разрешение шкалы трудности учебных тестовых заданий, которая, как мы увидим ниже, может составлять единицы процентов для задач среднего диапазона трудности.

Для иллюстрации предлагаемого метода рассмотрим типовую учебную задачу по физике.

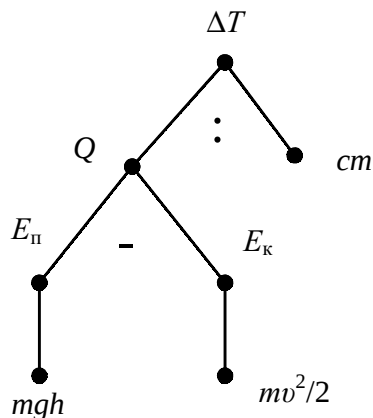
З а д а ч а. *Стальной осколок, падая с высоты 500 м, имеет у поверхности Земли скорость 50 м/с. Насколько повысится температура осколка, если считать, что вся работа сопротивления воздуха пошла на его нагревание?*

Из известного выражения $Q = cm\Delta T$ определяем неизвестную величину ΔT ,

играющую роль главного текстового субъекта: $\Delta T = Q/cm$. Правая часть полученного равенства есть предикат, состоящий из субъектов Q и cm . Из данных двух субъектов модификации подвергается лишь субъект Q .

$Q = A = \Delta E = E_{\text{п}} - E_{\text{к}}$ или $Q = E_{\text{п}} - E_{\text{к}}$, где $E_{\text{п}} = mgh$, $E_{\text{к}} = mv^2/2$.

Граф структуры решения задачи показан на рисунке.



Граф субъект-предикатной структуры решения задачи:

ΔT — главный субъект (искомая величина)

Субъекты cm , mgh и $mv^2/2$ далее не подвергаются модификации и потому называются терминальными. Они формируют выражение для вычисления ΔT :

$$\Delta T = (mgh - mv^2/2)/cm.$$

Для учета степени модифицируемости субъектов зададим для каждого субъекта коэффициент модифицируемости q следующим образом. Если субъект далее не модифицируется, то для каждого непосредственного модификата $q = 2$. Следовательно, для субъекта Q $q = 4$, поскольку данный субъект модифицирован в два субъекта (таблица). Его непосредственными модификатами являются $E_{\text{п}}$ и $E_{\text{к}}$. Для субъектов же $E_{\text{п}}$ и $E_{\text{к}}$ $q = 2$ (для каждого), поскольку они оба далее модифицируются в один субъект.

Другой трудностной характеристикой, как мы уже говорили, является коэффициент иерархичности, величину которого мы определим следующим образом. Для терминальных субъектов cm , mgh и

$mv^2/2$ коэффициент иерархичности равен 1, для субъектов E_n и E_k — 2, для субъекта Q — 3 (см. таблицу). Как видим, минимальное значение коэффициента иерар-

хичности имеют терминальные субъекты, а каждая последующая ступень в иерархии субъектов увеличивает его значение на единицу.

Трудностные характеристики субъектов

Субъект	Коэффициент модифицируемости	Коэффициент иерархичности модификации T_0	Исходная трудность субъекта T	Трудность определения
cm	1	1	1	1
mgh	1	1	1	1
$mv^2/2$	1	1	1	1
Q	4	3	1	12
E_n	2	2	1	4
E_k	2	2	1	4

Трудность определения (или просто трудность) любого субъекта равна произведению исходной трудности ($T_0 = 1$) на значения коэффициентов иерархичности и модифицируемости. Следовательно, трудность терминальных субъектов всегда равна $T_0 = 1$.

Результирующая трудность решения задачи T будет равна сумме значений трудности определения всех субъектов, приведенных в таблице. Как можно видеть из таблицы, $T = 23$. Разрешение метода равно T_0/T . В нашем случае это отношение, выраженное в процентах, приблизительно равно 4 %. Данная величина, что вполне естественно, зависит от абсолютного значения трудности задачи T и составляет для $T = 70$ около 1,5 %.

В дидактике высказываются противоположные мнения относительно проблемы трудности условия задачи. Современный учебный тестинг предлагает формулировать условие таким образом, чтобы оно было максимально понятным для учащихся. С другой стороны, существует точка зрения на трудность задачи, когда трудность относится не к решению задачи, а к ее условию. Например, о необходимости наименьшей определенности в текстах задач при их постановке говорил П. Л. Капица. Он отмечал, что именно при таком подходе к постановке задач можно воспитывать самостоятельное творческое мышление учащихся. Однако в современной школе «кроссвордный» способ формулирования условия задачи «по Капице» часто при-

водит к отказу учащихся от решения задачи, что говорит о серьезной демотивирующей силе этого метода.

Поясним сказанное следующим примером. Имеется две формулировки одной и той же задачи. Первая представляет собой оригинал условия, принадлежащего автору, вторая предложена профессором Омского государственного педагогического университета В. А. Далингером.

1. Найдите острый угол, образованный двумя перпендикулярами, проведенными к сторонам тупого угла.

2. Дан тупой угол. К его сторонам проведены перпендикуляры, образовавшие острый угол. Найдите величину острого угла.

Во втором случае успешность в решении задачи (88 %) в восемь раз выше, чем в первом (11 %). Мы можем предложить следующее объяснение данному факту. Если во втором случае уже дана последовательность операций построения, то в первом она инвертирована. Иными словами, во втором случае трудность условия меньше на величину трудности последовательности построения. Успешность в первом случае ниже, поскольку ресурс усилий учащихся заканчивается, пока они разбираются, как строить рисунок, а во втором случае ученики сразу же приступают к решению.

Таким образом, экспертное решение задачи — это раскрытие главного субъекта самым лаконичным способом. Что же касается условия, то для исчис-



ления его трудности необходим также рациональный способ «выхода» на главный текстовый субъект, в качестве которого выступает неизвестная величина. Общую трудность задачи можно вычислить как сумму трудностей условия и решения, причем и то и другое является экспертным, наиболее рациональным конструктом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аванесов, В. С.* Основные понятия и положения математической теории измерений (item response theory) [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов. — Режим доступа: http://testolog.narod.ru/theory_60.html.
2. *Балл, Г. А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.
3. *Гильманов, Р. А.* Измерение трудности учебных упражнений посредством моделирования процесса их выполнения : дис. ... канд. пед. наук / Р. А. Гильманов. — Казань, 1987.
4. *Гузев, В. В.* Соотнесение сложности и трудности учебных задач с уровнями планируемых результатов обучения / В. В. Гузев // Шк. технологии. — 2003. — № 3. — С. 50—56.
5. *Доблаев, Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. — М. : Педагогика, 1982. — 176 с.
6. *Епишева, О. Б.* Учить школьников учиться математике: Формирование приемов учебной деятельности : кн. для учителя / О. Б. Епишева, В. И. Крупич. — М. : Просвещение, 1990. — 128 с.
7. *Колмогоров, А. Н.* Теория информации и теория алгоритмов / А. Н. Колмогоров. — М. : Наука, 1987. — 304 с.
8. *Кротов, В. М.* К вопросу о сложности (трудности) физических задач / В. М. Кротов // Фізика: проблеми викладання. — 1999. — № 3. — С. 69—74.
9. *Лернер, И. Я.* Факторы сложности познавательных задач / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. — М., 1970. — Вып. 14. — С. 86—91.
10. *Мизинцев, В. П.* Информационный анализ показателя сложности и трудности учебной задачи / В. П. Мизинцев // Вопросы преподавания физики в высшей школе. — Хабаровск, 1976. — С. 132—186.
11. *Попов, А. П.* Критический анализ параметрических моделей Раша и Бирнбаума / А. П. Попов // Материалы 4-й науч.-метод. конф. «Инновационные методы и средства оценки качества образования». — М., 2006. — С. 231—235.
12. *Рыженко, Н. Г.* Структуризация и систематизация сюжетных задач по сложности их решения / Н. Г. Рыженко, Н. А. Жигачева // Вестн. Омск. ун-та. — Омск, 1998. — № 4. — С. 111—114.
13. *Соколова, Л. Г.* О формировании у студентов физического факультета умений обучать учащихся решению задач / Л. Г. Соколова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — Л., 1973. — Вып. 1. — С. 62.

Поступила 23.10.09.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Шестакова (Ижевский государственный технический университет)

Описывается опыт разработки комплексных аттестационных заданий для итоговой аттестации бакалавра технологического образования. Представлена модель комплексного аттестационного задания с тремя блоками: структурным, содержательным и оценочным, а также результаты реализации модели.

Ключевые слова: итоговая аттестация; бакалавр технологического образования; комплексные аттестационные задания.

Один из наиболее сложных и слабо освещенных вопросов внедрения компетентностно-ориентированного образования составляет диагностика уровня формирования компетенций у выпускника вуза. Заметим, что диагностика отдельных компетенций студента осуществляется в учебном процессе постоянно в

качестве текущей аттестации (контрольные работы, коллоквиумы, зачеты, экзамены). В ходе итоговой аттестации устанавливается уровень формирования целостной профессиональной компетентности выпускника.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет определить следу-

© Шестакова Н. В., 2010

ющий алгоритм диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности выпускника — в нашем случае бакалавра технологического образования:

- разработка структуры и содержания компетенций, формируемых у выпускника данного направления подготовки;

- проектирование таксономической модели;

- разработка средств диагностики уровня сформированности компетенций выпускника;

- экспериментальное применение средств диагностики и их оценка.

С учетом рекомендаций по созданию образовательных стандартов третьего поколения на кафедре профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета проводится работа по освоению компетентностно-ориентированной подготовки бакалавров технологического образования. В ее основу положен метод групповых экспертных оценок с привлечением в качестве экспертов преподавателей, выпускников и представителей работодателей [5].

Наиболее адекватными компетентностному подходу, по нашему мнению, являются средства диагностики типа комплексных квалификационных заданий, методологические основы проектирования которых представлены в работах В. П. Беспалько, Н. А. Селезневой [4], Г. П. Савельева, В. Г. Казановича [1] и В. К. Коломийца [2]. Принимая во внимание ограниченность квалификационного подхода и то, что комплексная оценка профессиональной компетентности осуществляется в ходе итоговой аттестации, диагностические задания мы предлагаем называть комплексными аттестационными заданиями (КАЗ). С учетом опыта разработки фондов комплексных квалификационных заданий и рекомендаций по научно-методическому обеспечению проектирования основных образовательных программ, реализующих стандарты нового поколения [3], нами предложена блочно-модульная модель КАЗ, включающая три блока: структурный, содержательный и оценочный (рисунок).

При реализации компетентностного подхода цели подготовки задаются в фор-

ме структуры и перечня формируемых компетенций. В структуре компетентности бакалавра технологического образования были выделены три класса компетенций: *ключевые, универсальные и профессиональные*. Структура КАЗ должна отражать структуру компетенций выпускника, т. е. в нашем случае предусматривать возможность диагностики ключевых, универсальных и профессиональных компетенций. Так, для будущей профессиональной деятельности бакалавра технологического образования профессионально значимыми составляющими компетентности экспертами были названы в первую очередь следующие группы компетенций:

- *общепрофессиональные*, принадлежащие к классу универсальных и разделяющиеся на подгруппы психолого-педагогических, методико-технологических, общетехнологических, организационно-трудовых, профориентационных компетенций;

- *техничко-технологические*, относящиеся к классу профессиональных с подгруппами материаловедческих, электротехнических, графических, производственных компетенций.

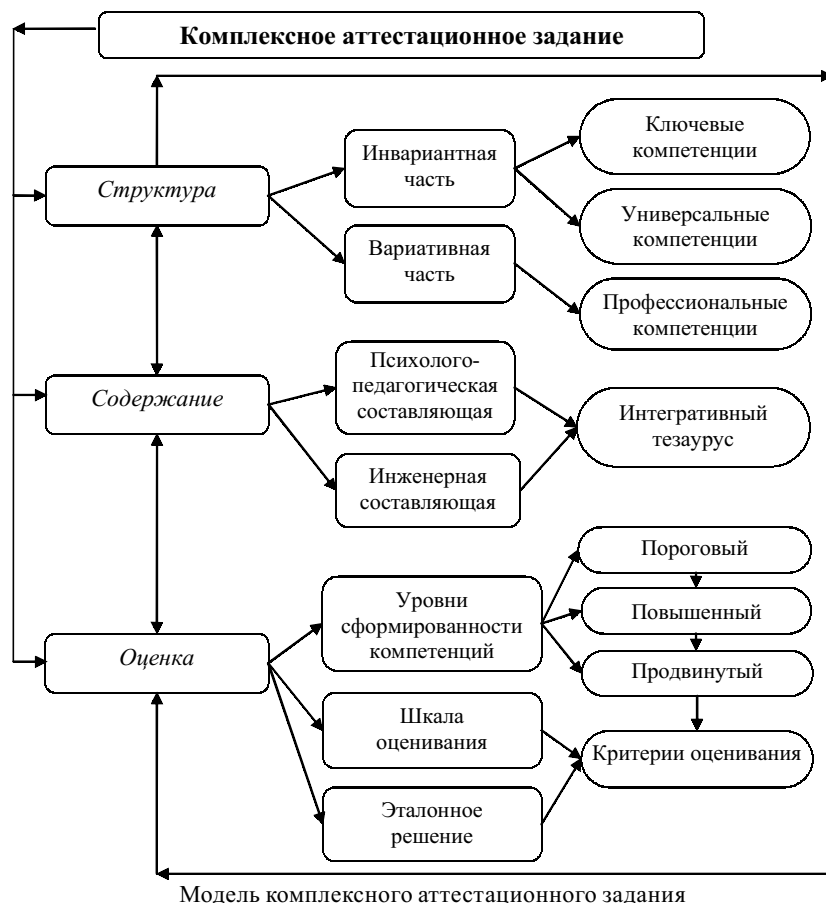
Проектируемые комплексные задания включают частные задачи, позволяющие оценить составляющие компетентности. Для обеспечения целостности частные задачи формируются вокруг обобщенной профессиональной задачи, соответствующей будущей профессиональной деятельности выпускника. Для бакалавра технологического образования, одно из направлений профессиональной деятельности которого — учитель/преподаватель образовательной области «Технология», такими задачами можно назвать планирование учебного процесса, подбор содержания обучения, разработка контрольных материалов, организация учебной среды и т. д.

Выделение в содержании КАЗ инвариантной и вариативной частей связано с тем, что в профессиональную подготовку бакалавра технологического образования входят две составляющие: психолого-педагогическая и инженерная. Инвариантная часть комплексного задания имеет в своем составе частные



задачи для оценки уровня сформированности психолого-педагогических компетенций, которые практически эквивалентны для всех профилей данного направления подготовки. Вариативная

часть комплексного задания предполагает частные задачи для оценки уровня сформированности узкоспециализированных компетенций, отражающих инженерную подготовку.



Модель комплексного аттестационного задания

Таким образом, КАЗ для разных профилей данного направления подготовки различаются задачами вариативной части. Заметим также, что задачи инвариантной части медленнее устаревают. Задания вариативной части требуют более частой коррекции, что обусловлено быстрым темпом развития современных технологий и техники.

В блок оценки входят таксономическая модель, эталонное решение задания и шкала оценивания. В таксономической модели выделяются три уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавра: пороговый, продвинутый, повышенный.

Профессиональная компетентность бакалавра технологического образова-

ния сформирована на *пороговом* уровне, если выпускник владеет информацией в отношении содержания образовательной области «Технология» и излагает ее с использованием специальной терминологии, символического и графического научного языка, применяет принципы, положения, теории, необходимые для описания объектов изучения, а также приводит примеры проявления и использования их свойств и закономерностей. Этому уровню соответствуют категории *знание, понимание, применение*.

Повышенному уровню сформированности профессиональных компетенций бакалавра соответствуют категории *анализ* и *синтез*. Если выпускник анализирует и классифицирует информацию о

свойствах объектов изучения, сопоставляет и сравнивает данные, способен применить известные ему теории к описанию конкретных объектов и явлений в области технологического образования, то его компетентность сформирована на повышенном уровне.

Наконец, *продвинутому* уровню соответствует категория *оценка*. Об этом уровне можно говорить в том случае, если выпускник выносит критические суждения, основанные на знаниях материала образовательной области «Технология», дает оценку информации и данных об изучаемых объектах и явлениях.

Из полного перечня компетенций экспертами были отобраны те, что оцениваются в ходе итоговой аттестации. В результате оказалось, что бакалавр технологического образования:

- владеет методами сбора, хранения и обработки информации в области преподавания технологических дисциплин, связанных с обработкой конструктивных материалов;

- умеет корректно формулировать задачи своей деятельности, устанавливать их взаимосвязи, анализировать;

- знает содержание учебного материала образовательной области «Технология»;

- может применять методы педагогического проектирования и педагогического анализа, прогнозировать и диагностировать причины появления проблем;

- знаком с современными педагогическими технологиями, способен подобрать педагогическую технологию, адекватную целям обучения, и применить ее при проведении занятий;

- владеет современными средствами педагогического контроля и оценивания;

- умеет разрабатывать тестовые задания различной формы для контроля результатов обучения;

- способен организовать безопасную трудовую деятельность учащихся;

- имеет представления о назначении и свойствах основных видов конструктивных материалов, об особенностях изготовления деталей из них, о видах и режимах обработки, методах контроля качества.

Наиболее сложным элементом блока оценки является разработка шкалы оценивания, которая была бы понятна, объективна и не затрудняла бы саму процедуру. Для этого необходимо определить шкалу оценивания, весовые коэффициенты, количество баллов за выполнение каждого задания, интегрированную оценку для каждого уровня сформированности профессиональной компетентности.

К настоящему времени нами разработан комплект КАЗ, с помощью которого можно оценивать все выделенные показатели-компетенции. Экспертным методом для оценки сформированности профессиональной компетентности бакалавра технологического образования была выбрана 100-балльная шкала. Пороговый уровень соответствует интегрированной оценке выпускника 70—83 балла, повышенный — 84—94, продвинутый — 95—100 баллов. Результаты экспериментального выполнения КАЗ студентами-выпускниками позволяют определить оптимальные педагогические условия проведения итоговой аттестации бакалавра технологического образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казанович, В. Г. Методические рекомендации по разработке оценочных и диагностических средств итоговой государственной аттестации выпускников вузов / В. Г. Казанович, Г. П. Савельев. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 21 с.

2. Коломиец, Б. К. Комплексная оценка качества подготовки выпускников вуза : метод. рекомендации / Б. К. Коломиец // Квалиметрия образования: методология, методика, практика : материалы XI симпозиума / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. — М., 2006. — 46 с.

3. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования : метод. рекомендации для руководителей и актива учеб.-метод. объединений вузов / под науч. ред. Н. А. Селезневой. — М., 2009. — 84 с.

4. Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования : метод. рекомендации по разработке / под общ. ред. В. П. Беспалько и Н. А. Селезневой. — М. : Исследовательский центр гособразования СССР, 1989. — 90 с.

5. Черепанов, В. С. Основы педагогической экспертизы : учеб. пособие / В. С. Черепанов. — Ижевск : Изд-во ИжГТУ, 2006. — 124 с.

Поступила 08.02.10.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Е. П. Грошева, Н. И. Наумкин, Н. Н. Фролова

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

На примере общетехнической дисциплины «Основы инженерного творчества и патентоведения» анализируются возможности интегрированных дисциплин в формировании у студентов способностей к инновационной инженерной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВПО РФ третьего поколения. Делается вывод о том, что в процессе изучения дисциплины у студентов формируются все компетенции, необходимые для успешного осуществления инновационной инженерной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность; интегрированная дисциплина; компетенции; способности.

В настоящее время для России первостепенными являются задачи модернизации экономики и придания ей инновационного характера. Если о модернизации особенно активно начали говорить только в последнее время, то переход на инновационный путь развития осуществляется около десяти лет. За это время инновационные процессы в своем развитии приняли форму целостной инновационной системы — совокупности субъектов и объектов инновационной деятельности, взаимодействующих в процессе создания и реализации инновационной продукции.

Инновационная система имеет свою развитую структуру, субъектами которой выступают новаторы, инноваторы, инфраструктура. К инфраструктуре относятся центры трансфера технологий, инновационно-технологические центры, технопарки, бизнес-инкубаторы, центры подготовки кадров для инновационной деятельности, венчурные фонды и др. Объектами инновационной системы и ее целью являются инновации. Инструментарием для достижения этой цели служит инновационная деятельность (ИД) — цикл работ, начиная с создания перспективного инновационного продукта, доведения его до состояния инновационного (обретение исключительных прав на него, освоение его промышленного производства) и заканчивая реализацией на рынке. Данный цикл составляют следующие стадии ИД:

- 1) научные исследования и разработки;
- 2) подготовка и организация производства;
- 3) подготовка персонала;
- 4) пуск производства;
- 5) маркетинг новых продуктов;
- 6) продажа, приобретение неовещественной технологии (патенты, лицензии);
- 7) продажа овеществленного инновационного продукта.

Для успешного осуществления ИД необходимы специалисты, способные воспроизводить инновации. На решение этой задачи направлено создание вузов нового типа — национальных исследовательских университетов. Такие университеты представляют собой единый комплекс образовательной, научной, инновационной и информационной деятельности, базирующийся на принципах фундаментальности, профессиональности и качества.

Сегодня в России можно выделить два ключевых направления подготовки специалистов к инновационной деятельности в рамках высшей профессиональной школы. Первое из них связано с непосредственной подготовкой студентов к ИД по направлению «Инноватика», а второе — с подготовкой к инновационной инженерной деятельности (ИИД) на основе формирования у студентов способностей к такой деятельности в рамках интеграции всех компонентов инженер-

ного образования. Второе направление предполагает включение в учебный процесс интегрированных дисциплин с опорой на междисциплинарный подход. Примером может служить спроектированная нами интегрированная общетехническая дисциплина «Основы инженерного творчества и патентоведения», которая преподается в Национальном исследовательском Мордовском государственном университете. Ее структура адекватна алгоритму производства инновационных продуктов, а в качестве важнейших разделов выделены основы инженерного творчества, основы патентного права, патентные исследования.

Раздел «Основы инженерного творчества» объединяет теорию эвристических методов и теорию решения изобретательских задач и является базой обучения техническому творчеству и формирования способностей к ИИД, а также инструментом гарантированного решения творческих технических задач на высоком (конкурентоспособном) уровне и эффективнейшим средством развития творческого мышления обучающихся и квалифицированных специалистов.

Раздел «Основы патентного права» посвящен вопросам исключительных прав на результаты интеллектуальной деятельности в области технических и художественно-конструкторских решений: как выделить охраноспособные результаты творческого труда; как оформить охранные документы, чтобы остаться автором своего решения, но довести его до общества; как сделать его полезным; как превратить его в инновационный продукт и ввести в хозяйственный оборот; как индивидуализировать тот продукт; как не нарушить чужие права и как соблюсти свои права и т. д. Чтобы творчество было по-настоящему квалифицированным, результативным, специалист должен обладать хотя бы минимумом необходимых знаний в сфере интеллектуальной собственности.

Раздел «Патентные исследования» направлен на развитие навыков проведения патентных исследований — исследований технического уровня и тенденций

развития объектов хозяйственной деятельности, их патентоспособности, патентной чистоты, конкурентоспособности (эффективности использования по назначению) с помощью патентной и другой информации. Изучение основ патентных исследований является необходимой составной частью подготовки высококвалифицированного инженера, так как позволяет понять возможности использования патентной информации (ее правовых и технических аспектов) для создания конкурентоспособной продукции, свободного выхода этой продукции на рынок, снижения уровня юридических и экономических рисков, связанных с охраной и защитой объектов интеллектуальной собственности. Они представляют собой действенный и значимый инструмент эффективного управления процессом создания, освоения, производства и сбыта продукции, повышения ее конкурентоспособности, т. е. процессом инновационной инженерной деятельности.

Таким образом, в рамках указанной дисциплины рассматривается единый процесс проектирования, разработки и создания инновационных продуктов, в котором студенты включаются в следующие виды ИИД:

— *инновационно-инженерное понимание (анализ)*, предполагающее такую деятельность студентов, которая позволяет развивать умения быстро и точно усваивать принцип работы и устройство технических объектов, пользоваться наиболее общими методами их исследования, по чертежам и схемам анализировать их работу, определять кинематические и динамические параметры, широко используя при этом компьютерные технологии;

— *субъективная научно-исследовательская и опытно-конструкторская деятельность (синтез)*, предусматривающая такую деятельность студентов при формировании способностей к ИИД, в которой развиваются умения конструировать как типовые, так и оригинальные конструкции и разрабатывать техническую документацию на них,



а также умения решать творческие инженерные задачи на уровне изобретений на основе теории решения изобретательских задач, алгоритма решения изобретательских задач, программы «Изобретающая машина», эвристических методов и др.;

— *инновационная исполнительская деятельность (изготовление)*, предполагающая вовлечение студентов в такую деятельность при формировании способностей к ИИД, которая требует от них владения технологией производства, умений разрабатывать технологический про-

цесс изготовления изделий по технической документации.

Все сказанное свидетельствует о том, что в процессе изучения вышеназванной дисциплины студенты погружаются в инновационную среду.

Рассмотрим возможности дисциплины по формированию способностей к ИИД в свете содержания образовательного стандарта нового поколения и необходимого минимума компетенций, обеспечивающих подготовку студентов к ИИД, сформулированного Н. И. Наумкиным [1] (рис. 1).



Р и с. 1. Характеристика способностей к ИИД — необходимый минимум компетенций

Реализация положений Болонской декларации, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 15 февраля 2005 г. № 40, и необходимость подготовки специалистов к ИД предопределили введение новых государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, основанных на компетентностном подходе. Он выступает как новый подход к целеполаганию в образовании, а компетенция и компетентность утверждаются как новые целевые категории, означающие сдвиг профессионального образования от предметно-центристской ориентации образовательного процесса к его «студенто-центрированной» направленности. При этом важнейшим фактором признания компетентностного подхода становится перенос акцентов от содержания к результатам, от знаний — к развитию личности обучающегося.

«Стратегия модернизации содержания общего образования» (2001 г.), разработанная в России, определяет компетентность как понятие, которое «шире понятия знания, или умения, или навыка», оно включает их в себя, причем не только и не столько когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность. Сегодня существует множество определений того и другого, что объясняется разными задачами, которые ставят перед собой исследователи, и методологическими подходами, которых они придерживаются. Одни исследователи используют эти понятия как синонимы, другие указывают на различия между ними.

Мы будем придерживаться мнения второй группы авторов, а именно считать, что *компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности

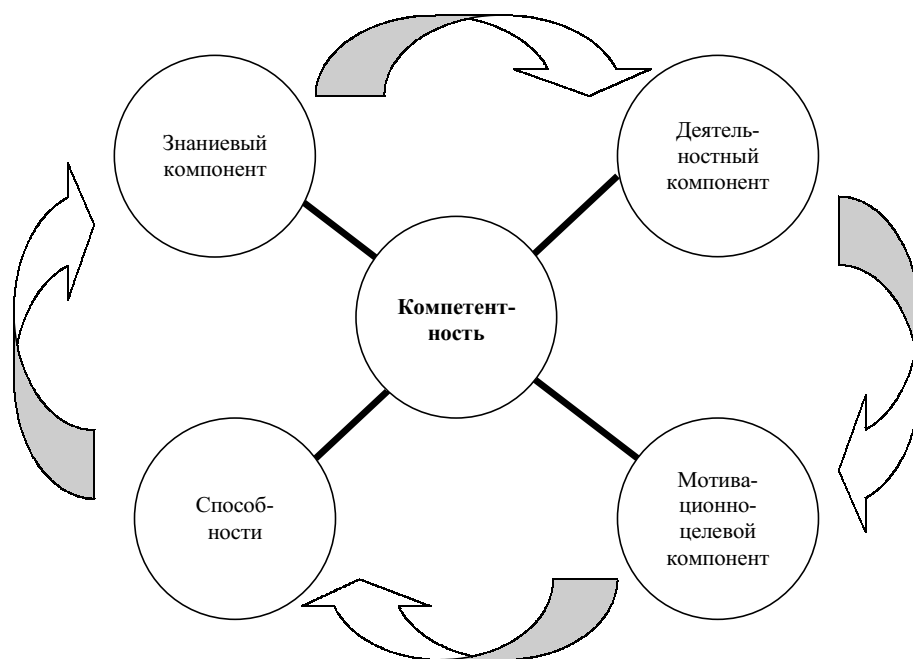
по отношению к ним. *Компетентность* — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, а также его личностное отношение к ней и предмету деятельности. *Ключевые компетенции* — это то, что дает ключ к становлению компетентности.

Владение той или иной образовательной компетентностью предполагает усвоение не просто суммы отрывочных знаний и умений, а комплексную процедуру, включающую соответствующую совокупность образовательных компонентов для эффективного осуществления определенных видов и направлений деятельности.

Таким образом, в качестве интегральных базовых составляющих компетентности можно выделить ориентацию в познавательных-знаниевых системах, опыт, ценностно-смысловую направленность личности и ее способности. Ниже представлена предлагаемая структурная модель компетентности (рис. 2).

В ФГОС ВПО по направлению подготовки 110800 «Агроинженерия» (квалификация «бакалавр») в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ» бакалавриата приводится перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник. В перечень входят 15 общекультурных и 25 профессиональных (10 — общепрофессиональных, 4 — производственно-технологической деятельности, 4 — организационно-технологической деятельности, 3 — научно-исследовательской деятельности, 4 — проектной деятельности) компетенций, из которых только 3 общекультурных и 7 профессиональных непосредственно или косвенно направлены на подготовку к инновационной инженерной деятельности:

общекультурные: 1) владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; 2) готовность к кооперации с коллегами по работе в коллективе; 3) способность к принятию организационно-управленческих решений и готовность нести за них ответственность;



Р и с. 2. Структурная модель компетентности

общепрофессиональные: 1) способность к использованию основных законов естественно-научных дисциплин в профессиональной деятельности; 2) способность разрабатывать и использовать графическую техническую документацию; 3) способность решать инженерные задачи с использованием основных законов механики, электротехники и других дисциплин;

производственно-технологическая деятельность: готовность к профессиональной эксплуатации машин и технологического оборудования для производства, хранения, переработки сельскохозяйственной продукции, ремонта и восстановления изношенных деталей и др.;

организационно-управленческая деятельность: способность организовывать работу исполнителей, находить и принимать решения в области организации и нормирования труда;

проектная деятельность: 1) готовность к участию в проектировании технических средств и технологических процессов производства; 2) готовность к участию в проектировании новой техники и технологии.

Сопоставим перечисленные компетенции с необходимым минимумом ком-

петенций Н. И. Наумкина (таблица). Из 13 компетенций необходимого минимума в ФГОС ВПО только 7 представлены в явном виде и 4 — в косвенном, хотя стандарт призван решать проблемы перехода экономики страны на инновационный путь развития. Подчеркнем, что 12 способностей к ИИД, за исключением *владения технологией производства*, в полной мере формируются в рамках дисциплины «Основы инженерного творчества и патентоведения».

Таким образом, на основании вышеизложенного можно заключить, что, во-первых, образовательные стандарты третьего поколения, направленные непосредственно на подготовку специалистов к профессиональной инновационной деятельности, не в состоянии в полной мере обеспечить эту подготовку, во-вторых, интегрированная дисциплина «Основы инженерного творчества и патентоведения», включенная в вариативную часть профессионального цикла дисциплин как дисциплина по выбору, обеспечивает формирование у студентов национальных исследовательских университетов практически обязательного минимума способностей к ИИД и позволяет готовить их к такой деятельности.

Компетенции, формирующие готовность студентов к ИИД

Виды компетенций	Компетенции по ФГОС ВПО 3-го поколения	Необходимый минимум компетенций	Возможности дисциплины
Общекультурные	1. Владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения	1. Способность к постановке задачи 2. <i>Способность к изобретательству</i> 3. <i>Умение представлять решения в конечном виде</i>	Формируются
	2. Готовность к кооперации с коллегами по работе в коллективе	1. Умение работать в команде	Формируется
	3. Способность к принятию решений и готовность нести за них ответственность	1. Умение принимать решения	Формируется
Общепрофессиональные	4. Способность к использованию основных законов естественно-научных дисциплин	1. Владение фундаментальными знаниями	Формируется
	5. Способность разрабатывать и использовать графическую техническую документацию	1. Способность к проектированию	Формируется
	6. Способность решать инженерные задачи с использованием основных законов механики, электротехники и других дисциплин	1. Способность решать инженерные задачи 2. Владение общетехническими знаниями 3. <i>Владение междисциплинарными знаниями</i>	Формируются
Производственные	7. Готовность к профессиональной эксплуатации машин и технологического оборудования	1. <i>Способность разрабатывать и адаптировать механические системы</i>	Формируется
Организационные	8. Способность организовывать работу исполнителей, находить и принимать решения в области организации и нормирования труда	1. <i>Способность решать инженерные задачи</i> 2. <i>Умение представлять решения в конечном виде</i>	Формируются
Проектные	9. Готовность к участию в проектировании технических средств и технологических процессов производства	1. Способность к проектированию	Формируется
	10. Готовность к участию в проектировании новой техники и технологии	1. Способность к проектированию 2. <i>Способность разрабатывать и адаптировать механические системы</i>	Формируются

Примечание. В таблице курсивом обозначены компетенции, представленные в ФГОС ВПО в неявном виде, обычным текстом — в явном виде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Наумкин, Н. И.* Методическая система формирования у студентов технических вузов спо-

собностей к инновационной инженерной деятельности : моногр. / Н. И. Наумкин ; под ред. П. В. Семина, Л. В. Масленниковой, Д. Я. Тамарчака ; Моск. пед. гос. ун-т. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. — 172 с.

Поступила 05.08.10.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Т. Н. Сайтимова (Волгоградский государственный педагогический университет)

Статья освещает современное состояние общего среднего образования в Республике Казахстан. Рассматриваются основные направления развития общего среднего образования в Казахстане в контексте создания единого образовательного пространства.

Ключевые слова: модернизация образования; общее среднее образование; государственная программа; интеграция; единое образовательное пространство.

Большинство современных стран мира признали необходимость модернизации образования в качестве одной из приоритетных задач, которую им предстоит решить для дальнейшего социально-экономического прогресса. В это число входит и Республика Казахстан, признанная в настоящее время мировым сообществом как страна с рыночной экономикой. За короткий исторический период обретения независимости Казахстан, определив перспективы социально-экономического развития страны, сделал прорыв в экономике. Сегодня страна интегрируется в мировую цивилизацию, активно использует новые прогрессивные технологии.

Произошедшие в Казахстане перемены обусловили процесс проектирования и внедрения новой модели образования на основе современных информационных и педагогических технологий. Особое место в решении этой задачи принадлежит системе общего среднего образования, модернизация которой составляет одну из приоритетных целей реформирования национального образования, так как эффективность общеобразовательной школы является важным показателем степени развития любой страны, ее социально-технического потенциала и международного авторитета.

В истории модернизации казахстанского общего среднего образования конца XX — начала XXI в. можно выделить три основных периода:

1) 1992—1999 гг. — становление законодательной и нормативно-правовой базы;

2) 2000—2004 гг. — собственно модернизация системы, обновление содержания образования;

3) 2005—2010 гг. — стратегическое развитие.

Модернизация системы образования с последующей ее интеграцией в мировое образовательное пространство началась в республике с обеспечения законодательной и нормативно-правовой базы этого процесса. Правовой основой ее реализации стал первый закон «Об образовании», послуживший базой для разработки закона «О высшем образовании» и всех типовых положений образовательного процесса в республике в тот период.

Принятым в 1999 г. единым Законом РК «Об образовании» была определена главная задача образования — создание необходимых условий для получения образования, обеспечивающих формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики [6, с. 23].

В период с 1992 по 1999 г. в стране реализовывался ряд программ модернизации общего среднего образования:

— Государственная программа «Дарын» («Дар»), в рамках которой в 1997 г. был создан Республиканский научно-практический центр (РНПЦ) «Дарын» при Министерстве образования и науки, ставший системообразующим звеном в работе с одаренными детьми;

— Государственная программа функционирования и развития языков, разработанная в соответствии с Законом «О языках в Республике Казахстан»;

— Государственная программа по информатизации системы среднего образования.

РНПЦ «Дарын» — это многофункциональное научно-образовательное учреж-

дение, деятельность которого направлена на совершенствование методов выявления и развития одаренности детей. Его основные цели и задачи — содействие формированию интеллектуального потенциала Республики Казахстан; создание системы выявления, отбора, поддержки, развития и обучения одаренных детей; расширение международного сотрудничества в области инновационных технологий развития одаренности личности; обеспечение социальной и правовой защиты одаренных детей и молодежи.

РНПЦ включает в себя 4 республиканские и 34 областные специализированные школы-интерната для одаренных детей, 23 казахско-турецких лицея, 3 региональных центра, 6 экспериментальных школ и площадок. В его состав входят следующие лаборатории: интеллектуальных соревнований, инновационных педагогических технологий, психологического диагностирования и развития личности одаренных детей, организационно-педагогической деятельности. В рамках центра постоянно функционируют республиканская школа олимпийского резерва, республиканская заочная школа по общеобразовательным предметам, научная школа «Жас галым» («Молодой ученый»), школы дополнительного образования, профильная сменная школа «Дарын» с 6 направлениями: олимпийским, гуманитарным, естественно-математическим, культурно-познавательным, творческим и летним.

Одной из эффективных форм выявления и развития способных детей и повышения интереса учащихся к научным знаниям стали республиканские олимпиады школьников. Они проходят ежегодно по 15 общеобразовательным предметам; за последние пять лет в них приняли участие более полумиллиона учащихся. С 2004 г. РНПЦ «Дарын» начал проводить Международную олимпиаду школьников по казахскому языку и литературе, в которой кроме школьников Казахстана участвуют и представители Китая, России, Монголии и Ирана.

В соответствии с Правилами проведения республиканской олимпиады школьников, утвержденными приказом

Министерства образования и науки, выделяются пять этапов олимпиады: школьный; районный (городской); областной (олимпиады городов Алматы и Астаны, а также республиканских школ приравниваются по статусу к областной олимпиаде); отборочный; республиканский. С целью обеспечения единого уровня все задания районных, областных и республиканских этапов готовятся методической комиссией республиканской олимпиады. Все отчеты о деятельности центра по работе с одаренными детьми, включая задания республиканских олимпиад, публикуются в журнале «Дарын» и других научно-методических изданиях республики, посвященных отдельным предметам [1, с. 85].

Для эффективной реализации Закона «О языках в Республике Казахстан», Государственной программы функционирования и развития языков на 2001—2010 гг., определения приоритетных направлений по употреблению государственного языка и повышения качества его преподавания в системе образования РНПЦ проводит среди учащихся республиканскую дистанционную олимпиаду по казахскому языку «Язык — символ независимости государства». Цель олимпиады — выявление и поддержка школьников, заинтересованных в изучении казахского языка и обладающих лингвистическими способностями, выражающимися в свободном владении государственным языком как средством общения и духовного развития. Республиканская дистанционная олимпиада по казахскому языку проводится в два тура (дистанционный и очный), в олимпиаде могут принимать участие все желающие учащиеся 5—10 классов общеобразовательных школ неказахской национальности.

В соответствии с принятым в 1997 г. Законом «О языках в Республике Казахстан» государственным языком в стране является казахский, языком межнационального общения — русский. Конституция РК гарантирует сохранение сферы языков и заботу об их свободном развитии. Изучение государственного языка и хотя бы одного иностранного



законом обозначено в качестве важнейшей задачи; в нем предусмотрено также широкое использование родных языков этнических групп [6, с. 31].

Реализация основных положений указанного закона привела к определенным положительным изменениям в изучении языков, в расширении сферы применения родных языков в учебно-воспитательном процессе. Так, возросло число детей, обучающихся на казахском языке, функционируют школы с немецким, таджикским, турецким, узбекским, уйгурским, украинским языками обучения. Кроме указанных языков в отдельных школах республики как родные изучаются азербайджанский, белорусский, греческий, дунганский, корейский, курдский, польский, татарский, чеченский языки. Существуют смешанные школы, ведущие обучение на двух и более языках.

В 1997 г. была принята Государственная программа Президента Республики Казахстан по информатизации системы среднего образования, основные принципы которой заключаются в системности, плановости, обоснованности и этапности. В ходе реализации программы все школы страны были компьютеризированы, при этом обеспеченность составила 62 ученика на один компьютер. Однако компьютеры, поставленные в 1997—1999 гг., со временем морально и технически устарели, поэтому в рамках выполнения данной программы в настоящее время осуществляются обновление и повторное оснащение организаций образования современной компьютерной техникой. На данный момент переоснащение произведено в 1 024 школах. Изданы учебники для 7—9 классов, учебные программы для 10—11 классов профильных школ, а также учебные пособия для учителей информатики общеобразовательных школ. Банк электронных учебников РК в настоящее время представлен 93 наименованиями [3, с. 99].

Продолжается реализация межведомственной программы «Интернет — школам», в рамках которой к всемирной информационной сети подключены 1 411 школ, т. е. каждая шестая школа респуб-

лики, в том числе 602 сельские [3, с. 101].

В целях обеспечения доступности образования в отдаленных районах страны совместно с ЮНЕСКО реализуется пилотный проект «Проектирование учебно-воспитательного процесса на базе дистанционной технологии воспитания и обучения в городских и сельских дошкольных организациях и предшкольных классах». В данном проекте участвует более 1 269 школ трех больших регионов республики: Восточно-Казахстанской, Западно-Казахстанской и Павлодарской областей [3, с. 98]. Проект направлен на повышение качества успеваемости сельских школьников, обеспечение их доступа в открытое информационно-образовательное пространство, овладение учителями и школьниками сельских школ технологией дистанционного обучения.

В настоящее время в учебный процесс организаций образования внедряется многофункциональное интерактивное оборудование в рамках пилотного проекта «Система онлайн обучения», включающее комплекс из пяти учебных кабинетов. Два из них — универсальные: в них могут проводиться уроки математики, истории, географии, астрономии, языков; три — предметные: по физике, химии, биологии [3, с. 100]. Проект обеспечивает широкополосный нелимитированный доступ школ к Интернету, что, в свою очередь, приведет к развитию самостоятельной работы учащихся, разгрузке педагогов и в целом к повышению качества образования.

Создан Спутниковый канал дистанционного обучения, к которому подключено 1 500 школ 7 областей республики (Алматинской, Восточно-Казахстанской, Западно-Казахстанской, Кызылординской, Мангистауской, Павлодарской, Южно-Казахстанской областей). Задачей спутникового канала является трансляция видеопроизведений в отдаленные сельские районы. В настоящее время разработан пакет учебных телефильмов (около 300 наименований) [3, с. 98].

На протяжении второго периода модернизации общего среднего образова-

ния (2000—2004 гг.) в Казахстане реализовывалась Государственная программа «Образование», которая способствовала созданию условий для эффективного развития национальной модели системы образования, обеспечивала широкий доступ молодежи к качественному образованию, формировала государственную политику на ближайшие пять лет.

Программа «Образование», утвержденная Президентом РК 30 сентября 2000 г., ставит следующие основные задачи в области общего среднего образования: охват обучением всех детей школьного возраста; реализация государственных общеобязательных стандартов общего среднего образования; повышение качества образования в школах путем усовершенствования содержания и методов обучения, введение объективных критериев и подходов к оценке знаний учащихся и деятельности педагогов; обеспечение мер по охране здоровья учащихся и педагогов.

В программе определена цель совершенствования системы воспитания: формирование личностных качеств воспитанника на основе идей казахстанского патриотизма, гражданственности, гуманизма и общечеловеческих ценностей. Сформулированы задачи в данной области:

- разработка и внедрение эффективной системы воспитания обучающихся в организациях с учетом их этнокультурных особенностей;

- поддержка развития массовых детских и молодежных общественных организаций;

- сохранение и дальнейшее развитие сети внешкольных организаций дополнительного образования;

- переподготовка педагогов дополнительного образования, классных руководителей, кураторов академических групп в организациях образования и работников органов управления образованием по проблемам воспитания;

- реализация комплекса мер по профилактике правонарушений, преступности и безнадзорности детей, подростков и молодежи.

Постановлением Правительства Республики Казахстан № 128 от 4 февраля 2002 г. была утверждена Государственная программа «Ауыл мектебі» («Сельская школа») на 2003—2005 гг. Цели данной программы — улучшение работы сельских организаций образования, повышение эффективности управления сельскими и малокомплектными школами, обеспечение их устойчивого развития, укрепление учебно-материальной базы и кадрового потенциала сельских организаций образования.

Образовательный процесс 11-летней казахстанской школы организован в соответствии с позициями системы государственных общеобязательных стандартов среднего общего образования Республики Казахстан, утвержденной в 2002 г.

При разработке государственных стандартов 2002 г. были достигнуты следующие важные результаты:

- появилась возможность отойти от традиционного сложившегося понимания организации стандартов «на входе», т. е. когда детально описывается содержание образования с соответствующими результатами обучения;

- уточнены основные ключевые понятия как научно-теоретические категории, позволяющие определить совокупность требований к составу и структуре базового содержания школьного образования и к уровням подготовки учащихся;

- установлены требования, регламентирующие рамки базового содержания школьного образования на каждой ступени общеобразовательного заведения;

- установлены требования, регламентирующие права и обязанности учащихся и образовательных учреждений;

- установлены требования, регламентирующие объем учебной нагрузки и ее распределение на инвариантную и вариативную части содержания образования;

- разработаны базисные учебные планы для начальной, основной, старшей ступеней школы.

Третий период модернизации общего среднего образования (2005—2010 гг.)



характеризуется реформированием, основные направления которого определены в Государственной программе развития образования на 2005—2010 гг. и в Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 г. В соответствии с данными документами в указанные сроки предполагается провести модернизацию национальной системы многоуровневого образования с учетом приоритетов Стратегического плана развития Республики Казахстан до 2010 г. для повышения качества подготовки человеческих ресурсов, удовлетворения потребностей личности и общества. В качестве основной цели, которую необходимо достичь в результате принимаемых мер по модернизации образования, названо «формирование национальной модели многоуровневого непрерывного образования, интегрированной в мировое образовательное пространство» [2, с. 38].

Главными направлениями модернизации общего среднего образования в Казахстане признаны переход на 12-летнее обучение; введение нового государственного стандарта общего образования, нацеливающего систему общего образования на формирование не только прочных знаний, но и ключевых компетенций учащихся; переход на новую модель образования — образование, ориентированное на результат.

В настоящее время в республике завершается подготовка к переходу на 12-летнее образование. Отработка международного опыта 12-летнего среднего образования проводится в элитной школе «Мирас» Фонда образования Н. А. Назарбаева, а также в 104 школах (45 сельских и 59 городских) в различных регионах страны. По итогам эксперимента в начальных классах обучающиеся показали успешное усвоение учебной программы, основанной на здоровьесберегающей, личностно ориентированной технологиях обучения. С 2007/08 учебного года эксперимент продолжается в 5 классах основной средней школы [4, с. 42].

Переход на 12-летнее обучение требует обновления содержания общего среднего образования в соответствии с

запросами современной жизни. В новой модели полностью сохраняется существующая предметная система на всех ступенях школы. Снижение общего числа обязательных базовых учебных дисциплин достигается за счет интеграции содержания двух или нескольких предметов в один. Перераспределение учебного материала между уровнями образования позволяет решить проблему, связанную с расширением учебного курса.

Содержание образования будет строиться следующим образом: 1—8 классы — воспитание и развитие школьников, 9—10 — профессиональная ориентация для определения дальнейшего направления обучения, 11—12 — профильное обучение по индивидуальным образовательным маршрутам [4, с. 37].

В сложившихся условиях основными направлениями обновления содержания среднего общего образования становятся:

- определение ценностей, которые способствуют развитию как личности, так и общества в целом;

- приведение содержания школьного образования в соответствие с динамичными запросами современного общества с учетом закономерностей психофизиологического развития детей;

- обеспечение соответствия содержания образования современным требованиям к формированию компетенций, направленных на воспитание потребности и умения самостоятельно добывать и применять знания на практике и на развитие ученика как личности и субъекта деятельности;

- ориентирование содержания образования на целенаправленное и систематическое приобщение учащихся к научным способам познания и самостоятельным исследованиям, на широкое применение учебных ситуаций, формирующих познавательную мотивацию и учитывающих дидактические возможности информационных технологий;

- обеспечение гуманизации содержания образования, его вариативности, возможностей и права выбора в процессе обучения индивидуальной программы образования;

— мотивирование через содержание задач воспитания трудолюбия, овладения основными понятиями рыночной экономики, менеджмента и маркетинга и умений применять их при реализации собственной продукции и услуг;

— формирование взглядов на будущее, укрепление моральных устоев, которые нужны человеку как члену общества и субъекту международного сотрудничества;

— ориентация содержания образования на воспитание уважения к национальной культуре и открытости по отношению к другим культурным истокам.

В 2004 г. был принят проект Министерства образования и науки РК «Стратегия перспективной модернизации государственных общеобразовательных стандартов среднего общего образования Республики Казахстан и перехода на модель образования, ориентированного на результат». Рабочая группа, трудившаяся над проектом, пришла к выводу, что для построения современной системы обеспечения качества образования необходимо конкретизировать общие цели в виде компетенций и навыков широкого спектра [5, с. 19].

С 2004 г. в республике проводится общая диагностика обученности в форме единого национального тестирования (ЕНТ) для выпускников школ. Результаты ЕНТ засчитываются в качестве оценок итоговой аттестации и в качестве оценок вступительных испытаний при поступлении в вузы республики. ЕНТ в форме комплексного тестирования охватывает 4 предмета, из них три обязательных: математика, казахский (русский) язык, история Казахстана; четвертый — по выбору. В состав тестов включены задания закрытого типа с выбором одного правильного ответа, на выполнение которых отводится 3 ч. Результаты ЕНТ оцениваются по 120-балльной системе. В стране для проведения ЕНТ открыты 134 пункта тестирования, которые оснащены необходимым компьютерным и телекоммуникационным оборудованием [3, с. 99].

В результате трехлетней работы представителей педагогической обще-

ственности всей страны в 2008 г. увидел свет Государственный общеобразовательный стандарт среднего образования в условиях 12-летнего обучения [5, с. 29]. По структуре и содержанию новой модели результаты среднего образования представлены тремя видами компетенций: базовыми, ключевыми и предметными.

Таким образом, можно констатировать, что за годы реформ в республике было многое сделано для создания законодательной и нормативно-правовой базы образования. Были приняты законы об образовании, о высшем образовании, утверждены концепции государственной политики в области образования, концепция развития среднего образования, государственные стандарты образования. Однако в этой сфере все еще остались проблемы, требующие качественного разрешения. На современном этапе развития общего среднего образования можно говорить не о реформировании, а о модернизации, что предполагает проектирование и внедрение новой модели образования с последующей ее интеграцией в мировое образовательное пространство.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бекишев, К. Б.* Работа с одаренными школьниками в Республике Казахстан / К. Б. Бекишев // Педагогика. — 2008. — № 2. — С. 83—89.
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005—2010 годы. — Астана : РАУАН, 2004. — 47 с.
3. *Курманалина, Ш. М.* Информатизация системы образования Республики Казахстан / Ш. М. Курманалина // Педагогика. — 2002. — № 9. — С. 98—101.
4. *Садыков, Т. С.* Методология 12-летнего образования / Т. С. Садыков. — Алматы : РОНД, 2003. — 58 с.
5. *Самотокина, Г. М.* Стратегия перспективной модернизации государственных общеобразовательных стандартов в среднем образовании Республики Казахстан и переход на модель образования, ориентированного на результат / Г. М. Самотокина, М. Ж. Жадрин и др. — Астана : Гылым, 2003. — 50 с.
6. Сборник законодательных актов «Образование в Республике Казахстан». — Алматы : РОНД, 2003. — 109 с.

Поступила 05.03.10.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ СРЕДИ ЕВРОПЕЙСКИХ ШКОЛ МИКРОИСТОРИИ (теоретико-методологический аспект)

Н. М. Арсентьев, А. Н. Руськин

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

Микроистория — одно из значительных современных направлений мировой исторической науки. Данный подход, сокращая масштаб исследования до локальных сообществ и отдельных личностей, позволяет осуществлять комплексный анализ социокультурных процессов в рамках современных тенденций гуманитарного образования. Авторами представлены основные направления в развитии микроисторической методологии, а также отмечены интеграционные процессы в изучении данной проблемы среди европейских исторических школ.

Ключевые слова: история повседневности; историография; макроанализ; методология истории; микроанализ; микроистория; новая локальная история; новая историческая наука; социальная история.

Стремление к обновлению теоретико-методологического арсенала, обозначившееся в западной исторической науке в конце XIX и резко возросшее в середине XX столетия, привело к пересмотру традиционных представлений об историческом процессе и возможностях его познания. В результате становления и развития так называемой новой исторической науки значительно изменились предмет, проблематика и методы исторического исследования, были разработаны новые, более эффективные приемы анализа исторических источников, введено в оборот множество исторических фактов. Постепенно «новая история» расширила сферу своего влияния и заняла ведущее место в современной зарубежной историографии. Одним из направлений данного подхода с 1970-х гг. стала микроистория.

Термин «микроистория» имеет более давнюю историю, нежели само изучаемое ныне явление. Одним из первых его употребил Ф. Бродель, причем отнюдь не в положительном смысле. Для него микроистория была синонимом истории эфемерных событий, т. е. тех явлений на поверхности исторического процесса, которые при исследовании более длительных процессов и глубинных конъюнктурных и структурных слоев оказываются на последнем по значению месте: «На поверхности мы сталкиваемся с историей событий, заключенных в сжатых пределах времени: это — микроистория; на

средней глубине мы имеем дело с конъюнктурной историей, которая подчиняется более медленному ритму и до сего дня изучается прежде всего на основе материальной жизни и экономических циклов... И за этим „речитативом“ конъюнктуры мы можем расслышать, наконец, гул структурной истории, истории длительной, которая охватывает целые столетия и располагается на границе подвижного и неподвижного. Благодаря своим столь долго остающимся неизменными ценностям она является для других, быстрее текущих и завершающихся историй своего рода покоящейся осью вращения» [3, с. 117].

С 1965 г. значение и смысл понятия «микроистория» изменились и совершенно освободились от негативного образа мелкого, не стоящего внимания, как бы частного остатка «большой» истории. Развился и сам предмет. С конца 1970-х гг. в Италии, США, Франции и ФРГ микроистория превращается в новый способ исследования и познания, открывающий возможность проникнуть в неисследованные области социальной истории.

Толчком к возникновению и развитию микроистории стал всплеск интереса к локальной и региональной истории, а также к истории повседневности. Он пришелся на 1970—1980-е гг. и, в свою очередь, явился реакцией на состояние социальной истории, сложившейся вокруг школы «Анналов» во Франции. Француз-

ская историография этого периода отдавала предпочтение изучению возможно более массивных исторических блоков и соответственно количественному подсчету в ущерб анализу социальных феноменов. Все то, что связано с поведенческой сферой, социальным опытом и конструированием групповой идентичности, ее не интересовало. Представители микроистории основное внимание обратили на локальные объекты, т. е. на повседневность, «жизненный мир» «соучастников» изучаемого исторического события, полагая, что микроскопическое рассмотрение дает возможность увидеть такие вещи, которые раньше оставались незамеченными.

Итальянские микроисторики, считающиеся родоначальниками подхода, представлены двумя различными направлениями, которые условно можно назвать социальным и культурным. Присутствие этих двух направлений прослеживается прежде всего в серии «microstorie», вышедшей в издательстве Эйнауди в 1980—1992 гг., и в журнале «Quaderni storici». Таким образом, возникли два типа микроисториков, сосуществующих друг с другом: одни интересовались по большей части социальной контекстуализацией исторических объектов, а другие — вписыванием их в культурный контекст, выражением и одновременно важной частью которого эти объекты являлись.

С точки зрения Д. Леви, ведущего представителя социального направления в микроистории, «микроанализ есть анализ отдельных примеров, но он осуществляется не ради инициирования бесконечного процесса с целью обобщения, а скорее ради упрощения процедуры анализа: селекция позволяет проиллюстрировать на примерах общие концепции в определенной точке реальной жизни» [цит. по: 12, с. 4—5]. Специфические возможности познания в микроистории определяются ее способностью к сужению поля наблюдения. Исторические реконструкции и интерпретации, осуществленные благодаря концентрации на ограниченном поле наблюдения, будь то деревня, часть города, социальная группа

или даже один или несколько индивидов, приведут к качественному расширению возможностей исторического познания. Именно в рамках микрообъекта историк в состоянии освоить источниковую базу, овладеть соответствующей социальной теорией и адаптировать ее к прошлому при ограниченном размере изучаемого объекта. Как следует из вышесказанного, микроистория есть не альтернатива макроанализу, а его необходимое дополнение.

«Социальные» микроисторики утверждают, что реконструкция индивидуальных моделей поведения является частью более общего стремления реконструировать различные социальные категории и хронологическую последовательность их возникновения исходя из конкретного контекстуального анализа, т. е. частью такого понимания общего исторического процесса, в котором поведение человека и культурные модели отнюдь не остаются сферами исследований разных специалистов. Отслеживание моделей поведения отдельных людей и анализ их индивидуальных социальных отношений или же их политических, экономических, социальных стратегий — это вопрос исследования социального и культурного контекстов вместе [12, с. 362].

«Культурное» понимание микроистории представлено прежде всего творчеством К. Гинзбурга. В предисловии к самой известной своей книге «Сыр и черви. Образ мира у мельника XVI века» он рассуждает о возможностях микроистории и профессионализме историка: «Расширять историческое знание, изучая „индивида“ из низов — немаловажная задача. Конечно, при этом существует опасность скатиться до уровня забавного исторического анекдота, до пресловутой событийной истории... Однако подобная опасность не представляется непреодолимой. Некоторые биографические исследования показали, что в заурядном, ничем незначительном человеке (именно поэтому репрезентативном) можно, как в микрокосме, найти черты, характерные для целого социального слоя в определенный исторический период — будь то австрийская знать или английский низ-



ший клир семнадцатого века» [4, с. 41—42].

Исследования К. Гинзбурга строятся на трех исходных посылах. Во-первых, чтобы понять любой социальный феномен, необходимо исследовать ряд контекстов, поскольку все объекты исследования многослойны и составлены из совокупности элементов, уходящих корнями на ту или иную глубину в прошлое. Во-вторых, работа по изучению различных временных глубин должна быть подчинена цели реконструирования «живого» опыта, который включает в себя не только «сознательный опыт или же опыт, оставивший след в документах», но и бессознательную сторону, требующую внимания к себе. В-третьих, необходимо применять то один, то другой масштаб исследования, так меняя его фокус, чтобы достичь критической дистанции, позволяющей установить связь между элементами, о которых сами действующие лица не имели представления, но которые обуславливали характер их опыта. Три вышеприведенных положения и определяют «цепочку документального обоснования», движущегося от конкретного документа к выявлению все более широких полей контекстов, пригодных для его изучения [11, с. 362].

Наиболее ярко противопоставление с «социальной» микроисторией впервые проявилось в работе К. Гинзбурга «Морелли, Фрейд и Шерлок Холмс: улики и научный метод». Статья ясно показала, что хотя оба течения микроистории имеют дело с малыми объектами исследования, это единственное, что их сближает, поскольку как методы, так и цели у них различны. Если для первых характерны «методологическая сосредоточенность на конкретном индивиду и стремление рассмотреть социальную структуру как переплетение различных межчеловеческих отношений», то для вторых — «изучение фрагментов моделей поведения, позволяющих выявить культурные смыслы, которыми люди прошлого наделяли свою социальную вселенную» [11, с. 354].

Однако уже в 1990-х гг. намечаются тенденции к сближению социального и

культурного подходов в итальянской школе микроистории. Так, С. Черутти, одна из последователей К. Гинзбурга, рассуждая о различиях между социальной и культурной контекстуализацией как исследовательскими практиками в рамках микроистории, утверждает, что они не отражают различия основных интересов ее представителей. И те, и другие «отнюдь не считают, что интересуются мыслями или действиями людей (иными словами, головой или желудком) как таковыми. Наоборот, все они преследуют одни и те же цели». Решение ограничить поле исследования, спустить его до микроуровня и тщательным образом выискивать единичных действующих лиц исторических процессов, по мнению С. Черутти, стало реакцией на высокомерие сторонников эстаблированного исторического «здорового смысла», навязывавшего определенные временные масштабы исследования, его границы и понятийный аппарат [11, с. 357].

Итальянские микроисторики оказали влияние на французскую историческую науку, и в частности на представителей поздней школы «Анналов», среди которых прежде всего стоит отметить Э. Ле Руа Ладюри и Ж. Ревеля.

Э. Ле Руа Ладюри, оттолкнувшись от концепции «истории большой длительности» Ф. Броделя, сосредоточил внимание не столько на экономике и материальных условиях жизни, сколько на мировосприятии, картине мира средневекового человека. Для изучения «геологии глубинных пластов» он пользовался междисциплинарным синтезом, данными, получаемыми из картографии, этнологии, экономической истории, антропологии, демографии, структуралистскими методами, биологическими моделями [6, с. 155—158]. В 1975 г. вышла самая известная его книга «Монтайю, окситанская деревня (1294—1344)» — осуществленное «вручную» исследование одной отдельно взятой средневековой деревни, базирующееся на протоколах инквизиционного расследования и включающее анализ географического положения, хозяйственной жизни, социальной и демографической структуры, религиоз-

ных верований жителей, их отношения к богатству, детям и т. п.

Высоко оценивал познавательные достоинства микроисторического подхода и такой влиятельный французский историк, как Ж. Ревель. Ученый акцентировал внимание на том, что в микроистории нет разрыва между локальной и глобальной историей и, тем более, их противопоставления. Он считал, что обращение к опыту индивидуума, группы, территории как нельзя лучше позволяет уловить конкретный облик глобальной истории, поскольку «образ социальной реальности — это не есть уменьшенная, или частичная, или урезанная версия того, что дает микроисторический подход, а есть другой образ» [9, с. 118].

Развитие микроподходов в британской историографии начало осуществляться в рамках новой локальной истории еще в 1960-е гг., несмотря на то что сам термин «микроистория» не получил здесь распространения. Лидирующую роль в этом процессе сыграла лестерская школа локальной истории, основанная У. Хоскинсом и Г. Финбергом, которые поставили во главу угла не локально-территориальный принцип, а описание и анализ реально существовавших социальных организмов, основанное на максимальной детализации и индивидуализации исследовательских объектов [10].

Х. Медик, наиболее известный немецкий последователь близкого к микроистории подхода, получившего название «Alltagsgeschichte» («повседневная история»), обратившись к исследованию протоиндустриального сельского местечка на плоскогорье швабской Юры с XVII по XIX в., провел его в плоскости проблемно-ориентированной «истории целого в подробностях» [8, с. 200]. Развивая идеи К. Гинзбурга, ученый на основе развернутой реконструкции деталей и совокупности источников данных о местном обществе разработал систему «многофокусного сравнения». На его взгляд, именно при сопоставлении предмета исследования со многими разновеликими факторами изучаемый феномен не потеряет своих особенностей.

В России микроисторический подход представлен в первую очередь журналом «Казус: Индивидуальное и уникальное в истории», на страницах которого печатаются как отечественные, так и зарубежные исследователи. Альманах был основан в 1996 г. известным историком западноевропейского Средневековья Ю. Л. Бессмертным. Его казуальная история пытается разрешить вставшую перед микроисторией дилемму: «добиться сочетания анализа массовых феноменов с анализом индивидуального поведения людей разного статуса». Для разрешения этой дилеммы Ю. Л. Бессмертный вводит понятие «казус». По его мнению, всякий поступок есть не механическое следование той или иной норме и не воспроизведение традиционного обычая, а тот или иной казус человеческого поведения. Последний рассматривается в двух аспектах: как нечто стереотипное, которое мы вычленим из общей массы и которое ярко иллюстрирует общую психологию, реальную социальную практику, и как нечто универсальное, неповторимое, отличное от сложившейся практики, не вписывающееся в общую коллективную психологию, стереотип поведения. В то же время этот уникальный казус может послужить точкой отсчета, началом развития иной социальной практики, иного стереотипа поведения, характерного для более позднего этапа развития общества [2].

Значительное место в микроисторических исследованиях принадлежит одному из основателей историко-антропологического направления в отечественной науке А. Я. Гуревичу. Ученый отмечал, что «микроисторическое исследование вводит нас в такой слой действительности, где могут накапливаться разнообразные потенции, которые или реализуются, или, чаще, остаются нереализованными... Иными словами, на уровне микроистории возможно разглядеть зародыши альтернативного развития, которые почти все историки оставляют без внимания» [5, с. 244].

Генезис отечественной микроистории прослеживается и в современных



работах по экономической истории России, посвященных исследованию индустриального наследия. В работах представителей Научно-образовательного центра экономической истории Центральной России и Среднего Поволжья МГУ им. Н. П. Огарева данное исследовательское направление получило новое звучание. Н. М. Арсентьевым, В. М. Арсентьевым, А. М. Дубоделом и другими учеными анализируются основные содержательные характеристики социокультурной и техногенной среды носителей предпринимательской деятельности, выявляется комплекс изменений в структуре жизнедеятельности, социально-корпоративной и индивидуальной психологии, «характере трудовой мотивации участников производства и в отношениях между рабочими и заводоладельцами» [1, с. 6]. Данный подход нашел наибольшее применение при исследовании микросоциальных процессов, например при изучении институциональной среды малых промышленных городов и в просопографических изысканиях.

В полной мере преимущество микроисторического подхода для верификации макроисторических схем проявилось в работе А. А. Макушева, ограничившего предметную область исследования характеристик предпринимательской династии заводоладельцев Мальцовых. Обратившись к проблеме моделирования повседневной, социальной и частной жизни, изучению социальных практик (конфликтных, семейных, соседских и т. д.), а также условий их быта, ученый индуцировал теоретическую модель протоиндустриальных процессов в России: «...именно во взаимосвязи и взаимозависимости обоих уровней (в так называемом сопряжении микро- и макроистории) заключается наиболее приемлемый вариант изучения социальной действительности в ее исторической ретроспективе» [7, с. 4].

Сегодня микроистория несет в себе плодотворный импульс для дальнейшего развития исторической науки. Исторические реконструкции и интерпретации, осуществленные благодаря концентрации на ограниченном поле наблюдения,

дают качественное расширение возможностей исторического познания. Использование теоретических наработок антропологии и социологии в микроисторическом анализе несет в себе возможность нового взгляда на становление исторических структур. И хотя в настоящее время ученые делают лишь первые шаги к раскрытию потенциала взаимодополняемости микро- и макроподходов, не вызывает сомнения, что их комбинационные возможности исключительно перспективны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арсентьев, Н. М.* Замосковский горный округ: Заводовладельцы и рабочие / Н. М. Арсентьев. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005. — 250 с.
2. *Бессмертный, Ю. Л.* Что за «Казус»? / Ю. Л. Бессмертный // Казус: Индивидуальное и уникальное в истории. — М., 1997. — С. 7—24.
3. *Бродель, Ф.* История и общественные науки. Историческая длительность / Ф. Бродель // Философия и методология истории. — М.: Прогресс, 1977. — С. 115—142.
4. *Гинзбург, К.* Сыр и черви: Картина мира одного мельника, жившего в XVI в. / К. Гинзбург. — М.: РОССПЭН, 2000. — 272 с.
5. *Гуревич, А. Я.* Апории современной исторической науки — мнимые и подлинные / А. Я. Гуревич // Одиссей: Человек в истории. — М., 1998. — С. 233—250.
6. *Ле Руа Ладюри, Э.* Застывшая история / Э. Ле Руа Ладюри // THESIS: Теория и история экономических и социальных институтов и систем. Структуры и институты. 1993. — М., 1993. — Т. 1, вып. 2. — С. 153—173.
7. *Макушев, А. А.* Предпринимательская деятельность Мальцовых во второй половине XVIII — начале XX века: индустриальное наследие / А. А. Макушев. — Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2006. — 380 с.
8. *Медик, Х.* Микроистория / Х. Медик // THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем: альманах. — М., 1994. — Т. 2, № 4. — С. 193—202.
9. *Ревель, Ж.* Микроисторический анализ и конструирование социального / Ж. Ревель // Одиссей. Человек в истории. — М., 1996. — С. 110—127.
10. *Репина, Л. П.* Комбинация микро- и макроподходов в современной британской и американской историографии: несколько казусов и опыт их протчтения / Л. П. Репина // Историк в поиске. Микро- и макроподходы к изучению прошлого. — М., 1999. — С. 38—63.
11. *Черутти, С.* Микроистория: социальные отношения против культурных моделей? / С. Черутти // Казус: Индивидуальное и уникальное в истории. — М., 2006. — С. 354—375.
12. *Честнов, И. Л.* Повседневность как теоретико-методологическая проблема историко-юридической науки / И. Л. Честнов // Городская повседневность в России и на Западе. — Саратов, 2006. — С. 3—8.

Поступила 04.10.10.

ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОГО И ЛИЧНОСТНОГО УРОВНЕЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ЗНАНИЯ*

Ж. Ю. Бакаева (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева*)

В статье рассматривается понятие информационного знания в единстве его содержательно-смыслового и личностного уровней. Предлагается модель глобального образования, построенная на объединении разнокачественной информации на основе фреймов в рамках межфреймовых связей.

Ключевые слова: глобальное образование; образование «в духе мира»; знание; информационное знание; смысловые акценты; фреймы; межфреймовые связи.

В современном обществе интеллектуальный капитал обуславливает конкурентоспособность экономических систем, выступает ключевым ресурсом их развития. В процессе создания, трансформации и использования интеллектуального капитала участвуют коммерческие предприятия, государственные и общественные учреждения и организации, т. е. все субъекты рыночных отношений. Способность экономики создавать и эффективно использовать интеллектуальный капитал все в большей мере определяет экономическую силу нации, ее благосостояние. Открытость общества для импорта разнообразных знаний, идей и информации, способность экономики продуктивно их перерабатывать — факторы, от которых зависит успешное социально-экономическое развитие любой страны.

Ценностно-содержательные отношения учитывают человеческую природу, связанную с исходными допущениями о ней (что несет в себе человек: начала добра или зла, или их сочетание, или он нейтрален по отношению к ним, изменчива или неизменна его натура); определяют ориентацию по отношению к окружению (господство над природой, гармония или подчинение ей); ценностно-временную ориентацию, которая характеризует формы ценностей прошлого, настоящего или будущего; ориентацию людей на тип активности и самовыражения [3,

с. 89—95; 5]. Соответственно содержание активных зон социокультурного взаимодействия представляется в виде трансформации форм информационных технологий, а качество информационного обмена — в виде определенных измерений как специфических способов упорядочения мира в рамках коммуникативных процессов.

Структуралистская концепция информационных способов упорядочения мира М. Фуко может быть представлена в виде соотношения «функции — нормы», что отвечает приспособлению к окружению (как функции связи между побуждениями и действиями), а следовательно, теоретическому обоснованию типа активности и самовыражения индивида. В функционалистской трактовке методологическим основанием является понятие функции в рамках технологий, в том числе машинных, как продуктов и посредников социокультурного взаимодействия и коммуникации, инструментов трансляции культуры, которые делают возможным удовлетворение потребностей и запросов людей. Взаимообмен между компонентами социальных и культурных систем осуществляется в рамках экономических, биолого-психических действий людей, направленных на внешнее окружение. Второе соотношение «конфликт — правила» рассматривается с точки зрения присущих индивиду потребностей и желаний, поиска способов их

* 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).



удовлетворения. Предельная ситуация, в которой проявляется интерес, — это конфликт. Подобные моменты регулируются с помощью совокупности правил, ограничивающих конфликты, способствующих их преодолению.

Эквивалентом глобализации на макроуровне выступает глобальное (интеркультурное) образование, на микроуровне — образование «в духе мира». В условиях перехода общества в качественно новое состояние, радикальных изменений идеологических приоритетов, социальных идеалов, нравственных ценностей и в целом бытия людей образовательное обеспечивает новые общественные отношения, сохраняя при этом свои классические функции трансляции знаний. Различие между понятиями «информация» и «знание» кроется в том, что сообщения, определяемые как информация, трансформируются, интерпретируются, тем самым создаются новые структуры как элементы знания.

Информация в рамках интерпретации на уровне глобального образования определяется как содержательный элемент ситуационно-смысловой структуры знания или его знаковая оболочка. Решение проблемы сближения разноплановой информации заключается в выявлении соотношения цели и содержания в доминирующих понятиях и построении существенных отношений и связей между ними. Техническая сторона реализации модели информационного образования связана с теорией обучения, конкретно — с дидактическими концепциями и педагогическими методиками. Они наиболее четко устанавливают связь между целью и содержанием, выделяя доминанту образования. Знание выступает как явная или неявная, вербальная и невербальная информация в механизме информационной экстраполяции.

Знание — это содержательно-смысловой элемент информации или интерпретация информации с последующим ее хранением. Таким образом, пересмотр понятия «знание» требует создания информационной модели образования — феномена, удерживающего в рамках со-

держающегося в нем специфического (потенциально разноонтологического) общего полноту бытия формализуемого феномена. Следовательно, представленность в модели в культурно-исторической традиции онтологии, антропологии, аксиологии, гносеологии и психологии сопряжена с постановкой проблемы сближения разноплановой информации.

Смена той или иной педагогической конструкции определяется смысловыми акцентами знания. Система подчиняется правилу равновесного соответствия, которое означает, что изменение или нарушение функционирования одного из компонентов вызывает изменение или нарушение функционирования других компонентов и системы в целом. Поэтому при изменении целей и задач, содержания, методов, средств обучения система неизбежно требует пересмотра и уточнения всех ее составляющих, а не только тех, которые подверглись изменению. Чем больше свойств, отношений фиксируют знания, тем они содержательнее и глубже, тем больше рожают ассоциаций в небольшом количестве общих принципов и закономерностей (когда большая информация заключена в небольшом объеме).

В учебном процессе неизбежно оперирование понятиями, которые выражаются определенными структурами различной формы сложности. Соответственно изучение того или иного предмета и его предварительное построение (содержание, формы, средства и методы) требуют системного подхода к последовательности расположения понятий и установления множества цепей связи между ними. Непременным условием этого является построение системы суждений и логических отношений между ними либо в виде простых суждений, либо в виде сложных цепей суждений и логических связей. Структура усвоенного содержания определяется через множество семантических связей. Знание становится информационным, когда информация перерабатывается путем истолкования и понимания ее в объект-субъектных отношениях. Усвоенное со-

держание предмета изучения, необходимое для восприятия каждой новой информации, рассматривается в виде структуры, состоящей из конечного множества дескрипторов и установленных между ними ассоциативных отношений.

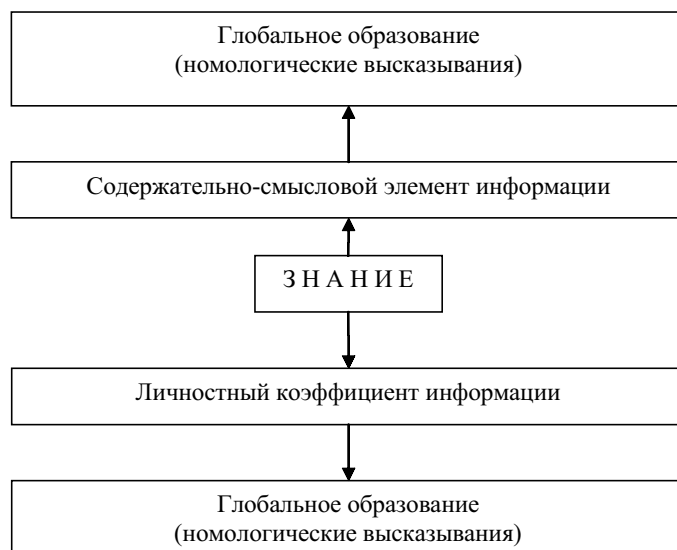
Определение такого знания, по мнению В. А. Долятовского, возможно путем описания его структуры априори или путем динамического поиска состава и отношений. Информационная область знания имеет некоторое семантическое поле, образуемое набором понятий и связей, на основе которых и строится необходимое для усвоения новой информации содержание. Это содержание может быть оценено путем последовательного анализа поисковых фраз, отбора более частных сочетаний понятий, выявления типовых отношений и других сведений, вступающих в комбинации и служащих для восприятия информации на основе известного и неизвестного. Ученый подводит к возможности установления формального выражения семантической связи понятий, если одному из них можно поставить в соответствие другое. Семантические связи, по его мнению, могут быть взаимоднозначными (простыми) и иерархическими (сложными) [1].

Указанные связи предполагают выделение личностного, межличностного, локального, национального, международного и глобального информационных уровней в дидактическом структурировании модели знаний Сэлби и Вайнбренера-Фритцше. Если первый определяет информационное пространство (пространственно-временное измерение) как тематическое измерение, охватывающее ключевые проблемы глобального образования, как временное — прошлое, настоящее и будущее; то второй — как «внутреннее», или «контекстное», измерение, направленное на субъект процесса обучения (начиная с индивидуально-го и заканчивая глобальным уровнем). «Контекстуальность» («передача культуры — историческая грань») указывает на взаимовлияние различных социально-пространственных аспектов — от от-

дельной личности до мирового сообщества. «Историческая грань» придает передаваемому знанию и его трактовке процессуальные перспективы. В связи с тем что прошлое, настоящее и будущее мыслятся как различные варианты действий, глобальное образование должно планироваться посредством процессуально ориентированного анализа.

Содержание учебного предмета и его изучение требуют наличия определенной ритмической организации, согласования и стыковки понятий в последовательно распределенном количестве и с определенной частотой рассмотрения. Этому способствуют фреймы, т. е. наборы объединенных временными и причинными связями различных стереотипных ситуаций. Фреймы при когнитивно-структурном восприятии организуют, структурируют обобщенное, преимущественно эмпирическое, знание [2, с. 352—353; 4].

Межфреймовые связи, т. е. рамка, заданная в модели информационного знания, предполагают наличие определенных непротиворечий — «когнитивных цензоров». Свойство фреймов подразумевает, наряду с изучением явной и скрытой информации, нахождение экономного способа организации информационных процессов и повышение скорости обработки информации (восприятия). Во фреймах фиксируются скрытые от непосредственного наблюдения компоненты, которые существуют в знании как «формулы умолчания» — структуры неявного знания, предполагающего устойчивые формы невербальных коммуникаций познающих субъектов [2, с. 354—355]. Они различны по происхождению: одни являются как бы врожденными, поскольку естественно и неизбежно возникают в процессе когнитивного развития каждого человека (информационная сфера), другие усваиваются из опыта обучения (мирочувствование), существование третьих полностью зависит от языковых выражений (информационная нагрузка). Знание в структуре глобального образования представлено на рисунке.



Знание в структуре глобального образования

«Врожденный» аспект информационного процесса обусловлен внешней информационной средой, которая определена поддержанием информационного пространства. Одними из элементов информационной сферы являются естественные языковые механизмы как защита от нежелательной информации. Качественный уровень формальных информационных отношений обуславливает предельно категоричные и жестко аргументированные в современные информационные технологии, указывающие источники, цели, способы их реализации и возможные последствия для социальной системы, охраняющей свое информационное пространство. С этим представлением связано рассмотрение одной из отличительных черт современного образования с позиций информационно-системного подхода — его интеграции с наукой как производящей информационной системой. Передача знаний, т. е. информации, составляет сущностную черту образования, если подходить к нему «извне». Она предполагает процесс усвоения знаний, что является определяющим при рассмотрении системы образования «изнутри».

Таким образом, основная проблема современного образования заключается

в объединении разнокачественной информации в образовании и процессе освоения знаний «изнутри». Разнокачественная информация учитывается на экономическом, социальном и интеллектуальном уровнях. Особое место в информатизации образования отводится интеллектуальному капиталу. Эквивалентом глобализации на макроуровне является глобальное образование, на микроуровне — образование «в духе мира». Оно претерпевает трансформацию с учетом информационных процессов.

Фреймы — это информационные единицы, при когнитивно-структурном восприятии трактуемые как непрерывный процесс смены функционирования когнитивных форм, которые организуют, структурируют обобщенное, преимущественно эмпирическое, знание. Свойство фреймов подразумевает, наряду с изучением явной и скрытой информации, нахождение экономного способа организации информационных процессов и повышение скорости обработки информации (восприятия).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долятовский, В. А. Теория систем в управлении / В. А. Долятовский. — М. : Пресс, 2003. — 350 с.

2. Микешина, Л. А. *Философия науки* / Л. А. Микешина. — М. : Междунар. ун-т в Москве, 2006. — 440 с.
3. Никифоров, А. Л. *Природа философии* / А. Л. Никифоров. — М. : Идея-Пресс, 2001. — 168 с.

4. *Общая педагогика* / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2008. — 336 с.

5. Полетаев, И. А. «Трудный период» кибернетики и американские работы / И. А. Полетаев // *Человеческие способности машин*. — М., 1971. — С. 35—49.

Поступила 01.03.10.

ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В. Д. Лобашев (*Карельская государственная педагогическая академия*)

Автором предлагается решать задачи интенсификации профессионального обучения с использованием интегративного подхода к организации учебного процесса.

Ключевые слова: контекст; системный подход; родовое соответствие; интеграция; дифференциация; синтез.

Начинающаяся с анализа и обобщения единичных простейших актов деятельности интеграция, совершенствуясь в содержании и формах своего выражения, достигает вершин конструктивного, порой эвристического, синтеза. Ведущей процессуальной составляющей интеграции выступает свертывание информации с последующим проявлением в образовавшемся единстве принципиально иных качеств. Показательно, что «сквозные методологии» педагогической интеграции представлены прежде всего законами диалектики. Это позволяет выделить сущность педагогической интеграции как некоторый системный синергетизм — «гармоничное и сообразное сочетание и взаимодействие всех элементов системы» (Н. М. Таланчук). Исходными основаниями (онтологическими и гносеологическими) педагогической интеграции служат педагогическая деятельность и педагогические знания.

Процессуальную суть интеграции в первом приближении возможно представить последовательностью действий над некоторым блоком информационной структуры учебной информации — сообщением, набором понятий, инструкцией, профессиограммой. В приложении к процессам обучения эта последовательность выглядит следующим образом: анализ (блока учебной информации) → дискретизация → дифференциация →

[▲] → обобщение и рефлексия → интеграция → [■] → оценивание результата. Профессиональное обучение дополнительно выделяет в этом кортеже после шага «дифференциация» шаг «выявление тесноты родовидового соответствия анализируемых элементов» — [▲], а после шага «интеграция» — шаг «процедура коррекции комплексности [достижение максимальной связности] сконструированного элемента (блока)» — [■].

Функциональным базисом интеграции служит предметная система. Именно функционал родовидового соответствия дает возможность корректно выполнить процедуры интеграции учебных дисциплин, составляющих основу образовательного базиса профессий, и наполнить новым содержанием модернизированные маршруты обучения. Определяя целостность представленных стандартами наборов дескрипторов, определений, граничных условий, требований ограничений объема и т. д., этот функционал позволяет производить качественное разделение (выделение по заданным критериям) мажоритарных учебных элементов, выделять содержательно единые блоки и разделы учебных программ и планов обучения различным профессиям. В наиболее чистом виде интеграция проявляется именно на уровне «гносеологии систем», где она, протекая в форме синтеза знаний, в меньшей степени подвер-

© Лобашев В. Д., 2010



жена воздействию внешних «шумов» социокультурного характера. С позиций системного подхода к формированию процессов профессионального обучения выделяются следующие граничные формы интеграции: множество, совокупность, сложность, комплексность, упорядоченность, организация и система [2].

Превращение интеграции в ведущую закономерность профессиональной деятельности отражено в трудах А. П. Беляевой, М. Н. Берулавы, В. Д. Семенова, И. П. Яковлева. Образованию как целостной системе свойственны следующие формы и методы интеграции: диалектика, энергетические принципы, факторы движения живой и неживой материи, аппарат логического познания [1]. Современность в качестве одного из способов разрешения проблем интеграции систем обучения и выполнения требований к выпускникам учреждений профессионального образования предлагает разработку принципов высшего рабочего образования и форму его реализации — институт рабочего образования. При этом становится возможным создание образовательных стандартов, не ограниченных образовательным уровнем [6].

Практика, рассматривая интеграцию как процесс и результат становления определенной целостности, отражение динамики взаимодействия синтезируемых компонентов, усиление их взаимосвязи и взаимозависимости, определяет в качестве базисных следующие функциональные элементы этого педагогического процесса (по А. Д. Урсулу): 1) совокупность — объединение по генеральному признаку; 2) комплексность — начальная форма синтеза; 3) упорядоченность — появление отношения порядка между элементами; 4) организация — конструирование и создание качественно новых свойств, объединяющих элементы; 5) система — создание качественно нового единства компонентов. При этом определяются три основных подхода в понимании сущности интеграции: механический — сведение композиционных элементов к единому целому; диалектический — поиск общих законо-

мерностей и признание качественных различий между интегрирующими составляющими; дополнительный (частная реализация принципа дополнительности).

Выделяются следующие качественные признаки интеграции:

- являясь натуральной категорией, она характеризует процессы антиэнтропийной локализации сфер объективной реальности;

- определяется как упорядочивание, со-организация в со-подчинении, наложении и разделении областей новизны в процессах создания целостных элементов, наделяемых качественно новыми (часто революционными) системными свойствами;

- ее результаты тесно связаны с исходными условиями создания-возникновения [педагогической] системы;

- представляется как результат анализа отклонений от общей тенденции процесса (обучения) и последующего синтеза результатов исследований интерпретации ведущих элементов эволюционных процессов, присутствующих в действительных практических реализациях вариантов системы (обучения);

- как процесс и итог, проявляемый, фиксируемый всеми участниками учебного действия, конструктивно совершенствует и надстраивает уровни управления;

- выполняет структурирование ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей, при этом обеспечивает восстановление целостности на основе толерантности элементов и в развитии способствует объединению, сплочению, *гармонизации* элементов системы и интенсифицирует их;

- ускоряется в условиях стресса, ясного целеполагания, наличия лидера, в присутствии возможного вознаграждения и при проявлении механизмов, обеспечивающих эквивалентность вклада каждого члена, элемента, как в ситуации личностного участия, так и с точки зрения совершенствования блоков-узлов-содружеств;

- обеспечивает беспороговый смысло-ценностный переход в зонах кон-

курентного влияния внешних и внутренних факторов развития и существования систем-моделей обучения;

— обеспечивает связь смыслов и значений различных дескрипторов, выделяет свойства изоморфичности и валентности отдельных элементов системы, выделяя наиболее стабильные и существенные на фоне процессов синтеза и распада (ассимиляции) понятий, определений, терминов;

— позволяет преодолевать разобщенность и неадекватность языков представления и управления понятиями и данными различных дисциплин (разрешение проблем диалога);

— возникает и наиболее эффективна в процессе исследования макросистем;

— в конкретных приложениях (к анализируемым классам систем обучения) раскрывается и функционирует как количественная мера логической связности и качественная характеристика тесноты структурной целостности выделяемых макроединиц (различных масштабных элементов-образований моделей обучения);

— обеспечивает гармоничное отождествление функций, актов, процедур, совершаемых в полипроцессах функционирующих систем обучения;

— демонстрирует свойства периодичности в интенсивности своего проявления;

— предполагает вполне определенную степень автономии интегрируемых элементов;

— обеспечивает тесное информационное взаимодействие элементов системы, обладающих устойчивыми родовыми (аффинными) соответствиями;

— являет собой отражение взаимного влияния и потенциального поглощения, ассимиляции компонентов системы (модели) в процессе их одновременного проявления и деятельностной реализации (вариантов системы обучения);

— не выдвигает в качестве обязательного требования выравнивание потенциалов норм и базальных ценностей предыдущего этапа, но обязывает обобщать и солидаризировать их оценку;

— в качественном развитии создает возможность для формирования у обучающихся ноосферного мышления;

— предполагает, что воспитание специалиста высокого уровня обученности должно производиться средствами, интегрирующими профессиональные знания с антропологическими, со знаниями общих законов функционирования систем;

— стимулирует развитие аксиосферы специалиста, подъем ее на качественно более высокий уровень;

— включает социально-психологические механизмы подражания, следования наиболее общим признакам, свойствам, проявлениям (в части интересов личности);

— в процессе обучения формирует специфические когнитивные структуры, создаваемые качественным единением знаний, умений и навыков и представляемые в виде их психологического эквивалента.

Существенным признаком педагогической интеграции является человеко-направленность, выражающаяся в формировании интеграционно-целостных качеств, таких, например, как simultaneity — способность к синхронному использованию в один временной промежуток разнообразных, порой разнокачественных знаний, умений, действий, операций; толерантность — терпимость к «чужим» ценностям (позициям, взглядам, верованиям и т. д.) и др.

Интеграция в образовании рассматривается как система и процесс, в комплексе функционально раскрывающие перманентный результат дидактического синтеза элементов системы образования. В общем случае интеграция образовательного процесса предполагает процессуальность и целостность, что позволяет детализировать некоторые деятельностные ее качества: по вертикали — преемственность по образовательной лестнице, следование правилам связи пластов-стратов системы (законы Гартмана), постепенный переход к ламинарному характеру наращивания темпа обучения; по горизонтали — взаимообога-



шение за счет межпредметных связей, объединение потенциалов и активов знаний, умений, обеспечивающее дополнительную устойчивость проектируемой модели.

Для образовательной системы интеграция — прочный мост, соединяющий понятия различной организации, дающий возможность преодолеть противоречие между многомерным миром, его полимодальным характером и обучающимся, первоначально обладающим всего лишь монологическим типом мышления. С одной стороны, она рассматривается как форма отражения интегративных тенденций развития (культуры и науки) в целом, с другой — как интегративная область человеческой деятельности, предметом которой является профессионально-личностное становление человека в системе профессионального образования [4]. Последнее позволяет сориентироваться на получении качественно новой самостоятельной образовательной структуры. В зависимости от уровня интеграции содержания предполагаются следующие ее формы: интегративные (создание интегрированных курсов, интеграция предметов («образований»), их составляющих — знаний, умений и др.), синтетические, межпредметные, предметные формы организации образовательного процесса. Образовательные процессы подвергаются следующим (основным) типам интеграции: общеметодологическому, общенаучному, частнонаучному.

При компаративном анализе двух наиболее часто применяемых моделей структурирования содержания образования — специализирующей и генерализирующей — выделяются три основных вида (подхода):

— координационный, характеризующийся управляемой последовательностью и относительно строгой логикой изложения дисциплин;

— проникающей интеграции, объединяющий идеи междисциплинарных связей (положения одной дисциплины используются при изложении содержания другой) и дидактический синтез (решение задач на стыке дисциплин методами

и средствами конкурирующих областей науки);

— трансдисциплинарной интеграции, предусматривающий ведение курсов метапредметного характера (прогрессивный и весьма продуктивный подход, но требующий от профессионалов-преподавателей очень высокого качества подготовки и демонстрации неординарной эрудиции). Необходимо отметить, что генерализирующая модель тяготеет к многовариантным двухпоточным связям, тогда как специализирующая — к односторонним строго выверенным связям, рождаемым при проведении научного исследования на стыке дисциплин. Кроме того, генерализирующая модель содержания образования активно порождает синтезирующую функцию междисциплинарной интеграции.

Феномен междисциплинарной интеграции в немалой степени обусловлен явной фрагментарностью профессиональной подготовки специалиста. Современные духовные практики не способны обеспечить целостное видение и комплексное восприятие мира. Генетическая матрица трансформации и адресного переноса осознанных знаний в процессах проектирования на системном уровне обобщения модели будущего профессионала проявляет и инициализирует способность творческой личности восстанавливать сущностные взаимосвязи между элементами новизны воспринимаемых знаний.

В профессиональном образовании содержание учебной дисциплины представляется в форме разделов или образовательных модулей, а в теоретическом обучении в этом качестве выступает процесс педагого-технологической деятельности. Производственное (профессиональное) обучение связано с переносом знаний из одной области приложения в другую. Воспринятое и осознанное знание, закрепляясь в мыслительной деятельности обучающегося, трансформируется в межпредметные познавательные умения. В этой педагогической ситуации интеграция учебной информации сопряжена с формированием обобщенных моделей мышления, повышающих

возможности сопряжения творческой познавательной и практико-исполнительской деятельности.

В настоящее время наблюдается синтез психофизиологических требований к организации практического обучения, интеллектуализации теоретических основ моделирования процессов передачи специальных знаний при неразрывной многоуровневой структуризации содержания систем профессионального обучения. Столь плотная упаковка профессиональной (в своей основе — учебной) информации, выполненная в пространственно-временных рамочных ограничениях, достигается путем значительной интенсификации режимов и мобилизации внимания обучающихся. Нарастает противоречие между увеличением объема и усложнением знаний и традиционными методами их передачи. В качестве средств разрешения этого противоречия теория обучения предлагает интегрированно-интенсифицированные методы обучения — проблемное, программированное обучение, методы суггестологии, гибкие обучающие системы, проектное обучение, case-технологии.

Инициацией интегрированного обучения выступает проблемное обучение; оно выявляет противоречие между знанием и деятельностью. Необходимо учитывать, что в творческой работе процесс часто важнее результата: как правило, обучаемого сравнительно мало интересует оценка в период интенсивного поиска решения; обучаемый практически никогда не пребывает в безоценочной, идеалистической творческой ситуации.

В процессе учения обучаемому, в силу обязательности выполнения ролевой функции, необходимо преодолеть и преодолеть специфический информационный барьер, в совокупности представляющий все основные препятствия в передаче и восприятии информации. Этот барьер создает принципиальные затруднения в повышении важнейшей качественной характеристики учебной информации — ее полноты («достаточной избыточности»), а его преодоление требует дополнительных усилий. В обучении присутствуют барьеры: ведомственный, экономический,

резонансный, языковой, семантический, географический, исторический, технологический, терминологический, психологический. Их снятие (диссипация) организуется в форме некоторой технологии модернизации учебной информации, и прежде всего — в форме образовательной технологии. Образовательная технология — специфический способ интеграции человеческих знаний, которые по сути своей не могут быть только философскими, психологическими, педагогическими и т. д., поскольку сам человек представляет собой целостность: разорванность в его познании рождает в конечном счете поэлементность, фрагментарность в познании мира. Наибольшей напряженностью конфликтность педагогической ситуации отличается на участке перехода от обязательной самооценки обучаемого к процессу его оценивания преподавателем (системой). Возникновение и разрешение этого противостояния сторон, каждая из которых представляет к обоюдному оцениванию свою позицию и свои аргументы, создает благоприятные условия для достижения максимальной эффективности обучения, в частности за счет интеграции различных систем обучения [5].

Общая характеристика содержания элементов учебного процесса в период предъявления к оценке уровня обученности (в частности, уровня интеграции знаний) обучаемого может быть представлена следующим образом:

— современные системы профессионального обучения не позволяют полностью преодолеть различия в позициях сторон — участников и элементов педагогической системы;

— конструируемые пути выявления и развития совместных интересов, взглядов, мотивов требуют факторного анализа и комплексно-критериального обоснования;

— интеграция успешно реализуется только при полном согласии сторон (участников учебного процесса), что должно исключить или в значительной степени снизить возможную конфликтность;

— полный психологический комфорт, а значит, и наибольшая степень усвое-



ния достигаются в случае, когда радость успеха с обучающимся разделяет преподаватель;

— динамика рынка труда обнаруживает вариативность профессионального норматива, дополняемого неоднозначностью статуса специалиста в менталитете современного общества;

— профессиональная школа должна обеспечить «безопасность» проживания обучаемым моментов (периодов): поиска, оценивания значимости и утверждения ценности приобретаемых знаний; анализа изучаемых и переживаемых ситуаций в различные периоды жизнедеятельности; синтеза обучаемым блока теоретических знаний, с тем чтобы на выходе (на любом промежуточном рубеже либо при окончании образовательного учреждения) он мог конструировать новые совершенные практически ориентированные знания.

Однако ничто не может быть проинтегрировано, не будучи продифференцированным. Иными словами, излишняя интеграция преподаваемых наук разрушает человекообразность научного знания. Весьма показательна: содержание всего образования построено на принципе функциональности и разделения наук, в то время как в развитии структуры научного знания главенствует тенденция к его интеграции. Интегративность — системное соединение, неотъемлемое качество, признак научной новизны.

Парадигма современного образования подкрепляет деятельностный подход личностным. Новое качество подготовки специалистов отличается интеграцией личностных показателей и профессиональной готовности. Системно-структурный критерий как комплекс существенных признаков отражает не весь рассматриваемый объект, а только те его стороны, которые удовлетворяют целям исследования и поддаются количественно-качественному измерению. На основе предметно-деятельностных отношений обучение проводится по системе профессиональных перспективных линий, позволяющих обучаемому накопить определенный объем дидактических знаний и опыта.

Современная педагогика принимает «пульсарное» объяснение развития науки, допускающее наличие, с одной стороны, периодов преимущественно «дифференцированных», а с другой — превалирующе «интеграционных». Интеграция и дифференциация, дополняя друг друга, существуют параллельно во времени. Неразрывность интеграции и дифференциации является непреложным условием развития и саморазвития науки. Педагогика испытывает очень жесткий (Г. Ф. Федорец) «прессинг» дифференциации. В практической постановке пересечение принципов интеграции и дифференциации, т. е. взвешенная реализация двух достаточно антагонистических принципов, подходов при организации процессов обучения, позволяет эффективно разрешать противоречия между фронтальным способом обучения и индивидуальным процессом овладения знаниями. Выступая в качестве функционального основания и генетического принципа, определяющих систему традиционного предметного образования, интеграция обеспечивает сохранение, развитие и непрерывное совершенствование дифференцированного обучения. При этом интегративный подход к реализации дифференцированного обучения воссоздает (конструирует) некоторую целостность и обеспечивает единство знания в различных типах и формах его выражения: содержательном, структурном, логико-гносеологическом, научно-организационном, обще- и частнометодическом [3].

Интеграция питает контекстное, критическое обучение. Начала принципа интеграции объективно проявляются уже в постовом обучении, реализуемом в предметной и различных модификациях операционных систем (обучения), где в силу неразделимости требований технологии как процесса создания изделия и необходимости должной перманентной компетенции специалиста непрерывно происходит доучивание исполнителя технологических операций — чаще всего в режиме самообучения. С ростом сложности рабочих операций и увеличением доли массового производства наблюдается перенос эффекта наибольшей отда-



чи от интеграции в область теоретического (предваряющего) обучения. Это требует новых подходов к проектированию самого процесса обучения; четкого разделения элементов технологии обучения, их функционального совершенствования и целенаправленного разделения учебных задач с присутствием строгих критериев целесообразности применяемых средств. Уже операционно-поточное обучение требует от обучающихся знания сути граничных (с выполняемой) операций. Обучение же в системах интегративно-комплексного характера, на принципах которых построены все существующие системы профессионального обучения, объективно делает процесс интеграции неотвратимым.

Современный подход к обучению профессионала рассматривает способность к интегрированию, синтезированию и анализу знаний как одну из наиболее значимых в процессе овладения обучаемыми содержанием образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекренев, В. М. Интегрированная система многоуровневого высшего технического образования / В. М. Бекренев, В. В. Михалькевич // Высш. образование в России. — 1996. — № 2. — С. 15—28.
2. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева ; Ин-т профтехобразования РАО. — СПб. : Радом, 1997. — 227 с.
3. Гвоздева, А. В. О взаимосвязи интеграции и дифференциации в обучении / А. В. Гвоздева // Пед. образование и наука. — 2007. — № 3. — С. 31—32.
4. Макарова, Е. Е. Содержание и структура интегративного подхода в высшем профессиональном образовании / Е. Е. Макарова // Интеграция образования. — 2008. — № 3. — С. 8—11.
5. Овчинников, Н. Ф. Знание — болевой нерв философской мысли / Н. Ф. Овчинников // Вопр. философии. — 2001. — № 1. — С. 83—113.
6. Романцев, Г. М. Теоретические основы развития начального образования в России: дис. ... д-ра пед. наук / Г. М. Романцев. — Екатеринбург, 1998. — 452 с.

Поступила 07.12.09.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С. М. Мумряева (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

Автором рассматриваются принципы, положенные в основу использования информационно-коммуникационных технологий в обучении. Анализируются возможности применения данных технологий при подготовке учителя математики в педагогическом вузе.

Ключевые слова: компетенции; компетентность; информационно-коммуникационные технологии.

В современном образовании все большую популярность приобретает компетентностный подход, под которым понимается реализация образовательных программ, направленных на формирование способности личности самостоятельно в определенном контексте применять полученные знания и умения в своей профессиональной деятельности. В государственном образовательном стандарте нового поколения предусмотрено исполь-

зование компетентностной модели выпускника, которая включает такие группы учебных компетенций, как социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные, общепрофессиональные, специальные.

Основу формирования общепрофессиональных компетенций современного специалиста любого профиля составляют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), предполагающие го-

© Мумряева С. М., 2010



товность и способность самостоятельно осуществлять поиск, сбор, обработку, передачу и применение информации для решения профессиональных задач [2]. Подготовка в вузе специалиста, ориентированного на интенсивное использование информационно-коммуникационных технологий в различных областях, должна быть существенно усовершенствована, так как в рамках современной подготовки ИКТ-компетентность не обеспечивается.

Использование ИКТ в обучении базируется на следующих общедидактических принципах, соответствующим образом дополненных:

- *соответствия дидактической системы закономерностям учения.* Данный принцип указывает на необходимость организации учебно-познавательной деятельности учащихся согласно ее объективным закономерностям;

- *ведущей роли теоретических знаний.* Он указывает на целесообразность такой организации дидактического процесса с применением ИКТ, при которой изучение достаточно крупной смысловой дозы учебного материала реализуется так, чтобы обучаемые на начальном этапе получали представление о теоретическом содержании темы в целом, затем, на промежуточных этапах, усваивали содержание отдельных учебных вопросов, а на заключительных — доводили изучение всей темы до требуемого уровня усвоения;

- *единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.* При использовании ИКТ в обучении он закладывается на стадии проектирования информационных образовательных ресурсов, которые реализуют процессуальный, целевой и содержательный аспекты данных функций обучения;

- *мотивации.* Принцип отражает необходимость непрерывного побуждения обучаемого к овладению содержанием обучения, предписывает рассматривать учение как процесс проявления активности субъекта;

- *проблемности.* Он ориентирует преподавателя на то, чтобы создавать проблемные ситуации с использованием

ИКТ, тем самым активизируя обучение и придавая ему черты творческой, исследовательской деятельности;

- *соединения коллективной учебной деятельности с индивидуальным подходом в обучении.* Предполагается целесообразное сочетание соответствующих форм обучения на основе информационных образовательных ресурсов;

- *мультимедийности.* Являясь развитием классического принципа наглядности, этот принцип используется в двух аспектах: узком — по форме представления информации — и широком — как комплексность содержания информации;

- *активизации самостоятельной деятельности учащегося.* Применение ИКТ нацелено на развитие личности, выявление особенностей обучаемого как субъекта, признание его субъективного опыта, построение педагогических взаимодействий с максимальной опорой на этот опыт;

- *соответствия учебно-информационной базы содержанию обучения и дидактической системы в целом.* Таким образом выражаются требования к учебным условиям эффективного труда преподавателя и студента.

Важнейшими задачами использования ИКТ при подготовке учителя математики в педагогическом вузе являются:

- формирование знаний, умений и навыков в виде целостной системы знаний, определяющей естественно-научную картину мира;

- формирование умений решать конкретные задачи в профессиональной деятельности;

- повышение результативности учебного процесса;

- индивидуализация и дифференциация обучения;

- организация самостоятельной работы, основанной на систематичности обучения и положительной мотивации;

- совершенствование контроля и самоконтроля,

- овладение методами работы с современными технологиями и средствами обучения.

Для реализации информационно-коммуникационных компетенций будущего

учителя необходимы современная организация учебного процесса, применение новейших учебно-методических материалов, в том числе таких, как системы сопровождения лекционных занятий (текстовые, графические и мультимедийные системы представления изучаемого материала); электронные и сетевые учебные пособия и учебно-методические комплексы; мультимедийные курсы, видеолекции, демонстрационные эксперименты; системы тестирования и оценки знаний; интеллектуальные тренажеры и электронные задачки; электронные энциклопедии, справочники; виртуальные лаборатории и ресурсы удаленного доступа.

С учетом приведенных требований на физико-математическом факультете МГПИ им. М. Е. Евсевьева для каждой дисциплины разработаны дидактические комплексы нового поколения, содержащие рабочую программу, электронный учебник, электронные конспекты лекций или видеолекции, электронные практикумы, модуль контроля познавательной деятельности учащихся (система творческих заданий для самостоятельной работы и тестов для проверки знаний) и модуль поддержки правильности обучения (электронный журнал). Студенты имеют доступ к учебно-методической информации: программным продуктам на CD, серверам с разработанной системой поисковой навигации, интернет-ресурсам, образовательным порталам, электронным интерактивным справочным средствам: энциклопедиям, электронным библиотекам.

Эффективное использование информационной среды в сети Интернет осуществляется на основе следующих сервисов [1]:

- 1) online-конференции и встречи;
- 2) открытые веб-сервисы (технологии и сервисы Windows Live: Live@edu, CollectiveX, Live Spaces), поддерживающие календарное планирование, хранение файлов, обсуждения, профили пользователей, почтовые рассылки, взаимодействие групп;
- 3) сервис *Антиплагиат* (antiplagiat.ru), предлагающий набор услуг по проверке документов на наличие заимствований;

4) общедоступная универсальная интернет-энциклопедия *Википедия* (*Wikipedia*), статьи для которой написаны рядом студентов физико-математического факультета (wikipedia.org);

5) технология *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* — модульная объектно ориентированная динамическая учебная среда), представляющая собой свободную систему управления обучением, направленную на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками при организации как традиционных, так и инновационных учебных курсов.

Важный аспект формирования профессиональной компетентности студента педагогического института составляет работа с информацией, размещенной на сайтах различного назначения, в частности таких:

1) сайты министерств, образовательные порталы, содержащие нормативные документы, методические рекомендации и др. (например, <http://www.ed.gov.ru> — сайт Министерства образования и науки РФ; <http://www.window.edu.ru> — единое окно доступа к образовательным ресурсам; <http://teacher.fio.ru/> — проект Федерации интернет-образования, содержащий материалы для учителей);

2) тематические сайты, отражающие различные аспекты педагогической деятельности (например, <http://www.ege.ru> — информационная поддержка Единого государственного экзамена; <http://www.redline.ru/education/index.htm> — база данных различных ресурсов образования; <http://zadachi.mccme.ru:8101/> — задачи по математике: информационно-поисковая система; Moskids.ru — портал для детей и др.);

3) сайты, предназначенные для проведения тестирования (например, alterna.ru; testmaker.ru; www.rustest.ru);

4) сайты, содержащие программное обеспечение, необходимое для обучения.

Одним из методов формирования ИКТ-компетентности студентов физико-математического факультета является применение в процессе обучения средств мультимедиа, которые представляют собой полезную и плодотворную образо-



вательную технологию благодаря интерактивности, гибкости и интеграции различных видов наглядной учебной информации, а также возможности учитывать индивидуальные особенности студентов. Это электронные учебные материалы, включающие обучающие системы на базе мультимедиа-технологий (презентации, видеоматериалы, анимации, интерактивные обучающие курсы, видеокурсы); компьютерные обучающие программы, интеллектуальные тренажеры и электронные задачки, позволяющие самостоятельно изучать учебные курсы или их отдельные разделы.

К основным программным средствам новых информационных технологий, которые целесообразно использовать в процессе профессиональной подготовки студентов в области математики, мы относим электронные таблицы, математические пакеты и системы, компьютерные геометрические среды, электронные учебно-методические комплексы по математике.

Среди программных математических пакетов, используемых для решения задач, наиболее распространенными считаются Mathematica, Mathcad, Maple, Matlab, Derive, Maxima. Многофункциональное программно-математическое обеспечение не только усиливает реализацию прикладного аспекта математического образования, но и вносит в профессиональную подготовку специалистов новые возможности. С точки зрения математической компетентности специалиста становится важным понимание уникальных вариативных возможностей тех или иных инструментов для реализации различных способов и форм получения результатов при решении математических задач: методов точных и приближенных, результатов символьных (аналитических), численных, графических. Все это повышает актуальность методических проблем определения содержания, места и характера изложения материала для профессионального образования будущих педагогов.

Указанные пакеты на занятиях компьютерного практикума применяются для решения математических задач

(простейшие вычисления, задачи оптимизации, уравнения с частными производными), проведения статистических расчетов, компьютерного моделирования и др. Все операции производятся визуально, имеется набор встроенных математических и других функций, возможность графического представления полученных результатов. Эти системы можно использовать также для самоконтроля при решении большого количества задач (линейных и нелинейных уравнений), проведении исследования функций и построении их графиков, вычислении производных функций, подсчете значений выражений и функций в заданной точке и т. д.

Для проверки эффективности функционирования системы профессиональной подготовки, созданной на физико-математическом факультете, разрабатываются диагностические методики контроля и оценки уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста. При этом диагностика является компонентом структурно-функциональной модели индивидуальной траектории обучения специалиста, предоставляющим возможность получения комплексных количественных оценок полученных результатов. Она включает компьютерное тестирование, которое проводится с использованием как сетевого онлайн-тестирования, так и собственных разработок преподавателей с привлечением современных программных продуктов.

Тестирование является одним из компонентов рейтинговой системы оценки знаний, умений и навыков студентов, применяемой для интегральной оценки результатов всех видов деятельности студента и направленной на высококачественную подготовку специалиста. Показатели рейтинговой системы размещаются на сайте факультета, что позволяет студентам не только непрерывно контролировать текущую успеваемость, но и повышать уровень ИКТ-компетентности.

Использование информационных технологий оказывает заметное влияние на содержание, формы и методы обучения.

Возможности современной вычислительной техники (вычислительные, трансдьюсерные и др.) в значительной степени адекватны организационно-педагогическим и методическим потребностям школьного образования:

вычислительные — быстрое и точное преобразование любых видов информации (числовой, текстовой, графической, звуковой и др.);

трансдьюсерные — способность компьютера к приему и выдаче информации в самой различной форме (при наличии соответствующих устройств);

комбинаторные — возможность запоминать, сохранять, структурировать, сортировать большие объемы информации, быстро находить необходимую информацию;

графические — возможность представлять результаты своей работы в наглядной графической, видео- и анимационной форме;

моделирующие — возможность построения информационных моделей реальных объектов и явлений.

Широкое использование ИКТ в образовательном процессе вузов позволяет обеспечить вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий); практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных деятельно-

стных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов); завершение профильного самоопределения и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующем профессиональном направлении.

Таким образом, для формирования профессиональной компетентности учителя математики необходимы интеграция информационно-коммуникационных технологий в образование, их обоснованное использование в обучении, воспитании и развитии обучаемых, рациональное использование для обеспечения профессиональной деятельности, повышения квалификации педагога, руководителя, администратора. Проблема внедрения ИКТ в образовательный процесс вузов является многогранной, и решать ее следует комплексно.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочкова, Р. В. Компьютерные технологии в профессиональной деятельности работника образования : учеб. пособие / Р. В. Бочкова, Т. П. Лунина, В. И. Сафонов ; Мордов. респ. ин-т образования. — Саранск, 2008. — 194 с.
2. Компетенции работников образования в области информационных и коммуникационных технологий : моногр. / А. И. Гусева, В. С. Киреев, А. Н. Тихомирова, С. А. Филиппов. — М. : МИФИ, 2009. — 256 с.

Поступила 15.09.10.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ БОКСОМ

Е. Е. Саламин, О. А. Булавенко, Д. В. Новиков, А. В. Иванов
(Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет)

Целью статьи является анализ воздействия учебно-тренировочных занятий боксом на совершенствование волевых качеств студентов вуза. Опираясь на экспериментальные данные, авторы приходят к выводу о положительном характере данного воздействия.

Ключевые слова: студенты; динамика; волевые качества; учебно-тренировочный процесс.

Необходимым свойством структуры личности студента вуза является воля. Именно она позволяет студенту сознательно управлять своей активностью,

обеспечивая тем самым качественный процесс усвоения тех или иных компетенций. По существу, воля — один из важнейших ресурсов, обеспечивающих (со

© Саламин Е. Е., Булавенко О. А., Новиков Д. В., Иванов А. В., 2010



стороны обучающегося) высокую эффективность высшего образования.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что у значительной части студентов вуза волевые качества сформированы крайне слабо. Практика высшей школы показывает, что среди них есть абсолютно безвольные, неспособные даже к минимальному управлению собственной познавательной активностью. Итогом подобной неразвитости волевых качеств становятся «хроническая» (системная) неуспеваемость и, как следствие, неэффективное усвоение студентами профессиональных компетенций.

В связи с наличием данной проблемы особую актуальность приобретают педагогические системы и методики, способствующие формированию и развитию у студентов вуза воли и производных от нее качеств. На наш взгляд, весьма эффективным средством решения проблемы могут быть занятия спортом, в частности боксом.

С целью изучения характера воздействия занятий боксом на совершенствование волевых качеств нами был проведен эксперимент среди 64 студентов, занимающихся боксом в Комсомольском-на-Амуре государственном техническом университете более двух лет. Для этого была разработана специальная экспериментальная программа (табл. 1), предполагающая следующие действия:

— сравнение начального уровня мотивации учебно-тренировочной и профессиональной деятельности студентов с результатами диагностического обследования, проведенного после завершения программы совершенствования волевых качеств студентов;

— сравнение изменений в структуре мотивации экспериментальной и контрольной групп;

— изучение промежуточных результатов совершенствования исследуемых качеств у студентов.

Т а б л и ц а 1

Программа опытно-экспериментальной работы

Этап	Семестры	Задачи	Содержание работы
1	1—2	Активизация мотивов профессиональной деятельности. Углубление представлений о функциях специалиста вуза в обществе. Развитие волевых качеств и умений. Совершенствование нравственно-волевого опыта студентов. Воспитание профессиональной компетентности и ответственности	<i>1-й диагностический срез</i> Цикл бесед по проблеме нравственной готовности к тренировочной и профессиональной деятельности. Освоение основных терминов и определений по проблеме «воля», «воля в спорте». Специальные занятия с элементами тренингов общения и групповой сплоченности. Активизация процессов обучения (тренировки, спортивные игры, выступления на соревнованиях, дискуссии, моделирование и разрешение ситуаций, требующих нравственного выбора, ролевые игры, групповая организация деятельности). <i>2-й диагностический срез</i> Индивидуальная коррекционная работа <i>3-й диагностический срез</i>
2	3—4	Развитие потребности работы в социуме, совершенствование нравственной позиции. Развитие управленческих качеств и способностей. Создание ситуаций реальной ответственности. Развитие потребности в самовоспитании. Накопление опыта спортивной и социально-нравственной деятельности	Включение студентов в спортивную и нравственно-социальную деятельность. Проведение тренингов, встреч, круглых столов по нравственно-психологической проблематике. Создание и решение нравственных ситуаций. Специальные занятия по развитию воли (тренировки). Индивидуальная коррекционная работа. Практические занятия по решению конкретных ситуаций

Данные, полученные нами при проведении диагностики, показали необходимость и принципиальную возможность направленной мотивации студентов к занятиям спортом.

Своевременная диагностика и коррекция уровня нравственной готовности к учебно-тренировочной и будущей профессиональной деятельности, поэтапная мотивация сферы самопознания, в которую входят такие компоненты, как самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение, повышают общую заинтересованность студентов в учебно-тренировочной и будущей профессиональной деятельности. Кроме того, они способствуют повышению удовлетворенности ее результатами.

В течение первого месяца учебно-тренировочной деятельности создаются максимально эффективные условия для самовоспитания студентов и совершенствования их профессионально важных и, особенно, волевых качеств (целеустремленности, дисциплинированности, настойчивости, упорства, честности, решительности, исполнительности и др.). Данный период сложен для студентов, особенно для новичков, как в физическом, так и в психологическом плане. На протяжении дня студент получает высокие нагрузки на организм и психику, ему приходится выполнять сложные задачи в абсолютно новом коллективе с новым характером взаимоотношений, соблюдать распорядок дня, требования учебно-тренировочной дисциплины.

Для повышения эффективности начального процесса обучения боксу нами был разработан и внедрен в учебный процесс Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета спецкурс «Самовоспитание воли» для студентов I курса. Основная цель спецкурса — помощь студентам в учебно-тренировочном, профессиональном и личностном становлении, совершенствовании волевых качеств, профессионально важных для будущих специалистов.

В содержании спецкурса раскрываются сущность, цель, задачи, компоненты самовоспитания. Теоретическая часть посвящена рассмотрению проблем само-

воспитания, понятия воли, ее структуры, особенностей совершенствования. В содержание практических занятий (тренировок) включена специально подобранная методика, с помощью которой студенты имеют возможность повысить уровень совершенствования волевых качеств, привести их в соответствие с требованиями, предъявляемыми к специалисту.

Задачами спецкурса являются:

- осознание студентами целей учебно-тренировочной и профессиональной деятельности и формирование целостного представления о ее структуре;

- осознание необходимости самовоспитания как процесса, направленного на совершенствование профессионально важных структурных компонентов личности;

- усвоение сущности понятий «воля», «волевая регуляция поведения», «волевые качества»;

- изучение уровня развития волевых качеств;

- определение самооценки, ее влияния на совершенствование волевых качеств;

- составление индивидуальной программы самовоспитания воли;

- осуществление самоконтроля.

Волевая подготовка — процесс двухсторонний [2]. С одной стороны, студент является объектом воспитательных воздействий тренерско-педагогического коллектива, с другой — активным и творческим участником совершенствования собственной воли. Самовоспитание воли выступает важнейшим компонентом волевой подготовки студента [1]. В условиях учебно-тренировочной деятельности студент сам преодолевает многочисленные препятствия различной степени трудности, сам управляет своими действиями, поступками, мыслями, чувствами. Очень важно, чтобы в совершенствовании его воли доля собственных усилий была максимально большой.

В ходе эксперимента нами неоднократно производились диагностика усвоения студентами понятийного аппарата по проблеме воли (табл. 2), а также измерения степени совершенствования их волевых качеств (табл. 3).



Таблица 2

Результаты диагностики овладения
студентами понятийным
аппаратом проблемы «воля», %

Номер вопроса	Правильные ответы	
	До эксперимента	После эксперимента
1	11,2	29,3
2	6,3	11,9
3	1,5	8,7
4	4,8	15,5
5	30,2	64,2
6	8,7	52,1
7	52,1	74,3
8	44,4	70,5
9	30,4	68,5
10	16,4	42,1
11	5,1	20,3
12	50,2	73,4
13	60,2	92,1
14	2,1	15,3
Среднее	23,1	45,58

Таблица 3

Изменение уровня совершенствования
волевых качеств, студентов, %

№ п/п	Волевые качества	Коэффициент значимости	
		До экс- перимента	После экспери- мента
1	Целеустремленность	69,2	77,0
2	Решительность	61,1	79,0
3	Смелость	62,2	77,0
4	Настойчивость	63,1	79,0
5	Выдержка, самообладание	58,2	85,0
6	Мужество	71,1	82,0
7	Инициатива	68,0	78,0
8	Самостоятельность	70,1	84,0
9	Дисциплинированность	64,5	77,0
10	Организованность	67,2	73,0
11	Исполнительность	73,5	84,0

Данные таблицы свидетельствуют о положительной динамике в уровне совершенствования волевых качеств личности студентов и, следовательно, о том, что в результате целенаправленного педагогического влияния на потребностно-мотивационную сферу, сферу самосознания и собственно волевые качества студентов возможно решение проблемы эффективной подготовки специалистов вуза. Кроме того, вышеприведенные данные указывают на то, что динамика совершенствования отдельных волевых качеств различна. Так, в ходе эксперимента выяснилось, что некоторые качества опережают в своем развитии все прочие. К ним относятся целеустремленность, смелость, решительность, выдержка, инициативность, организованность, исполнительность. Мы полагаем, что объяснение этому можно найти в анализе практики работы вузов, где закладывается основа этих (и других) качеств. Представляется, что такой анализ должен стать предметом специального научного исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева. — М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. — 480 с.
2. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — 480 с.

Поступила 09.06.10.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ИНТЕГРАЦИЯ НЕАССИМИЛИРОВАННЫХ АНГЛИЦИЗМОВ В СИСТЕМЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (на примере немецкой экономической прессы)*

Н. Л. Новикова (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева),

Е. А. Кононова (Евромониторинг, Лондон)

Анализируются способы интеграции неассимилированных англицизмов в системе немецкого языка на примере немецкой экономической прессы. Актуальность исследования объясняется тем, что именно благодаря журнальной коммуникации в последнее время значительно расширился активный словарь иноязычных слов, входящих в немецкий речевой оборот.

Ключевые слова: взаимодействие культур; диалог культур; межкультурная восприимчивость; лингвистическая компетенция; культурные заимствования; англицизмы; неологизмы; интеграция; маркеры.

Бытие современной культуры подвержено множеству всевозможных метаморфоз, благодаря которым она никогда не бывает неподвижной. На сегодняшний день одним из ярчайших видов культурной динамики выступает внешнее взаимодействие культур, так как в основе современной цивилизации лежит принцип многообразия культур, находящихся в непрерывном контакте друг с другом.

Культурная динамика развивается в направлении сотрудничества и толерантности между культурами, основана на плюрализме, подразумевающим адаптацию человека к чужой культуре без отказа от собственной. При этом ни одна культура не теряет своей самобытности и не растворяется в тотальном культурном пространстве, а наоборот, характеризуется новым типом мышления (динамичным, мобильным, компромиссным), новым языковым выражением и новыми духовными ценностями, т. е. находит форму своего бытия в диалоге с другими культурами.

В тех случаях, когда одна культура подвергается «мирному», целенаправленному влиянию другой, наблюдаются культурные заимствования. Наиболее ярким примером могут служить языковые заимствования, основными причинами которых являются наличие языкового контакта, их продолжительность и интенсивность, определенный уровень двуязычия, степень владения билингвами

обоими языками. Языковое заимствование — естественный и необходимый процесс развития и обогащения любого языка.

Понимание заимствованной лексики чрезвычайно важно в межкультурной восприимчивости. Оно связано не столько с грамматикой и лексикой языка, сколько с культурным компонентом значения слова, реалиями чужой культуры. Сегодня профессионально ориентированный характер обучения иностранному языку дополняется не менее важной задачей обучения студентов более глубокому постижению мира, его реалий, конкретно-исторической сущности, взаимоотношения народов и культур. Изучающие иностранные языки должны осознать, что человеческая культура не остается неподвижной, культуры при взаимодействии друг с другом заимствуют определенные элементы: язык, предметы, моду и т. д.

Специфика межкультурного коммуникативного пространства состоит в своеобразной конкуренции функционирующих в нем языков, изменение статуса и престижа которых часто выступает результатом государственной языковой политики. Со второй половины XX в. определяющее положение в межкультурной коммуникации завоевывает английский язык, влияние которого становится глобальным. Современная языковая ситуация пространства культуры Германии также

* Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 09-03-00592а.

© Новикова Н. Л., Кононова Е. А., 2010



характеризуется высокой степенью владения английским языком во всех сферах деятельности социума. Тенденция к широким заимствованиям из этого языка объясняется довольно большой «открытостью» системы немецкого языка к иноязычному влиянию. В силу своего значительного коммуникативного потенциала англицизмы составляют основное ядро заимствованной лексики в немецком языке. Следовательно, пространство культуры Германии приобретает новую форму языкового выражения — английский язык, благодаря которому оно расширяет свои границы и приобретает иной смысл как межкультурное (англо-немецкое) коммуникативное пространство.

Под англицизмами мы понимаем заимствованные и функционирующие в языке-реципиенте (немецком) всевозможные элементы лексического и нелексического характера с англо-американской этимологией. Основными источниками (проводниками) проникновения англицизмов в современное пространство немецкого языка являются СМИ, главным образом пресса.

Язык и общение в профессиональной деятельности играют большую роль, а уровень владения языком общения определяет эффективность данной деятельности. Важно осознавать, что язык не является механическим придатком какой-либо культуры, поскольку в этом случае он был бы не в состоянии использоваться в многочисленных ситуациях межкультурной коммуникации. В действительности одно из ведущих свойств языка заключается в его универсальности, позволяющей человеку осуществлять как внутри-, так и межкультурное общение.

Создание в процессе обучения условий, которые способствовали бы формированию одновременно лингвистической и социокультурной компетенций студентов, включающих в себя владение языковыми единицами и социокультурными правилами, стереотипами и нормами социальных контактов, свойственными носителям изучаемого языка, становится задачей первостепенной важности. Необходимо помочь студентам понять как чужую, так и свою культуру, найти себя

в этих культурах и избавиться от стереотипов в отношении других народов. Этот вопрос приобретает особую актуальность в XXI в. в связи с интенсивным экономическим развитием современного мира, расширением межкультурных контактов, а также в связи с эпохой глобального билингвизма.

Представители отечественной лингвистики (Е. В. Жабина, А. К. Казкенова, А. Б. Сергеева, Л. В. Шалина и др.) для обозначения процесса включения заимствованного слова в язык-реципиент используют не только понятие «ассимиляция», но и термин «интеграция». Определим интеграцию как приобретение иноязычным элементом вторичной формы в языке-реципиенте. В контексте настоящего исследования она проявляется в приспособляемости англицизма к системе немецкого языка. Мы не противопоставляем интеграцию ассимиляции, так как оба понятия отражают общий процесс адаптации заимствований в языке-реципиенте. Очевидно, что в плане коммуникативной восприимчивости наибольшие трудности для носителей немецкого языка в понимании создают прежде всего неассимилированные англицизмы. В определенной степени их можно рассматривать как неологизмы — лексические единицы, отсутствующие в словарях, характеризующиеся семантической нестабильностью и воспринимаемые адресатом как новые.

Для успешного понимания данной лексики рассмотрим конкретные примеры способов интеграции подобных англицизмов, используемые в журналах. Коммуникативное пространство немецкого языка ограничим двумя научно-популярными (экономическими) журналами — «Capital» и «DM» («DMEURO»), взяв для анализа майские номера за 1982, 1992, 2002 гг. С нашей точки зрения, данные способы имеют большое образовательное значение. Они могут применяться в многочисленных разработках для практических занятий по развитию межкультурной восприимчивости, что позволит поднять на качественно иной уровень уже существующее обучение немецкому языку.

1. В журнальном тексте может приводиться небольшой словарь английских терминов с комментариями на немецком языке:

• **Workshop:** *Seminar mit hohem Anteil an praktischen Übungen* (DM. 1992. S. 82). — **Заседание рабочей группы:** *семинар, большей частью включающий практические упражнения.*

2. Значение англицизма раскрывается с помощью специального объяснения с использованием подходящего немецкого эквивалента:

• Die hohen Zusatzgewinne der beiden Unternehmen sind die Folge besonders geschickter Nutzung des erst vor wenigen Monaten in Kraft getretenen **Economic Recovery Tax Act**, einem Gesetz, das *Verlusttransaktionen zwischen US-Gesellschaften legalisiert* (Capital. 1982. S. 210). — Высокие дополнительные прибыли обоих предприятий являются результатом умелого использования вступившего в силу лишь несколько месяцев назад **постановления о возвращении налогов**, закона, который регламентирует убытки, возникшие при сделках американских компаний.

3. Если неологизмы представлены высказыванием определенной персоны или в виде лозунга, они могут использоваться в прессе без комментариев, поскольку на коммуникативном уровне воспринимаются как обычные компоненты речи и большинству носителей немецкого языка понятны:

• Alle zwei Wochen veröffentlicht das IBM ein Betrugsbulletin. Der Warndienst soll die Aufmerksamkeit der Transportbranche und auch der Versicherungen für Betrugsrisiken schärfen. „**Our byword is awareness**“ lautet Ellens Motto (Capital. 1982. S. 187). — Каждые две недели IBM публикует бюллетень мошенничества. Служба предостережения должна заострить внимание фирмы в области перевозок, а также страховых агентств на случай мошенничества. «**Наш девиз — знание**», — провозглашает лозунг Эллен.

4. Неассимилированный англицизм толкуется с помощью перевода в скобках:

• Mit seiner neuesten Serie **Tire Paintings** (*Peifenbilder*) setzt Jiri Georg Dokoupil sein experimentellen Arbeiten zum Thema «Malerei ohne Pinsel» fort (Capital. 1992. S. 83). — Своей новейшей серией рисунков **покрышечной живописи** (*покрышечных картин*) Юрий Георг Дакоупил продолжает экспериментальные работы на тему «живопись без кисти».

В скобки заключается как сам англицизм, так и его синоним или перевод, выполняющий функцию объяснения неологизма. Появление заимствований без перевода, что характерно в основном для языка журналов и газет, нарушает принцип доступности текста для любой аудитории. Однако, как полагает А. К. Казкенова, в условиях современной коммуникации «распространение билингвизма, а также относительная этимологическая однородность новых заимствований (подавляющее большинство составляют английские заимствования) обусловили возможность введения в текст нового/малоизвестного слова без ссылки на его иноязычный прототип» [3, с. 74].

5. Функционирование англицизмов в журнальных текстах может происходить и без специального пояснения, какой-либо ссылки на немецкое соответствие или перевод. Л. В. Шалина утверждает, что особенно это характерно для подязыков отдельных областей человеческой деятельности, например, сферы компьютерных технологий. Так, по ее мнению, в переводе не нуждаются аббревиатуры типа PC, IBM, MS, Dos. Следует отметить, что операционная система MD-DOS, работавшая многие годы на большинстве персональных компьютеров в мире, позволяла давать файлам и каталогам имена, состоящие не более чем из восьми знаков, и расширения, состоящие из трех знаков. Это привело к тому, что «названия многих программ и игр также приходилось сокращать или использовать аббревиатуры, если полные названия состояли из нескольких слов, например: Norton Utilities — NU, Execution file — EXE» [5, с. 23]. Встречаются случаи, когда сокращения, которые восходят к



полным английским наименованиям, заимствуются вместе с ними (Entry Systems Division (ESD), Personal Systems Division (PSD)), например:

- Die **Entry Systems Division (ESD)** soll in völlig automatisierten Fabriken *Billig-PC* herstellen und über Kaufhäuser oder Sompterdiscounter wie etwa Vobis zu Kampfpreisen vertreiben (Capital. 1992. S. 29). — **Entry Systems Division (ESD)** должна производить *дешевые персональные компьютеры* на заводах и продавать их через универмаги или магазины по сниженным ценам, например, как Vobis.

Если расшифровка аббревиатуры неизвестна, то она представляется немотивированным словом, значение которого надо запомнить.

На коммуникативном уровне потребность ввода англицизмов ощущается не только в журнальных текстах, но и в их заголовках. Это способствует привлечению внимания читателей к материалу, поскольку считается, что заголовок «должен быть либо интригующим, либо сенсационным» [1, с. 10]. В заголовках англицизмы используются без каких-либо маркеров и перевода. Например: VERY PRETTY, DIESE WOMAN (DM. 1992. S. 130). Информативный заголовок представляет по сути мини-резюме следующего за ним текста, он выразительно передает информацию. Англицизм в данном случае не требует специального декодирования.

6. Авторы публикаций (адресанты) подготавливают читателей (адресатов) к появлению незнакомого слова в тексте с помощью полиграфических маркеров — кавычек, тире:

- Professor Ernő Rubiks Zauberwürfel “**Rubik’s Cube**”, inzwischen eines der meistverkauften Spiele der Welt, ließ den Neuheiten-Erfindern der Branche keine Ruhe... (DM. 1982. S. 129). — Волшебный «**кубик Рубика**» профессора Эрно Рубика, являясь одной из самых продаваемых игрушек в мире, не дает покоя изобретателям новинок в этой области...

А. Б. Сергеева отмечает, что повсеместная практика закавычивания неологизмов породила новое слово во француз-

ском языке — «guillemite» — «болезнь закавычивания» [4, с. 20]. К кавычкам часто прибегают не только при ссылке на чужую речь, но и при вводе новой языковой единицы, что характерно и для немецкого языка.

7. Функцию маркеров новой языковой единицы в тексте могут выполнять существительные, например, *der Terminus* — термин, *das Wort* — слово, *der Begriff* — понятие, а также глаголы, в основном непосредственно предшествующие вводимым неассимилированным англицизмам: *nennen* — называть и *heissen* — означать. Анализ данных единиц содержится в работе Е. В. Жабиной [2]. Рассмотрим ряд примеров:

- In den USA, dem Vaterland des Konsumentenschutzes, lautet *der Terminus technicus* “**Failures**” — Versager (Capital. 1982. S. 101). — В США, на родине защиты прав потребителей, техническим термином «**неплатежеспособность**» обозначается неудачник;

- Über ähnliche Aufstellungen, die unter dem *Begriff* “**Reporting**” laufen, verfügen auch die Amerikaner und die Briten für ihre Heimatmärkte (DMEURO. 2002. S. 138). — Подобные установки, которые определяют *понятие* «**представление отчетности**», используются также на американских и британских рынках;

- Siegfried Raffler (rechts), Geschäftsführer des Hammer Börsen-Clubs, hauptberuflich medizinischtechnischer Assistent, hält es auch an der Börse mit den Fieberkurven. *Charttechnik* nennt das der Fachjargon (DM. 1992. S. 120). — Зигфрид Рафлер (справа), коммерческий директор аукционного биржевого клуба, основная специальность которого — медико-технический ассистент, умеет также работать с кривыми биржевых сводок. На специальном жаргоне это *называется техникой чтения диаграмм*;

- Für Klaus Urban heißt das Zauberwort “**Relocation Service**” (Capital. 2002. S. 210). — Для Клауса Урбана волшебным *словом* является «**услуги по перевозкам**».

8. В качестве часто употребляемых элементов, маркирующих появление но-

вой языковой единицы, выступает слово *sogenannt* — **так называемый**:

• Zins-Pessimisten wählen *sogenannte Floater*, bei denen der Zins in bestimmten Zeitabständen der Marktlage angepaßt wird (DM. 1992. S. 21). — Пессимисты предпочитают *так называемые ценные бумаги с плавающей ставкой*, у которых процентная ставка за определенный промежуток времени приспособливается к ставке — ориентиру рынка.

9. Особую роль в высказывании, содержащем новое слово или выражение, играют притяжательные и указательные местоимения. Определяя вводимую иноязычную единицу, они выполняют функцию субъективной модальности, сопряженной с оценкой:

• Um so erstaunlicher mutet an, daß sich die bauinteressenten nicht drängeln, um von *diesen Discountpreisen*, die für zahlreiche Firmen sicherlich Schlußverkaufspreise sind, zu profitieren (Capital. 1982. S. 28). — Удивительно, что интересующиеся строительством не торопились получить выгоду от *этих сниженных цен*, являющихся для многочисленных фирм ценами сезонных распродаж.

10. Значение заимствованного слова может раскрываться средствами контекста, или пресуппозиции. Контекст как совокупность условий понимания высказываний связан с фоновым значением, выступающим необходимым фактором понимания прочитанного. Одним из видов пресуппозиции является сцепление предложений, когда последующее предложение становится логическим продолжением предыдущего:

• *Die Folgen: mangelhafte Kundenbeziehungen, hohe Fluktuation und Fehlzeiten, sinkende Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter, innere Kündigungen und in Einzelfällen sogar psychische Zusammenbrüche. Das Burnout-Syndrom fordert seinen Tribut* (Capital. 1992. S. 226). — *Результаты: неудовлетворительное отношение к клиентам, высокая текучесть кадров, увольнения и длительные отсутствия, снижающие работоспособность сотрудников, и в отдельных случаях пси-*

хические срывы. Синдром хронической усталости дает о себе знать.

Адресант, не владеющий английским языком, может не понять значение употребляемого англицизма, однако контекст позволяет догадываться о его смысле. В противном случае нарушение условия однозначности формирования и восприятия смысловой стороны высказывания приводит к коммуникативной неудаче.

Итак, представленность неассимилированных англицизмов в современном пространстве немецкого языка определяется их значимостью в научной и практической областях деятельности общества. Целесообразное (мотивированное) использование англицизмов может быть обусловлено как потребностями номинации новых явлений в сферах экономики, стремительным развитием компьютерных технологий при распределении их по сферам использования (с этой стороны англицизмы заполняют лакуны в языке-реципиенте), так и необходимостью создания стилистического эффекта (в данном случае они, выполняя определенные стилистические функции, обогащают научно-публицистический стиль журнальной коммуникации). Благодаря этому усиливается коммуникативная функция языка в процессе межкультурного общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева, Э. Х. Прагматика газетного заголовка (на материале русских и английских газет) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Э. Х. Алиева. — М., 1992. — 22 с.
2. Жабина, Е. В. Англо-американские заимствования в лексике современного немецкого языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Жабина. — М., 2001. — 18 с.
3. Казкенова, А. К. Мотивированность заимствованного слова (на материале современного русского языка) / А. К. Казкенова // Вопр. языкознания. — 2003. — № 5. — С. 72—80.
4. Сергеева, А. Б. О роли неологизма в построении высказывания / А. Б. Сергеева // Вестн. Моск. ун-та. — 1996. — Сер. 9, Филология. — № 5. — С. 19—26.
5. Шалина, Л. В. Словообразовательная номинация в языке Интернета и компьютерных технологий / Л. В. Шалина // Филол. науки. — 2005. — № 3. — С. 43—51.

Поступила 26.04.10.



ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО (МОРДОВСКОГО) ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

О. В. Бобкова (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

Статья посвящена проблеме социальной адаптации и интеграции школьников с ограниченными возможностями здоровья. Автором предлагается использование художественно-трудовой деятельности в области национального (мордовского) декоративно-прикладного искусства в качестве средства нравственного и эстетического воспитания, формирования элементарного уровня этнического и гражданского самосознания, духовного развития ребенка с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; национальная культура; национальное декоративно-прикладное искусство; социальная адаптация и интеграция.

Освоение социального опыта, социализация и включение в жизнь общества составляют главную цель развития каждого ребенка, независимо от особенностей его здоровья. Вместе с тем наличие физических или психических нарушений определяет своеобразие путей, ведущих к этой цели, необходимость обеспечения особых условий для ее достижения. По мнению ряда ученых (Л. И. Аксеновой, В. В. Воронковой, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой и др.), ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен «специфическим образом» осваивать содержание общеобразовательных программ и овладевать разнообразными навыками социальной компетентности, включающими не только элементарную ориентировку в окружающем пространстве и времени, социально-бытовую и социально-трудовую адаптацию, но и восполнение недостатка знаний об окружающем мире, различных сферах жизни общества [4].

Понимание недопустимости изоляции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социальной и педагогической сферах становится ведущей тенденцией развития системы специального образования с 70-х гг. XX в. Переход к интеграции в сфере обучения, к включению детей с особыми образовательными потребностями в «общий поток» сегодня предстает необходимым условием обес-

печения для них равенства в реализации права на образование и самоопределение. При этом система специального образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества [4].

Актуальные для нашей страны тенденции гуманизации общества определили усиление внимания к духовному, гуманитарному развитию личности и, в частности, к ее эстетическому и нравственному воспитанию. В качестве источника происхождения эстетических и нравственных норм и понятий рассматривается исторический опыт народа. Выработанные в течение долгих веков, эти нормы и понятия выражены в духовной культуре, в произведениях изобразительного искусства, музыки и литературы. В соответствии с этим общие задачи нравственного и эстетического воспитания школьников определяются в педагогике как духовное развитие личности в процессе освоения различных видов искусства, приобщения к культуре своего народа и народов мира.

Говоря о культуре, отечественные ученые (М. С. Каган, Б. С. Ерасов и др.) предполагают органичную взаимосвязь ее материального, художественного и духовного компонентов. В контексте современных научных взглядов культура

*Статья подготовлена в рамках проекта РГНФ № 09-06-23602а/В «Мордовское декоративно-прикладное искусство в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика».

трактуются как совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, этикета, характерных для конкретной нации (этноса) [3].

По Д. Б. Лихачеву, национальное, народное искусство — это мир особого отношения к труду, к жизни в целом. Предметы народного искусства — не только часть национального быта, но и символическое выражение представлений об устройстве мира, историческая память народа, мир его духовного опыта и неотъемлемая часть культуры Отечества [2].

М. А. Некрасова подчеркивает, что народное искусство как никакой другой вид учебно-творческой работы школьников позволяет воспитывать в них культуру восприятия материального мира, развивать творческие качества личности, обеспечивающие готовность наследовать духовные ценности народного искусства, быть готовыми вести диалог культур разных эпох и народов мира [2].

По мнению исследователей данной проблемы, усвоение школьниками нравственных основ и эстетических идеалов, присущих духовной культуре определенного этноса, возможно при условии активного включения детей в учебно-познавательную деятельность. Она обеспечивает сознательное овладение знаниями об особенностях национального искусства и их объективных причинах, навыками и умениями как определенной базой для решения художественно-творческих задач при изготовлении изделий в традиционных техниках.

В качестве следующего условия выступает особый выбор содержания обучения и воспитания, обеспечивающий усвоение учащимися выработанных народом на протяжении его истории ценностных ориентиров. На основе «присвоения» ребенком этих ценностей должно происходить объединение его внутреннего духовного мира и представлений о мире, выраженных в народном искусстве. Подобным образом реализуется принцип создания в сознании «целостной картины мира», присущий художественной педагогике [3].

Творческая направленность занятий по ознакомлению с национальным искусством подразумевает максимальную ориентацию на творческое начало в деятельности ребенка, приобретение им собственного чувственного, интеллектуального, практического опыта, способности самостоятельного выбора решений на основе индивидуальной мотивации и художественно-эстетической оценки окружающего мира и произведений народного искусства.

Еще одним условием эффективности педагогического воздействия с целью художественно-эстетического воспитания школьников является обеспечение непрерывности этого процесса в разные возрастные периоды. Только при таком целостном воздействии на ребенка возможно его духовное, личностное становление на основе единых ценностных идеалов [3].

Развитие личности детей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с недостатками умственного развития), воспитание у них положительных черт характера — одно из ведущих направлений в работе специальной (коррекционной) школы. Решение данной проблемы обеспечивает подготовку ее воспитанников к успешной социальной адаптации в обществе, активизирует их скрытые возможности.

Личностное развитие детей с нарушением интеллекта происходит по тем же законам, что и в норме, но в своеобразных условиях, что обнаруживается в различных аспектах.

Важный момент в работе по воспитанию школьника с нарушением интеллекта — правильный учет его возможностей, которые чаще всего лежат в сфере его практической деятельности. Формирование логических обобщений достигается только на основе большого количества упражнений наглядно-практического характера. Именно поэтому в системе обучения и воспитания учащихся специальной школы большое место отводится ручному труду, художественно-трудовой деятельности, практическим упражнениям, различным внеклассным и внешкольным занятиям соответству-



ющего содержания (например, занятиям в кружках).

Немаловажное значение имеет ознакомление детей с различными видами народного декоративно-прикладного искусства на уроках рисования, ручного труда и внеурочных занятиях. Такие занятия составляют фундамент эстетического развития и воспитания нравственных качеств учащихся специальной школы, усвоения ими основ духовно-нравственного опыта и эстетических идеалов народа. Характер изделий, их практическая значимость, эстетические свойства, простота и доступность многих традиционных художественных техник делают подобную работу привлекательной для школьников. Благодаря этому детьми легче усваиваются знания о бытовых и трудовых национальных традициях, верованиях, отраженных в предметах декоративно-прикладного искусства. Наглядно-практическая основа обучения, включающая проведение систематических наблюдений изделий народных мастеров в сочетании с самостоятельным изготовлением учащимися наиболее простых предметов в доступных техниках, обеспечивает осознанное и прочное усвоение знаний и умений.

Успешность школьников в ходе выполнения подобной работы способствует коррекции недостатков их психофизического развития, формированию у них положительной «Я-концепции» как составляющей механизма самоуправления личности. Результатом становится повышение качества деятельности ребенка в других сферах [1].

Следует отметить, что эстетическое воспитание является составной частью общей системы коррекционно-развивающего воздействия на ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и в частности с нарушением интеллекта. Постоянное руководство со стороны воспитателей, учителей и родителей позволяет на начальном этапе обеспечить усвоение школьниками наиболее простых из принятых в обществе эстетических норм, например, ношения чистой и аккуратной одежды.

Задача воспитания у учащихся эстетического восприятия и понимания окружающего мира, а также духовных достижений и ценностей общества — произведений искусства (художественной литературы, живописи, музыки, театра, кино) — наиболее трудоемкая. Выбор объектов для изучения должен производиться с учетом их доступности для понимания детей. Педагогами особо отмечается значение ознакомления школьников с нарушением интеллекта с народным, национальным, искусством. Яркость, жизнерадостность народного искусства, простота и жизненность художественных образов делают его доступным для понимания учащихся любого возраста и уровня развития. Это обуславливает интерес к нему со стороны школьников, их самостоятельность и активность в изучении соответствующего материала, отсутствие необходимости принуждения к занятиям со стороны взрослых. Знания и умения в данной области обеспечивают детям возможность реализовать себя в продуктивной, общественно значимой творческой деятельности.

Художественно-трудовая деятельность учащихся, связанная с освоением основ народного искусства (в том числе характерного для той местности, где находится школа), способствует формированию у них элементарного уровня этнического и гражданского самосознания, т. е. осмыслению личностью своего места в мире, отношения к родной культуре, осознанию себя как субъекта этноса, гражданина Российского государства. По мнению исследователей (Л. Н. Комиссаровой, И. Ю. Левченко, С. М. Миловской и др.), достижение этого возможно лишь тогда, когда учащийся активно включается в познавательную деятельность, вводится в ситуацию «диалога с культурой» [1].

Мордовское декоративно-прикладное искусство обладает всеми характеристиками народного творчества, отмеченными нами ранее. Истоки и причины его своеобразия кроются в особенностях местного традиционного уклада жизни и

труда, что делает его, с нашей точки зрения, понятным, эмоционально близким и привлекательным для учащихся. Успешному усвоению национального декоративно-прикладного искусства школьниками с нарушением интеллекта способствуют и некоторые своеобразные его черты: геометрический характер и достаточная простота орнаментальных мотивов, яркость, но вместе с тем четкая определенность цветовых сочетаний и др. В то же время специфика личностного развития таких детей определяет необходимость и особенности реализации личностного подхода при ознакомлении их с национальным (мордовским) декоративно-прикладным искусством.

Важнейшим фактором эффективности личностного развития ребенка с нарушением интеллекта является его включение в активную, общественно значимую деятельность под руководством взрослых.

Наиболее существенных результатов в работе с учащимися младшего возраста помогает добиться продуктивная деятельность (трудовая, изобразительная, художественно-трудовая), что обусловлено особенностями их психофизического развития (в частности, наглядно-действенным характером мышления). Привлекательность подобных заданий для детей и, как следствие, большая успешность их выполнения способствуют формированию у школьников устойчивого интереса к занятиям. В свою очередь, наличие заинтересованности со стороны учащихся позволяет избегать принуждения в обучении.

В процессе изучения школьниками искусства родного края значительно проще создать ситуации общения в повседневной жизни, в том числе с народными мастерами — носителями национальных культурных традиций, языка. Ими могут быть родственники учащихся, что делает процесс обучения более эмоциональным и личностно значимым. Также это обеспечивает комплексность коррекционно-образовательного, коррекционно-развивающего и коррекционно-воспитательного воздействия на детей

(не только на уроках, но и во внеурочное время) и его систематичность, что особенно важно для учащихся с нарушением интеллекта и является неременным условием прочного овладения ими учебным материалом.

Овладение техническими приемами изготовления изделий и декорирования их в национальном стиле способствует формированию у школьников целенаправленной деятельности. Так как обучение опирается на заинтересованность учащихся, на создание эмоционально-положительного отношения к национальному искусству, это помогает развитию способности к проявлению волевых усилий в достижении поставленной цели деятельности (даже если она определена при помощи педагога), ее продуктивного результата.

Исходя из вышеприведенных характеристик деятельности по ознакомлению школьников с нарушением интеллекта с мордовским декоративно-прикладным искусством, мы сформулировали ряд положений, которыми необходимо руководствоваться для обеспечения наибольшей эффективности реализации его потенциальных возможностей в коррекционно-образовательном, коррекционно-развивающем и коррекционно-воспитательном воздействии на учащихся, в решении задач их духовного развития.

Важнейшее положение составляет необходимость осуществления личностно ориентированного подхода в обучении. Мы полагаем, что целью работы по ознакомлению школьников с нарушением интеллекта с мордовским декоративно-прикладным искусством должно стать не только и не столько накопление запаса знаний и умений, сколько развитие положительных качеств личности и коррекция специфических отклонений. Это будет в большей степени способствовать осознанному усвоению ими нравственных и эстетических идеалов, лежащих в основе национальной культуры, ее духовного и художественного компонентов. Сообщая детям сведения о культуре и истории родного края, педагог рассматривает каждого ребенка как



личность, имеющую некоторое своеобразие вследствие специфики психофизического развития, но в то же время обладающую всеми правами и возможностями членов социума, в том числе правом быть наследниками культурных богатств своего народа.

Мордовское декоративно-прикладное искусство (его история и современная интерпретация профессиональными художниками) является важной составной частью культурной жизни республики. Знакомство с ним детей с нарушением интеллекта — одно из условий их успешной социализации. При этом мы считаем, что школьники данной категории способны осознать и усвоить заложенные в нем этические и эстетические ценности.

С нашей точки зрения, успешность обучения и воспитания школьников с нарушением интеллекта в процессе ознакомления с национальными эстетическими и нравственно-этическими нормами, отраженными в декоративно-прикладном искусстве, во многом зависит от учета своеобразия личности ребенка, его потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей. При определении содержания обучения и выборе видов художественно-трудовой деятельности следует исходить из интересов учащихся, их возраста и уровня подготовленности, практической значимости осваиваемой техники. Например, девочкам, обучающимся в младших классах, во внеурочное время может быть предложено изучение элементов национальной вышивки. При этом педагог может опираться на знания и умения, полученные детьми на уроках ручного труда в соответствии со специальной программой школы. В свою очередь, старшеклассницы могут познакомиться с приемами шитья и декорирования национального костюма, используя знания и умения, полученные ранее на уроках ручного труда, внеурочных занятиях по национальной вышивке, а также усвоенные в ходе обучения по профилю «Швейное дело».

Систематичность, постепенный переход от простого к сложному, опора на ранее усвоенные знания и умения, их по-

стоянное закрепление и совершенствование, перенос в новые виды деятельности позволяют обеспечить более осознанное и прочное усвоение нового материала, способствуют большей успешности школьников в художественно-трудовой деятельности и соответственно формированию у них уверенности в своих силах, положительной и адекватной «Я-концепции», возникновению устойчивого интереса к занятиям.

Необходимо учитывать, что не всем учащимся доступно усвоение материала в полном объеме. Каждому из них должно быть предложено изготовление изделий соответствующего степени и характеру дефекта уровня сложности. Соблюдение этого условия требует от учителя большой предварительной работы по индивидуализации заданий и продумыванию объема и вида помощи каждому ребенку.

Другой, выделенный нами аспект заключается в необходимости положительного стимулирования школьников в процессе художественно-трудовой деятельности. При оценке качества выполняемых детьми изделий учитывается уровень индивидуальных возможностей. В любой работе педагог должен выделить положительные характеристики, причем оцениваться должны также волевые усилия, проявленные учеником в достижении цели, его стремление довести работу до конца.

Крайне необходимым представляется возникновение интереса к подобной деятельности со стороны учащихся, так как занятия декоративно-прикладным искусством рассматриваются в специальной педагогике как возможность формирования у детей умения самостоятельно организовывать свою досуговую деятельность. Такой выбор проведения свободного времени учеником (или выпускником) специальной школы возможен только при наличии сформированного устойчивого интереса.

Особое значение для осознания школьниками практической значимости занятий национальным декоративно-прикладным искусством, создания атмосфе-

ры эмоционально-заинтересованного отношения к работе имеет проведение выставок детских работ. При отборе изделий на выставку также должны учитываться способности и индивидуальные возможности учащихся. Объективная и доброжелательная оценка и разъяснение ученикам положительных качеств и недостатков работ способствуют формированию у школьников адекватной самооценки, стимулируют проявление ими волевых усилий к совершенствованию своей деятельности.

Следует также отметить, что лично-стно ориентированный подход в обучении национальному декоративно-прикладному искусству школьников с нарушением интеллекта способствует формированию у них элементов творчества. В основе народного искусства лежат воспроизведение традиционных декоративных элементов и вариации в области их компоновки и цветового решения для создания новой декоративной композиции. С учетом этого педагогом могут быть предложены упражнения, связанные с комбинированием традиционных декоративных элементов и созданием собственных вариантов орнамента.

Таким образом, недостатки психофизического развития школьников с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением интеллекта) придают своеобразие их личностному развитию. Они затрудняют, но не исключают возможно-

сти формирования у детей духовных потребностей и запросов (в познании, эстетическом наслаждении). Важнейшим условием эффективности личностного развития ребенка с нарушением интеллекта, формирования у него представлений о нравственных нормах и эстетических чувств является его включение в активную деятельность под руководством взрослых. Обучение школьников с нарушением интеллекта национальному декоративно-прикладному искусству можно рассматривать как одну из реальных возможностей решения многих задач в достижении цели развития личности учащихся, что должно обеспечить их успешную интеграцию в современное общество.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комисарова, Т. А. Добровольская. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — С. 35—37.
2. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество / под ред. Т. Я. Шпикиловой, Г. А. Порховской. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 272 с.
3. Нурутдинова, Л. Р. Культурологические основы эстетического образования / Л. Р. Нурутдинова // Гуманитарные науки. Педагогика. — 2007. — № 5. — С. 88—93.
4. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — 400 с.

Поступила 29.03.10.

**ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ****ИНТЕГРАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И ПОИСКОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ*****В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, Е. А. Дивулина***(Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева)*

Статья посвящена проблеме организации творческой и поисковой деятельности учащихся. Представлены различные аспекты исследования данной проблемы. Показана возможность подготовки будущих учителей к реализации творческой и поисковой деятельности учащихся на уроках математики.

Ключевые слова: обучение математике; творческая деятельность; поисковая деятельность.

Изменения, происходящие в современном обществе, непосредственно влияют на систему образования и предъявляют к ней новые требования. Сегодня основной задачей школы является формирование личности, способной быстро и продуктивно перестраивать направление и содержание своей деятельности, систематически и непрерывно пополнять свои знания и совершенствовать навыки, творчески и самостоятельно подходить к решению любого вопроса, постоянно совершенствоваться и самообразовываться и т. д. Отсюда вытекает главная цель общего образования — «формирование разносторонне развитой, творческой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях» [1, с. 8].

Рассмотрим роль математического образования в становлении всесторонне развитой творческой личности. Прописными стали утверждения, что изучение математики вносит заметный вклад в умственное развитие человека. В процессе обучения в арсенал приемов и методов мышления естественным образом включаются анализ и синтез, индукция и дедукция, обобщение и конкретизация, аналогия. Объекты математических умозаключений и правила их конструирования вскрывают механизм логиче-

ских построений, вырабатывают умение формулировать, обосновывать и доказывать суждения, тем самым развивая логическое мышление. В ходе изучения математики систематически и последовательно формируются навыки умственного труда — планирование своей работы, поиск рациональных путей ее выполнения, критическая оценка результатов [2, с. 20]. В связи с этим становится актуальным вопрос подготовки студентов педагогического вуза к реализации творческой и поисковой деятельности учащихся на уроках математики как одной из составляющих их всестороннего развития.

Проблему организации творческой и поисковой деятельности учащихся можно рассматривать в рамках следующих направлений:

1) изучение творческой и поисковой деятельности в целом и определение их роли в процессе обучения;

2) выявление творческих и поисковых умений и разработка методики их формирования у учащихся;

3) разработка способов и приемов организации творческой и поисковой деятельности учащихся;

4) разработка методики решения различных типов задач, направленных на формирование и развитие творческой и поисковой деятельности учащихся.

* 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).

Проблемы обучения поиску и творчеству всегда интересовали ученых различных областей. К ним обращаются прежде всего психологи (А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, И. Я. Гальперин, И. И. Ильясов, Ю. Н. Кулюткин, С. Л. Рубинштейн и др.), исследуя механизмы протекания данных процессов и отмечая при этом их высокий развивающий потенциал. В педагогической литературе проблемы обучения поиску и творчеству пересекаются с проблемами формирования познавательной самостоятельности (В. А. Крутецкий, М. И. Пидкасистый, Г. И. Саранцев), исследовательской деятельности (В. А. Гусев, Г. В. Дорофеев, В. И. Загвязинский и др.), с вопросами обучения эвристической деятельности (В. Н. Соколов, В. Н. Пушкин, А. В. Хуторской).

В методике обучения математике исследования проблемы поисковой и творческой деятельности представлены в работах следующих авторов:

— методологические основы поиска — И. Лакатос, Д. Пойа, Г. И. Саранцев и др.;

— формирование общих приемов поисковой математической деятельности — В. А. Гусев, О. Б. Епишева, Л. Д. Кудрявцев и др.;

— выявление условий формирования поисковой деятельности — А. К. Артемов, О. К. Огурцова, Л. А. Михеева и др.;

— вопросы активизации творческой деятельности в процессе обучения математике — Б. А. Викал, В. Ю. Гуревич, О. С. Кренин и др.;

— формирование эвристических приемов — Г. Б. и М. Б. Балк, В. И. Крупич и т. д.;

— обучение общим и специальным приемам поиска доказательства — В. Г. Болтянский, В. А. Далингер, Ю. М. Колягин, Г. И. Саранцев и др.;

— формирование исследовательских умений — В. А. Гусев, Т. А. Иванова, М. И. Зайкин, Е. В. Ларькина и др.;

— обучение аналитико-синтетическим умениям вести поиск — Я. И. Груденов, В. А. Гусев;

— мотивационный аспект поиска — М. А. Родионов;

— поиск как компонент углубленного изучения математики — Н. К. Костюкова, Г. В. Токмазов, Л. Н. Тимофеева, поисковая работа учащихся на геометрическом материале — Г. И. Саранцев, О. М. Шеренцова, С. Н. Ячинова.

Как показывает практика, большинство учеников средних общеобразовательных учреждений, как и большинство будущих учителей математики, не готовы в полной мере к осуществлению поисковой и творческой деятельности. В этой связи стоит акцентировать внимание на изучении тех курсов в педагогическом вузе, в рамках которых возможно исправить сложившееся положение. Так, курс «Элементарная математика» открывает широкие возможности не только для формирования предметно-значимых знаний, умений и навыков студентов, но и для развития их самостоятельности, позитивной мотивации к учебе и будущей работе в качестве учителя математики. Поскольку основным видом деятельности на занятиях по элементарной математике является решение математических задач, целесообразно предложить студентам еще раз проанализировать ход решения задачи; решить ее другими способами или методами (с целью сравнения и нахождения оптимального из них); раскрыть эстетический потенциал какой-то задачи; развить тему задачи для ее дальнейшего исследования, используя прием обобщения или конкретизации; связать данную задачу с решенными ранее и т. д.

Актуальной представляется и разработка курсов по выбору, посвященных подготовке учителей к осуществлению творческой и поисковой деятельности учащихся средних общеобразовательных учреждений. В частности, нами разработан курс по выбору «Творческая деятельность учащихся на уроках математики». Ниже представлено его содержание.

Тема 1. Проблема обучения творческой деятельности в учебно-методической литературе

Понятие «творчество» как философская категория. Сущность творчества. Психолого-педагогический аспект проблемы творчества.



Основные этапы творческой деятельности. Творчество и творческая деятельность в процессе обучения школьников. Основные критерии и характеристики творческой деятельности.

Тема 2. Творческая математическая деятельность

Специфика творческой математической деятельности, многообразие форм ее проявления. Связь творческой деятельности с математическим мышлением (математическими способностями). Основные этапы творческой математической деятельности. Особенности организации обучения учащихся творческой математической деятельности.

Тема 3. Познавательный интерес и его роль в учебной деятельности

Понятие о познавательном интересе. Пути формирования познавательного интереса. Средства и приемы, стимулирующие развитие познавательного интереса. Взаимосвязь проблем воспитания познавательного интереса и развития мышления в процессе обучения математике.

Тема 4. Индивидуализация и дифференциация в обучении учащихся

История возникновения и развития идей индивидуализации и дифференциации. Содержание понятий индивидуализации и дифференциации. Основные направления индивидуализации и дифференциации обучения математике. Пути их реализации в практике обучения.

Тема 5. Самостоятельная работа учащихся

Самостоятельная работа как одно из направлений приобщения учащихся к творческой математической деятельности. Понятие самостоятельной работы. Классификация типов самостоятельной работы при обучении математике. Виды самостоятельной работы учащихся. Методические аспекты ее организации.

Тема 6. Исследовательская деятельность учащихся

Понятие исследовательской деятельности. Соотношение понятий творческой и исследовательской деятельности. Различные направления приобщения учащихся к исследовательской деятельности. Исследовательский метод. Формирование исследовательских умений учащихся.

Тема 7. Формирование и развитие творческой деятельности учащихся посредством исследования задачной ситуации

Понятия задачи и задачной ситуации. Соотношение понятий «метод», «прием», «способ» решения. Приемы исследования задачной ситуации: аналогии; обобщения; конкретизации; изменения параметров и открытости требования задачи; дополнительных построений; симметрии; варьирования объектов и отношений между ними; использования «семей», блоков родственных фигур, предельной ситуации и т. д. Основные этапы формирования приемов. Методика формирования действий, лежащих в основе приемов исследования задачной ситуации. Интеграция приемов исследования задачной ситуации.

Тема 8. Занимательные задачи как средство активизации творческой деятельности учащихся

Роль задач в обучении математике. Классификации задач. Современные типы и виды задач, выделяемые в научно-методической литературе. Значение и место занимательных задач в обучении математике. Виды занимательных задач. Критерии отбора занимательных задач для содержательно-структурных линий курса математики.

В результате изучения курса по выбору «Творческая деятельность учащихся на уроках математики» у студентов должны быть сформированы систематизированные знания по различным аспектам проблемы обучения учащихся творческой деятельности на уроках математики. Это предполагает знание студентами содержания понятий «творческая деятельность», «математическая деятельность», «творческая математическая деятельность», «исследовательская деятельность», «самостоятельная работа», «задача», «задачная ситуация», «метод», «прием», «способ» решения; основных направлений и путей формирования и развития творческой деятельности учащихся на уроках математики; форм ее проявления; особенностей организации работы учащихся на уроках математики с учетом принципов индивидуализации и дифференциации; методики работы с задачной ситуацией.

Прослушав курс «Творческая деятельность учащихся на уроках математики», студенты должны уметь организовывать работу по вовлечению школьников в творческую математическую деятельность; выбирать и находить оптимальные пути и направления ее реализации; выделять и реализовать действия, адекватные приемам исследования задачной ситуации; выбирать из нескольких приемов исследования задачной ситуации наиболее рациональный, а также уметь их интегрировать; рационально использовать полученные знания в практике преподавания; иметь навыки работы с учебно-методической литературой.

В школьной практике обучения математике много внимания уделяется последовательному изложению материала, аккуратному оформлению решения задач, логическому обоснованию различных этапов решения. Однако нередко учащимся неясно, каким образом удалось догадаться о методе или приеме решения той или иной задачи, потому что учитель не заостряет на этом внимание, хотя решает задачу с их использованием. Знакомство с методами и приемами в курсе элементарной математики позволит решать, казалось бы, сложные математические задачи просто, понятно и доступно. Таким образом, вовлечение студентов младших курсов педагогических вузов в поисковую и творческую деятельность в процессе решения задач будет способствовать формированию у них следующих умений:

- наблюдать, сравнивать и обобщать, выдвигать, доказывать или опровергать гипотезу;

- аргументированно рассуждать, определять, сопоставлять, классифицировать, анализировать, систематизировать, обобщать, выбирать подходящий метод решения;

- устанавливать причинно-следственные связи;

- рационально (последовательно, точно, ясно и лаконично) выражать свои мысли;

- владеть математическим языком и т. д.

Не следует забывать о том, что поисковая и творческая деятельность у разных лиц протекает неодинаково и в различных направлениях. Для одних это поиск обобщения ранее полученных результатов, позволяющих расширить поле их применимости, для других — новых объектов для исследования, для третьих — логического совершенствования теории, для четвертых — решения глубоких прикладных проблем, с помощью которого открываются пути для решения многочисленных вопросов в разнообразных областях знания.

Творческая и поисковая математическая деятельность в сущности есть деятельность умственная, а потому ее исследование осуществляется в контексте изучения других проблем, в частности исследовательской деятельности, математического мышления и математических способностей, познавательной самостоятельности и т. д.

В курсе теории и методики обучения математике, в рамках которого осуществляется подготовка учителей, сочетающих глубокие фундаментальные знания по этой дисциплине и обстоятельную практическую подготовку, представляется возможным затронуть отдельные аспекты творческой и поисковой деятельности при изучении различных тем как общей, так и частных методик.

В связи с возросшим интересом к развитию поисковой и творческой деятельности познакомить студентов с возможностями ее организации на уроках математики с учащимися общеобразовательных учреждений позволяют курсы по выбору. Они в наибольшей степени подходят для этого, поскольку основное назначение таких курсов — детальное изучение отдельных значимых и актуальных вопросов, дополняющих основной курс. В частности, в рамках курса по выбору можно изучить состояние проблем творческой и поисковой деятельности в психолого-педагогической и методической литературе; раскрыть сущность, специфику, важнейшие этапы, критерии и характеристики, условия формирования и развития поисковой и творче-



ской деятельности; основные направления их реализации и приемы активизации; выявить совокупность действий, входящих в их состав, а также познакомиться с методикой формирования адекватных им умений [3].

Трудно переоценить значение исследовательских групп, занимающихся изучением конкретной проблемы, а именно творческой и поисковой деятельностью. Кроме того, широкие возможности для изучения опыта работы других учителей по формированию и развитию поисковой и творческой деятельности учащихся на уроках математики предостав-

ляет Интернет, где даны разработки уроков и методические рекомендации по организации такого рода деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Саранцев, Г. И.* Методология методики обучения математике / Г. И. Саранцев. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2001. — 144 с.
2. *Саранцев, Г. И.* Общая методика преподавания математики / Г. И. Саранцев. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 1999. — 208 с.
3. Творческая деятельность учащихся на уроках математики : программа курса по выбору для студентов физ.-мат. фак. пед. вузов / сост. Е. А. Молчанова ; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2007. — 12 с.

Поступила 03.12.09.

ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (проблемы разработки этнокультурного образовательного стандарта)

В. И. Байтуганов (Новосибирский государственный педагогический университет)

Раскрываются содержание и философско-культурологические основания этнокультурного образовательного стандарта, его важнейшие компоненты, а также способы внедрения в педагогическую практику современной школы.

Ключевые слова: философия культуры; культурная традиция; культурологический подход; моделирование воспитательного пространства; этнокультурный образовательный стандарт.

Сегодня в процессе строительства современного гражданского общества России большое значение приобретают культурные традиции ее народов, которые сложили наш общий культурный опыт общения, наше культурное взаимодействие. Культурный, исторический опыт взаимодействия народов необходим для понимания диалога культур как современной философской концепции развития культуры и образования, а также для обоснования ее социального контекста: построения бесконфликтных ситуаций, устойчивого и поступательного развития всего общества. Основу этого опыта составляет культурная традиция, выступающая как одна из доминант философии культуры. Системное возрождение всех элементов культурных традиций и

их использование в гражданском строительстве, а значит, и в образовании в качестве базовых культурных парадигм, норм и ценностей необходимы для закрепления идеалов демократии, свободы и культурного развития каждой отдельной личности, нации и общества в целом. В этом и заключается одна из ключевых целей современного образования, основой которой составляет культурная традиция-ценность.

Очевидно, что культура как ценность может послужить восстановлению когда-то утраченных механизмов воспитания, социализации и общего культурного строительства в России, поскольку является главным системным адаптационным механизмом общества, а значит, решает задачи его стабильного функци-

© Байтуганов В. И., 2010

онирования и развития, формирует ментальность и мировоззрение, мотивирует личность к познанию как самой себя, так и окружающего мира. Поддержание основного образца (культуры общества) есть поддержание или воспроизводство культурной традиции, а мотивация к поддержанию образца есть развитие и формирование личности. Рассмотрение традиционной культуры под этим углом зрения может стать отправной точкой для использования культурных традиций в практике современного образования и воспитания и привнесения их в жизнь нашего общества.

Для обоснования механизмов принятия личностью ценностей-традиций в школьном образовании, рассмотрим некоторые аспекты философии культуры как новой парадигмы школьного образования через содержание этнокультурного стандарта.

С позиции философской науки термин «философия культуры» был введен А. Мюллером в работе «Элементы государственного искусства». В. М. Межуев, рассуждая о сущности этого понятия, подчеркивает, что философия культуры не сводится к сумме высказываний о культуре отдельных философов, а представляет собой часть философской системы. Любая философия или философская система обусловлена культурой, ее породившей, т. е. любая философия неотделима от своего культурного контекста: «Философ постигает мир в прямой связи с человеческой субъективностью, всегда культурно обусловленной» [5, с. 13, 16]. Другими словами, философия культуры объединяет изучение явлений культуры с точки зрения как социального, так и исторического их содержания. Эту целостность обнаруживает и Э. Кассирер: «Философия... культуры начинается утверждением о том, что мир человеческой культуры — это единое целое и что человеческую культуру в ее целостности можно описать как процесс последовательного самоосвобождения человека, в котором элементы культуры выступают стадиями этого процесса» [цит. по: 6]. Следовательно, культура —

не столько предмет познания, находящийся по ту сторону науки, сколько особого рода реальность, включающая в себя саму науку, главный принцип которой состоит в человеческой деятельности.

Философия культуры распадается на составные части, соответствующие элементам (функциям) философии. К ним, в частности, относятся гносеология, методология, аксиология. Каждый из данных элементов несет на себе и культурную функцию, соответственно выраженную в когнитивном, методологическом и ценностном компонентах. Таким образом, философия культуры выступает как методология системного гуманитарного знания; часть познавательного процесса; аксиология ценностного поведения и ориентаций личности; смысловые и мировоззренческие универсалии, а также совокупные формы человеческой жизнедеятельности.

Поскольку сегодня культуросообразный подход, или «научение культурой», рассматривается как современная парадигма образования и воспитания, вопрос о культуре, ее системных свойствах, а также об их воздействии на личность в научном сообществе философов, социологов, педагогов стоит наиболее остро. Обращение к такому универсальному явлению, как культура общества, актуально хотя бы потому, что «все пути теории должны сойтись на культуре, т. е. на центральном предмете самого широкого контекста всех гуманитарных изысканий». Об этом еще в 40-е гг. XX в. писал Б. Малиновский, утверждая системный подход к изучению культуры. «Нам нужна, — продолжал он, — теория культуры, ее процессов и продуктов, ее специфического детерминизма, ее связи с основными положениями человеческой психологии и с органическими феноменами тела человека, устанавливающая зависимость общества от окружающей среды» [4, с. 23]. Во второй половине XX в. эту идею разрабатывали как ученые-культурологи, так и ученые-системники (П. Сорокин, Э. С. Маркарян, Ю. Лотман и др.). Большой вклад в изучение данного вопроса внесли и сотруд-



ники СО РАН России, и среди них — научный коллектив Института философии и права.

К середине XX в. сложилась концептуальная модель культуры, которая была основана на взаимосвязи системных исследований философии и культурологии, а также психологии, социологии и семиотики. Яркими представителями данного направления стали Т. Парсонс и Э. С. Маркарян. Формируя модель культуры, Т. Парсонс выделил три класса культурных эталонов как интернализованных образцов когнитивных ожиданий и категорического выбора актора (личности): систему идей или верований; систему экспрессивных символов; систему ценностных ориентаций. Культурную систему он представлял как модель культуры, отдельные части которой взаимосвязаны так, что формируют системы ценностей, системы убеждений и системы экспрессивных символов.

В качестве генеральной функции культуры Э. С. Маркарян выделил *адаптивную*, что позволило ему заложить теоретический фундамент для рассмотрения культуры как системы. Эту идею продолжил в своих работах физиолог-системник П. К. Анохин, который утверждал, что в культуре как в системе отражена специфика живых развивающихся систем, способных к проявлению «...адаптивной, избирательно-корректирующей системной активности», действующих по принципу „опережающего“ отражения» [1, с. 274].

По мнению Э. С. Маркаряна, культурные системы как системы надбиологических средств сегодня осуществляют свое воспроизводство через культурные традиции. Культурная традиция, или традиционная культура, — обязательный момент в жизни любого общества, «промежуточное звено во взаимодействии неосознанного обычая и современных идей» [2, с. 211]. Она включает в себя социальную (регуляция поведения), материальную (взаимодействие со средой), научную технологии; технологию воспитания и образования (передачу ценностей), проявляет себя как инновация, продиктована выживаемостью общества и

может быть востребована в любой момент его развития. Ее системные элементы способны стать ячейками будущего: «культурная традиция и сегодня продолжает оставаться универсальным механизмом, который позволяет достичь необходимых для социума стабильности и устойчивости» [3, с. 87].

Для того чтобы устойчивость в развитии приобрела действительно необратимый характер, необходимо ее культурное моделирование на основе общих культурных, и в частности педагогических, традиций народов России. Эти традиции должны работать как механизмы социализации личности, как воспитательная система нашего общества. Устойчивое формирование и развитие личности, а также ее дальнейшая социализация адекватно возрасту и психике ребенка происходят в правильно смоделированной этнопедагогической культурной среде, обеспечивающей выбор и принятие личностью ценностей, образцов, жизненных целей, поведенческих стереотипов. Поскольку культура — явление системное, осуществляющее саморегуляцию жизни общества, образование как органическая часть культуры несет в себе все ее признаки и характерные особенности и в данном случае может выступать механизмом саморегуляции.

В настоящее время в образовании существуют подходы к обновлению его содержания через культуру, реализованные в моделях некоторых школ и гимназий, однако данный опыт требует дальнейшего изучения и аргументации для создания совершенной системы современного «ценностного» образования, нуждается в оценке с позиции обоснования внедрения в школьную практику национальных и общечеловеческих ценностей. Все это делает актуальной идею разработки ценностного этнокультурного образовательного стандарта.

Проблемам культуросообразности, т. е. «ценностности», образования, применения культурологического подхода в образовании, рассмотрению образования как феномена культуры посвящены работы В. В. Краевского, И. Я. Лернера,

В. С. Леднева, М. Н. Скаткина. Культуру как деятельность педагогическую систему претворили в личном педагогическом творчестве Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов и др. В процессе поиска новых образовательных моделей в 1990-е гг. возникло инновационное педагогическое движение, связанное с обоснованием социокультурных условий педагогической деятельности (В. А. Каравковский, Е. А. Ямбург и др.). Разрабатываются модели новой адаптивной школы, в частности модель ценностного управления (Т. И. Березина, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.). Ценностная парадигма образования и культуры становится ведущей темой многих исследований в области как философии образования, так и ее методологии. К работам в данном направлении можно отнести труды Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенина и др.

Ценностные основания философии культуры позволили Е. А. Ямбургу убедительно доказать значимую роль ведущей парадигмы современного образования — культуросообразности, гармонизирующей все другие парадигмы — информационно-когнитивную, компетентностную, личностную. «...Если мы добиваемся построения целостного образовательного процесса на ценностных основаниях, — рассуждает ученый, — культурологическую парадигму следует признать ведущей и доминирующей» [7, с. 27].

Культурологический подход связан с системным моделированием воспитательного пространства традиционной культуры как педагогической системы. В свою очередь, моделирование связано с распространением культурного опыта: проживания народов России в мире и согласии на протяжении большого отрезка времени (философия диалога культур). Наиболее эффективным средством достижения культурных просветительских целей в области диалога культур представляется социальная компетентность, а также культурная образованность учащихся школ, лицеев, гимназий, выраженная через этнокультурный образовательный стандарт. Он должен предусматривать сообщение учащимся на системной

основе знаний о культуре братских народов России и в рамках цивилизованных государственных форм быть механизмом продления общей культурной традиции, а значит, и социокультурного обустройства нашего общества.

Разработанный нами этнокультурный образовательный стандарт базируется на междисциплинарном подходе и его методологии; традициях межкультурных связей и взаимодействий народов России; обосновании традиционной культуры народов России как наиболее устойчивой социальной, философской, культурной, биологической, этнопедагогической системы в условиях развития гражданского общества в России. Стандарт основан на анализе и оценке программ этнокультурного образования культурологической, художественно-эстетической, социально-педагогической направленности, а также достижений учащихся по этим программам.

Новый подход, при котором стандарт выступает как общественный договор, системой оценки определяет качество образования в широком его понимании. Результатами, которые предполагается оценивать в ходе индивидуальной итоговой аттестации выпускников, будут не только система знаний, умений учебно-познавательной деятельности учащихся, их коммуникативные и информационные умения, но и ценностные ориентации, личностные творческие достижения, социальные компетенции — воспитанность, патриотизм, гражданственность, социокультурные компетенции — ценности, духовность, нравственность, диалог культур. Предметом оценки при этом будет выступать адекватность отражения потребностей личности, общества, государства в этнокультурном образовании требованиям стандарта, а также реализуемые в образовательном процессе и достигаемые учащимися результаты освоения основных программ и условия их реализации.

Сегодня традиционная культура дает дополнительные возможности для обновления содержания образования, что выражается в воссоздании (воспитании) целостной личности с помощью тради-



ционных механизмов передачи культурного опыта. Данное содержание в русле научного метода В. С. Леднева — Н. Д. Никандрова может быть представлено следующим образом: система знаний — языковым компонентом традиций, знанием основ традиционной культуры в целом; система умений и навыков — ремеслом и промыслом, народным творчеством и народным искусством. При этом опыт творческой деятельности является главным звеном всего процесса образования и воспитания, а опыт эмоционально-ценностного отношения к миру связан с духовной или духовно-нравственной деятельностью учащихся как в теоретическом, так и в практическом плане.

Разработанный этнокультурный образовательный стандарт прошел апробацию в Школе русской традиционной культуры «Васюганье», созданной и руководимой автором статьи. Основными социокультурными механизмами реализации содержания стандарта послужили система народных праздников как воспитательная и образовательная система; творческие мастерские и студии (росписи по дереву, народных ремесел, рукоделия, лепки из глины, народной игрушки, русского костюма и др.); научная (этнографические экспедиции, работа в архивах, участие в научных конференциях с докладами); концертная и фестивальная деятельность учащихся; творческие и социальные практики; встречи с деятелями культуры и церкви, паломнические поездки; работа по воссозданию народных традиций в регионе (проведение народных праздников в разных местностях и учреждениях, реконструкция обрядов и обычаев и др.) и т. д.

Данный стандарт, разработанный с учетом требований к образовательным стандартам общего образования второго поколения, является важнейшим механизмом реализации основной Миссии образования — формирования российской идентичности. Стандарт предполагает гуманизацию образования через развитие культуры образовательной среды, в нашем случае — через создание воспитывающей среды школы на основе

национальных традиций, широкую автономию учителя и школы.

Цели стандарта: определить уровень этнокультурной образованности, уровень ожидаемой образованности, а также уровень воспитанности; обеспечить равные возможности для дальнейшего обучения (уровень профессиональной компетентности) в сфере традиционной культуры, народного искусства, промыслов и ремесел; способствовать формированию у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, толерантности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Приведем содержащиеся в стандарте требования к структуре основных образовательных программ.

1. *Общая характеристика образовательных программ Школы русской традиционной культуры.* Обязательный минимум содержания этнокультурного образования представлен в виде набора предметных тем (дидактических единиц), включаемых в основные образовательные программы. Для каждой образовательной области (программы) выделяются четыре раздела: 1) общая характеристика образовательной области (программы); 2) базовое содержание образования; 3) требования к уровню подготовки; 4) общие подходы к оценке выполнения требований стандартов.

2. *Базисный учебный план.* В каждую из программ (предметов) школы так или иначе входит и этнокультурный компонент, который включает в себя базовую образовательную область «русская традиционная культура». Базовое содержание образовательной области «русская традиционная культура» предполагает взаимосвязь с компонентами содержания основного общего образования, а также специального образования через следующие образовательные области: общество, человек, нравственность, антропология, филология, литература, словесность, искусство, история, технология, труд, — интерпретируемые и уточняемые в этнокультурном стандарте через такие области знаний, как культур-

ная и духовная антропология, этнография, этнология, культурология, русская история, русский язык и словесность, история русской традиционной культуры, православная культура России, этноконфессиональные традиции народов России, народные искусства, ремесла.

3. *Фундаментальное ядро содержания* (обязательный минимум содержания основных образовательных программ, входящих в этнокультурный стандарт):

1) ценностно-смысловое содержание (деятельность). Знания о мире, Боге, человеке. Приобщение к православным христианским ценностям. Усвоение понятий: вера, совесть, грех, милосердие, любовь к ближнему, терпимость, сострадание, благочестие, духовность, моральный долг, моральная норма;

2) языковое содержание (словесность). Освоение устных форм языка: говоры, диалекты. Язык как культурно-историческая среда (особенности местной лексики и фразеологии, роль диалекта в фольклорном произведении). Фольклор как языковая система. Фольклор как поэтическая система. Жанры фольклора. Мифопоэтическое творчество. Роль фольклора как коммуникативной системы. Церковнославянский язык (грамматика церковнославянского языка), святоотеческая литература. Фольклор и современная литература;

3) культуротворческое содержание (деятельность). Народные православные праздники, обряды, обычаи. Народное искусство и его виды. Опыт практической деятельности в народном искусстве. Усвоение понятий: канон, мотив, традиция, архетип, вариативность, коллективность, импровизационность;

4) труд и технология в народной культуре. Основы трудового обучения (организация рабочего места, техника безопасности, материалы и способы их обработки). Технология ремесел и промыс-

лов. Художественная деятельность в ремесле. Проектная деятельность. Усвоение понятий: школа, народный мастер, культура труда, трудовые операции;

5) *диалог культур*. Культуры народов России, их генезис и эволюция, обряды, обычаи, традиции, особенности национального характера культур и народов России. Экология культуры. Основы построения диалогичных, коммуникативных взаимодействий между нациями и народностями России и других стран, основанных на доверии, уважении, толерантности.

Очевидно, что введение этнокультурного стандарта как современной парадигмы обновления содержания образования на базе культурфилософских идей зарубежных и русских философов необходимо сегодня современной школе, так как традиции-ценности в условиях построения современного демократического и гражданского общества способны стать актуальными механизмами его обновления и развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / П. К. Анохин — М. : Наука, 1978. — 400 с.
2. Гумеров, Ш. А. Экологические ценности в системе культуры / Ш. А. Гумеров // Системные исследования, методологические проблемы : ежегодник-1988. — М., 1989. — С. 210—224.
3. Малиновский, Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский ; пер. И. В. Утехин. — М. : ОГИЗ, 1999. — 206 с.
4. Маркарян, Э. С. Узловые проблемы теории культурной традиции / Э. С. Маркарян // Совет. этнография. — 1981. — № 2. — С. 78—96.
5. Межуев, В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры / В. М. Межуев. — М. : Прогресс-традиция, 2006. — 408 с.
6. Пивоев, В. М. Философия культуры : учеб. пособие / В. М. Пивоев. — СПб. : Изд-во юрид. ин-та, 2001. — 352 с.
7. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы / Е. А. Ямбург. — М. : ПЭРСЭ-Пресс, 2004. — 367 с.

Поступила 03.11.09.



МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. В. Иванова (средняя общеобразовательная школа № 35, г. Саранск)

Рассматривается актуальная проблема методически обоснованного включения информационно-коммуникационных технологий в преподавание литературы в школе. Доказывается их эффективность для развития воображения, критического и словесно-образного мышления, речевых способностей школьников.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; мультимедиа; Интернет; гипертекст; презентация; литературные способности; воображение; критическое мышление; речевые способности.

Активное проникновение информационных технологий во все сферы жизни общества, в том числе в область образования, — реальность нашего времени. Соприкосновение с компьютером как основным средством информационно-коммуникационных технологий в обучении оказывает воздействие практически на все психические явления личности школьника, к важнейшим из которых в системе литературного образования относятся восприятие, мышление, воображение, способности. Как отмечает Г. К. Селевко, «богатейшие возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и неограниченно обогащать содержание образования, включая в него интегрированные курсы, знакомство с историей и методологией науки, с творческими лабораториями великих людей, с мировым уровнем науки, техники, культуры и общественного сознания» [6, с. 116].

В настоящее время внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс признается главным фактором успешного повышения уровня образованности человека, а компьютер — одним из основных средств приобретения, обмена и трансляции информации и знаний.

Исследователи отмечают, что применение информационно-коммуникационных технологий благоприятствует развитию интеллектуального компонента творческих способностей учащихся, который включает в себя «способность к анализу, выделению главного и второстепен-

ного, способности к систематизации и классификации, ассоциативность мышления, способность генерировать идеи и выдвигать гипотезы, критичность мышления, развитую рефлексивность; устойчивость внимания, способность к его распределению и переключению, развитое воображение» [2, с. 32].

Вместе с тем информатизация образования предполагает не только активное использование новых технических средств, но и изменения в самом процессе обучения, направленном на всестороннее развитие личности обучаемого. На сегодняшний день не сложилось единой дидактической системы, раскрывающей сущность процесса информатизации, не предложено унифицированных методик и методических принципов их применения в обучении. Поэтому проблемы информатизации образования и использования информационно-коммуникационных технологий в обучении привлекают внимание исследователей самых различных научных областей: философов, педагогов, психологов, методистов и др.

Целями внедрения информационно-коммуникационных технологий в литературное образование в школе, на наш взгляд, выступают развитие творческого потенциала учащихся; адаптированность обучения на основе учета индивидуальных особенностей школьников; выявление, формирование и развитие склонностей и способностей учащихся к литературе как учебному предмету; повышение доступности современных научных (литературоведческих, искусство-

© Иванова Ю. В., 2010

ведческих) знаний как основы формирования и развития их литературных способностей. Последние представляют собой сложное образование, включающее читательские и литературно-творческие способности, развивающиеся одновременно в двух видах деятельности: читательской и литературно-творческой [4, с. 3].

К положительным результатам внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс преподавания литературы следует отнести повышение привлекательности урока, формирование у учащихся положительной мотивации и интереса к предмету. Не менее важна предоставляемая педагогу возможность оперативного доступа к разноплановой информации, накопления, хранения, обмена и распространения собственных творческих продуктов; увеличения доли самостоятельности обучаемых за счет использования современных форм уроков. Разнообразие видов деятельности, в которые одновременно включается учащийся (слушание, говорение, рассматривание, чтение), — одно из важнейших условий комплексного развития его способностей. Применение информационно-коммуникационных технологий соответствует основным требованиям, которые предъявляются к деятельности, развивающей литературные способности учащихся. Среди указанных требований — создание позитивного эмоционального настроя при выполнении учебно-развивающей деятельности, коррективная, индивидуализация уровня трудности заданий, творческий характер развивающей деятельности в целом.

В настоящее время одной из наиболее перспективных технологий для школьного литературного образования считается интернет-технология, так как Всемирная сеть располагает уникальными возможностями для всестороннего развития личности обучаемого на основе диалога с наукой, культурой, обществом, миром. Предоставляя разнообразную информацию (текстовую, графическую, аудио- и видеоматериалы), Интернет становится необыкновенно привлекательным средством обучения и

развития учащихся. Он обеспечивает доступ к различным категориям информации, востребованной учащимися и учителями: научной, справочной, образовательной, познавательной, — которые могут стать основой для организации работы по формированию и развитию литературных способностей школьников.

Психологи, отмечая, что Интернет — это культурный феномен, в процессе взаимодействия с которым происходит формирование высших психических функций человека, в то же время обращают внимание на необходимость выявления, оценки и корректировки возможных негативных психологических последствий для обучающегося при соприкосновении с интернет-ресурсами. Применительно к эстетическому, литературному образованию беспокоенность у исследователей вызывает тот факт, что продукты новых информационных технологий, «существенно меняя менталитет, сознание, психологию восприятия человека, активно вытесняют традиционную Культуру, культуру Книги и классического искусства из актуальнейшего пространства современной цивилизации» [1, с. 47]. Чрезмерное увлечение компьютерами и Интернетом может привести к компьютерной гипермотивированности, интернет-зависимости.

Учитывая основные негативные последствия взаимодействия ребенка с Интернетом (широкое распространение различной информации сомнительного содержания; угрожающие психическому или физическому здоровью человека информационные воздействия; угрозу социальной и личностной дезадаптации; наличие неточных данных, неподходящей для детей информации, а также нежелательное ее использование), учитель сегодня должен взять на себя роль наставника, воспитывающего информационную культуру и информационную грамотность школьника с целью сведения к минимуму пагубного влияния на его психику и здоровье продуктов информационных технологий.

Накопленный современной отечественной методикой преподавания опыт показывает, что при обучении литерату-



ре с применением информационных технологий, в частности Интернета, используются как традиционные методы (беседа, рассказ, объяснение, самостоятельное изучение, сопровождаемое наглядным показом на компьютере), так и различные новые формы организации учебной деятельности учащихся: проектные методы, групповое и дистанционное обучение и т. д. [8].

Формирование и совершенствование навыков пользования электронными библиотеками, справочниками, энциклопедиями, находящимися в сети Интернет, увеличение доли самостоятельности в поиске и использовании нужной информации содействуют вооружению школьников интеллектуально-речевыми умениями, развитию у них литературных способностей, стимулируют активное участие в коммуникативной деятельности и глубокое освоение литературы как искусства слова. Литературно ориентированные сайты предлагают тексты художественных произведений, критические материалы, сведения по теории литературы, дают возможность участия в форумах, дистанционных олимпиадах и конференциях, что формирует способности общего и собственно литературного характера: коммуникативные, творческие, аналитические, критические и т. д. Виртуальный мир компьютера помогает преодолеть односторонний поход к изучению литературы, когда она изолируется от других видов искусств, а форма при анализе произведения обособливается от содержания. Эффективность использования иллюстративного материала, находящегося на различных серверах, возрастает, если учитель не просто демонстрирует его на уроке, а привлекает учащихся к работе с этими ресурсами. Большую методическую помощь способны оказать виртуальные экскурсии по литературным местам и домам-музеям.

Обращение к текстам сайтов актуально и при анализе поэтических произведений. Так, благодаря использованию графических средств (выделения цветом, другим шрифтом и т. п.) во много раз интенсивнее становится работа по нахождению изобразительно-вырази-

тельных средств и определению их роли в тексте. Кроме того, количество текстов не ограничивается возможностями ученика принести их на урок, а значит, может быть любым. Наличие в сети словарей также окажет помощь при анализе поэтического текста, поскольку позволяет учащемуся быстро вспомнить и узнать содержание термина или способ определения размера, а учителю — эффективно и оперативно провести словарную работу, обогащая словарный запас ребенка, стимулируя развитие у него речевых способностей.

Среди множества видов информационно-коммуникационных технологий ведущей в школьном литературном образовании стала технология мультимедиа (англ. *multimedia* — многокомпонентная среда), позволяющая интегрировать традиционные статические и динамические элементы в один продукт. Наиболее востребованными из таких продуктов на уроках литературы являются презентации, учебные пособия, энциклопедии. Слайдовая презентация — это тематически и логически обоснованная демонстрация информационных объектов на экране или мониторе. Основная задача урока с ее использованием та же, что и урока традиционного, — объяснение нового материала. Однако урок с компьютерной поддержкой дает возможность привлечения большего количества иллюстративных средств разных типов. Школьными программами предусмотрены темы, ориентированные на изучение литературы во взаимодействии со смежными видами искусств: изобразительным, сценическим, музыкальным и т. д. Богатые возможности в этом плане предоставляет урок-презентация, включающая отрывки художественных произведений, репродукции тематически близких картин, иллюстрации, фотографии, сцены из спектаклей и кинофильмов, музыкальные фрагменты и т. д. В одном медиа-продукте может быть размещена обширная информация, позволяющая рассматривать творчество писателя в широком культурном контексте и формировать литературные способности школьников на культурологическом материале.

Мультимедиа сегодня «надо рассматривать как новый, не существовавший прежде инструмент в работе учителя, позволяющий создать наглядные и более информационно насыщенные уроки» [5, с. 68]. Дидактически обоснованное использование технологии мультимедиа в образовательном процессе с привлечением изобразительного, звукового рядов активизирует образное мышление, помогает обучаемому целостно воспринимать предлагаемый учителем материал. При этом формируется более чуткое отношение школьников к слову, звуку, цвету, своим и чужим переживаниям, развиваются поэтическое восприятие предметов и явлений, наблюдательность, память, творческое воображение и мышление, эмоциональность как компоненты литературных способностей.

Технология гипертекста востребована при работе с текстами художественной литературы, находящимися в сети Интернет, а также при создании собственных электронных продуктов. Эта технология позволяет быстро осуществлять переход от раздела к разделу, а также внутри него, что обеспечивается гиперссылками, каждая из которых определяет маршрут движения. Результатом объединения возможностей первой и второй технологий является гипермедийный продукт, электронное издание. Создание учащимися таких продуктов соответствует общепризнанной мысли Б. М. Теплова о том, что способности формируются в деятельности [7, с. 14—15].

Жизнь предлагает новые пути приобщения учащихся к словесному искусству, один из которых заключается в целенаправленном и системном применении информационно-коммуникационных технологий в литературном образовании. Исследователями отмечается, что «в условиях резкого ослабления авторитета литературы в мире в целом визуальные искусства выходят на первый план» [3, с. 25—26]. Визуальный ряд как дополнение ряда словесного, предлагаемый мультимедийными учебниками, различными CD и сетью Интернет, позволяет, учитывая некоторые психологические особенности восприятия школьников,

сосредоточить их внимание на изучаемом предмете и удерживать его в течение всего урока. Подкрепление восприятия художественного текста воздействием визуального ряда, способствуя активизации читательского интереса, ведет к повышению эффективности обучения.

Таким образом, целенаправленное и системное применение информационно-коммуникационных технологий на уроках литературы экономит учебное время, способствует лучшему представлению учебного материала; повышает мотивацию детей к обучению, возбуждает у них интерес к литературе, стимулирует и развивает потребность в анализе и самовыражении, позволяет окунуться в мир словесного искусства, содействует развитию литературных способностей школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бычков, В. В. Виртуальная реальность в пространстве эстетического опыта / В. В. Бычков, Н. Б. Маньковская // *Вопр. философии*. — 2006. — № 11. — С. 47—59.
2. Войцеховская, М. Ф. Развитие интеллектуального компонента творческих способностей учащихся на основе использования информационных технологий в педагогическом процессе : дис. ... канд. пед. наук / М. Ф. Войцеховская. — Благовещенск, 2005. — 189 с.
3. Готов, А. О словесном и визуальном в обучении / А. Готов // *Лит. в shk.* — 2007. — № 9. — С. 25—26.
4. Корсунский, Е. А. Развитие литературных способностей школьников / Е. А. Корсунский. — Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. — 90 с.
5. Салихов, И. Ш. Педагогические условия применения новых информационных технологий в развитии творческих способностей старшеклассников (на примере преподавания физики в школе) : дис. ... канд. пед. наук / И. Ш. Салихов. — Казань, 2007. — 147 с.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
7. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М. : Изд-во АПН СССР, 1961. — 536 с.
8. Храмцова, С. В. Информационно-коммуникационные технологии на уроках литературы [Электронный ресурс] / С. В. Храмцова. — Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4791/Itemid,5461172.

Поступила 21.12.09.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****О. Н. Матвеева, И. Л. Беккер***(Пензенский государственный педагогический
университет им. В. Г. Белинского)*

В статье выявлены основные направления социализации младших школьников и описаны наиболее значимые показатели каждого направления. Анализ сделан на основе актуального уровня социального и психического развития ребенка. Полученные данные могут быть использованы для дальнейшего повышения эффективности социального воспитания и образования.

Ключевые слова: младшие школьники; направления социализации; показатели социализированности.

В современных условиях актуальность проблемы социализации младших школьников не вызывает сомнения. В данном возрасте в развитии ребенка происходит ряд психофизиологических изменений; меняются ведущий вид деятельности, социальная группа, в которую он входит, сущность позиции, которую занимает в глазах окружающих и самого себя. Без учета этих изменений невозможно объективно оценить обоснованность социальных требований, предъявляемых к младшим школьникам современным обществом, соответствие данных требований реальному уровню их развития, определить ключевые направления социализации младших школьников и показатели их социализированности.

Рассмотрим основные психологические особенности младших школьников, обуславливающие их готовность к дальнейшему развитию.

Младший школьный возраст является периодом качественных преобразований познавательных процессов: они приобретают опосредованный, осознанный и произвольный характер. У младшего школьника развиваются такие сложные формы умственной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, рефлексия, абстрактное мышление, внутренний план действий, закладываются основы теоретического мышления, а также формируется сфера интересов.

По мнению многих ученых, интересы младших школьников отличаются динамичностью: они неустойчивы (А. А. Люблинская), недолговечны (С. Л. Рубинштейн), ситуативны (Н. Г. Мо-

розова), поверхностны (В. В. Давыдов). В этом возрасте ярко выражен познавательный интерес, который основывается на интуитивном принятии ценности знания (В. В. Давыдов).

Среди важнейших новообразований, возникающих у детей младшего школьного возраста, следует назвать переход от непосредственного поведения к опосредствованному, т. е. к поведению осознанному и произвольному. Ребенок учится активно управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями, сознательно принятыми намерениями и решениями. Это свидетельствует о возникновении нового уровня организации мотивационно-потребностной сферы и служит важным показателем развития личности [1].

В младшем школьном возрасте происходит дальнейшее совершенствование произвольной эмоциональной регуляции поведения, формируются навыки элементарного анализа собственного поведения. Таким образом, постепенно поведение ребенка перестает быть наивным и непосредственным.

Все вышеуказанные новообразования взаимосвязаны и в конечном счете приводят к возникновению нового уровня самосознания ребенка, обусловленного овладением разнообразными средствами произвольной саморегуляции. Младший школьник начинает осознавать себя не изолированным, а находящимся в системе человеческих отношений, т. е. у него появляется переживание себя как существа социального. В основе формирования сознания лежит рефлексия —

© Матвеева О. Н., Беккер И. Л., 2010

«процесс осознания действующим субъектом — лицом или общностью — того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают „рефлектирующего“, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления» [5, с. 340]. Для младшего школьника необходимо не столько познание самого себя (это произойдет позже, в старшем подростковом и юношеском возрасте), сколько именно осознание того, как тебя понимают и воспринимают другие — сверстники, взрослые, родители и пр. С данной точки зрения развитая рефлексия — важный показатель социализированности младшего школьника. Она является составной частью всех компонентов социализации.

Одна из особенностей перечисленных новообразований детей младшего школьного возраста заключается в том, что они не носят ярко выраженного «сигнального» характера — задержка или отставание в их развитии резко не меняет картины поведения и деятельности детей и не выступает в качестве прямой причины возникновения конфликтных отношений с окружающими. Очень часто деструктивные последствия этих задержек начинают сказываться лишь при вступлении ребенка в подростковый возраст [6]. Другая особенность состоит в изменениях, происходящих в структуре знаний ребенка о себе, в том, что самооценка постепенно становится иерархически организованным личностным образованием младшего школьника.

Новый уровень развития самосознания младшего школьника непосредственно связан с возникновением особого личностного новообразования — внутренней позиции. Она характеризует личность ребенка в целом, определяя его поведение, деятельность и систему отношений к действительности и самому себе.

В сознании младшего школьника начинает формироваться система *ценностей*. Именно в 6—7 лет процесс фор-

мирования ценностных ориентаций происходит наиболее динамично [2]. Понятно, что применительно к этому периоду детства можно вести речь не об окончательном определении ценностей, поскольку младшие школьники находятся в стадии выбора, осмысления и усвоения, а лишь о создании основы ценностно-смысловой сферы личности.

Еще одной социально-психологической особенностью младших школьников можно считать *динамичность нравственных представлений*. Представления ребенка меняются от нравственного максимализма (когда он имеет твердые, излишне категоричные представления о добре, зле, справедливости, убежден в их незыблемости и неизменности) к нравственному релятивизму (когда он понимает относительность своих нравственных представлений, признает право каждого на свою точку зрения) [3]. Если первоклассники еще достаточно односторонне воспринимают моральную ситуацию, затрудняются в ее анализе, то моральные оценки младших школьников более гибкие, дифференцированные, основывающиеся на понимании нравственного смысла правил поведения. Показателем наиболее высокого уровня нравственного развития психологи (Л. С. Выготский, В. Э. Чудновский) считают развитие у ребенка способности ориентироваться в своем поведении не на внешние, а на внутренние нормы.

Значительные перемены, вызванные ходом общего развития младшего школьника, изменения его образа жизни, некоторых целей, возникающих перед ним, приводят к тому, что становится иной его эмоциональная жизнь.

Изменения эмоциональной сферы младшего школьника выражаются в следующем:

— нарастает организованность в эмоциональном поведении ребенка (способность владеть своими чувствами), но в значительной мере сохраняется свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие его явления;

— социальные и асоциальные чувства проявляются очень живо и непосредственно;



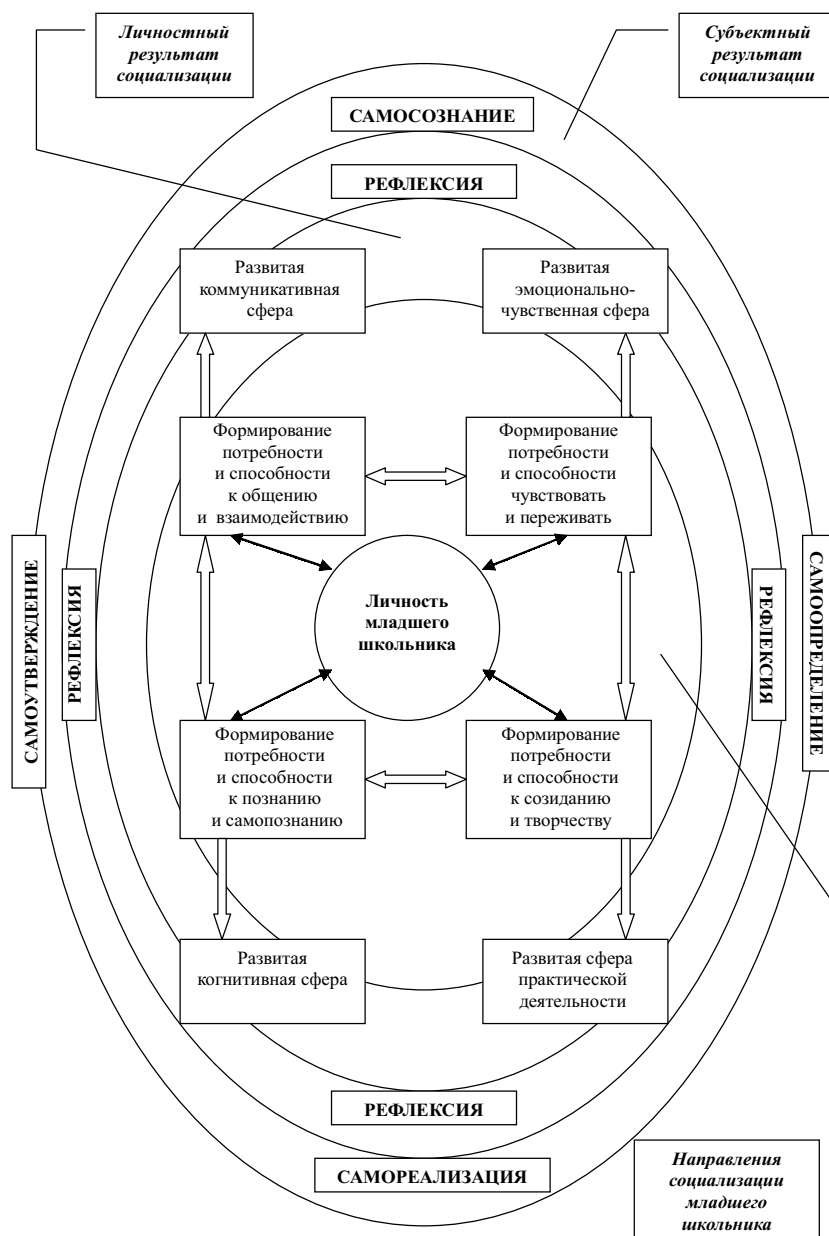
— формируется способность к сопереживанию — «бескорыстная» эмпатия, когда эмоциональное состояние другого человека не просто вызывает у ребенка то же самое чувство, а становится причиной возникновения других чувств — жалости, сострадания или радости за другого;

— под влиянием конкретных воздействий интенсивно формируются мораль-

ные чувства (чувства товарищества, ответственности за коллектив и т. д.);

— развиваются разнообразные эстетические переживания [6; 8].

На основании анализа особенностей социального и психического развития младших школьников нами определены основные *стратегические направления* и *результаты* их социализации (рисунок).



Основные направления и результаты социализации младшего школьника

Результатом гармоничного развития ребенка по всем перечисленным направлениям будет приобретение им социального опыта и качеств личности, которые помогут ему успешно решать задачи социализации.

На основе выделенных А. В. Мудриком задач социализации [4] представим обобщенный образ современного младшего школьника.

Для решения естественно-культурных задач социализации ребенок должен:

- относительно свободно владеть и уметь управлять движениями своего тела, мимикой и жестикуляцией;

- знать строение своего тела и свою половую принадлежность;

- осознавать себя как мальчик или девочка в соответствии с существующими в культуре полоролевыми моделями поведения;

- уметь строить свою деятельность и ориентироваться в пространстве;

- уметь обслуживать себя и выполнять трудовые обязанности.

Социально-культурные задачи включают в себя познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи. Для их успешного решения от младшего школьника требуется следующее:

а) познавательные задачи:

- понимать, о чем идет речь, и уметь связно и понятно для окружающих выразить ход своих мыслей;

- знать свои права и обязанности как человека, члена семьи, школьника;

- уметь управлять своим воображением;

- уметь сравнивать, сопоставлять и анализировать явления;

- уметь планировать свою деятельность;

- уметь познавать окружающий мир и строить свою картину мира;

б) морально-нравственные задачи:

- иметь представление о нормах нравственности и морали, об этических и эстетических эталонах;

- уметь сорадоваться успешному и сопереживать неуспешному;

- управлять своей волей;

- уметь сотрудничать при решении учебных и жизненных задач;

в) ценностно-смысловые задачи:

- иметь представление об основных человеческих ценностях;

- ценить жизнь, здоровье, благополучие — свое собственное и других людей;

- эмоционально-ценностно относиться к окружающему миру;

- уметь устанавливать дружеские отношения;

- уметь отстаивать свои права;

- ответственно относиться к своим обязанностям.

В процессе решения социально-психологических задач формируется самосознание младшего школьника, проявляющееся в его самоопределении в актуальной жизни и на перспективу, стремлении к самореализации и самоутверждению. В связи с этим младший школьник должен:

- понимать и осознавать свои права (право на любовь и понимание, право на игру и учение, право на достоинство), обязанности и необходимость их соблюдать;

- стремиться «быть как все», «не быть как все» и «быть лучше, чем все»;

- стремиться к адекватным взаимоотношениям со сверстниками;

- стремиться оправдать ожидания взрослых по поводу успехов в школе;

- иметь объективную самооценку.

Основываясь на выделенных (см. рисунок) направлениях социализации личности ребенка и специфике задач социализации младших школьников, определим *компоненты социализации* младшего школьника:

- *когнитивный* — знания, понимание, рефлексия;

- *коммуникативный* — общение и взаимодействие; усвоение ребенком норм, правил, обычаев, моделей поведения и их реализация в межличностных взаимоотношениях;

- *практический* — усвоение ребенком практических навыков в разнообразных видах деятельности и проявление себя в разнообразном творчестве;



• *ценностно-смысловой* — наличие у ребенка ценностных ориентаций, предпочтений, мотивов и установок, определяющих его отношение к чему-либо/кому-либо.

Результатом социализации является *социализированность*, которая в общем виде понимается как совокупность индивидуальных особенностей личности, обеспечивающих наибольшую успешность в значимой для данного индивида деятельности, положительное самоощу-

щение и эмоциональную удовлетворенность жизнью в целом [7].

В соответствии с компонентами социализации, спецификой содержания задач социализации, характерной для младшего школьного возраста, и требованиями, предъявляемыми современным обществом к уровню развития личности, мы сформулировали наиболее значимые *показатели социализированности младшего школьника*, которые представлены ниже.

Когнитивный компонент	— знание о природе; знание о культуре; знание о человеке; знание о себе самом; широкий кругозор; способность к самонаблюдению и самоанализу; способность к адекватной реакции на изменение ситуации; умение планировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты; способность к самопознанию
Коммуникативный компонент	— умение общаться и взаимодействовать с младшими детьми; умение общаться и взаимодействовать со сверстниками; умение общаться и взаимодействовать с детьми старшего возраста; умение общаться и взаимодействовать со взрослыми; умение общаться и взаимодействовать в составе разновозрастной группы; способность к эмпатии; наличие толерантности
Практический компонент	— способность к репродуктивным действиям; способность к творческим действиям; самостоятельность в деятельности; навыки безопасного взаимодействия с природной и социальной средой; способность к самооценке результатов своей деятельности
Ценностно-смысловой компонент	— представления об основных человеческих ценностях: Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир; наличие сформированных нравственных качеств: любовь к родному краю, дружелюбие, трудолюбие, доброта, готовность помочь товарищу, отзывчивость, честность, справедливость, вежливость, исполнительность, чувство стыда; сформированность социально одобряемого поведения; способность к нравственной самооценке

Полученные результаты, на наш взгляд, позволят определить и реализовать на практике педагогически обоснованные и эффективные подходы к организации воспитания и социализации детей младшего школьного возраста в семье и образовательных учреждениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
2. Гаврилычева, Г. Ф. Младший школьник и его ценности / Г. Ф. Гаврилычева // Начальная школа. — 2008. — № 7. — С. 13—18.
3. Максакова, В. И. Организация воспитания младших школьников : метод. пособие для учителя / В. И. Максакова. — М. : Просвещение, 2003. — 256 с.

4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — 192 с.

5. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.

6. Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. И. П. Шаховой. — Пенза : ПГПИ им. В. Г. Белинского, 1993. — 86 с.

7. Смирнова, М. А. Деятельность общеобразовательных учреждений по созданию педагогических условий социализации учащихся / М. А. Смирнова : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Самара, 1999. — 23 с.

8. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон ; под ред. Е. М. Борисовой. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. — 304 с.

Поступила 10.02.10.

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ

*Н. С. Полутина (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Рассматриваются некоторые актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры, связанные с созданием психологической классификации компьютерных игр, определением влияния увлеченности ими на компоненты личности и мотивов игровой компьютерной деятельности человека.

Ключевые слова: психология компьютерной игры; классификация компьютерных игр; влияние компьютерных игр на личность; игровая компьютерная зависимость; мотивы игровой компьютерной деятельности.

Обращение психологии к исследованию влияния компьютерной среды на личность обусловлено сложным характером современной социокультурной среды и соответственно изменением ее воздействия на социально-психологические особенности каждого человека. Среди психологических феноменов компьютеризации особое место занимает психология компьютерной игры. Возникая на стыке двух исследовательских областей — психологии игровой деятельности и психологии компьютеризации, — психология компьютерной игры приобретает уникальные черты, привлекающие внимание представителей разных направлений современной психологии.

Актуальность психологических исследований игровой компьютерной деятельности связана с несколькими основными моментами. Во-первых, теоретико-методологическая база изучения психологии компьютерной игры во многом состоит из разработок, проведенных до качественного скачка в развитии информационных технологий, который в значительной степени изменил саму психологическую природу компьютерной игры и ее влияние на игрока. Во-вторых, в последние годы в психологической науке возникла насущная потребность в теоретическом и практическом анализе влияния компьютерных технологий на характеристики личности. В-третьих, притом что изучение влияния компьютерных игр на психологические особенности личности — относительно новое направление современной психологии, исследования данной проблемы в отечественной психологии демонстрируют плюрализм

взглядов как на теоретико-методологические основания психологии компьютерной игры, так и на механизмы, характер и последствия такого воздействия.

Можно выделить ряд проблемных областей психологии компьютерной игры, которые, несмотря на значительный исследовательский интерес, недостаточно глубоко проработаны. К таким областям А. А. Аветисова и А. Е. Войскунский относят факторы эмоционально-мотивационной привлекательности компьютерных игр, воздействие компьютерных игр на познавательные процессы и вопрос об их позитивном либо негативном влиянии на личность [1]. Среди актуальных направлений исследований отметим создание психологической классификации компьютерных игр; определение характера влияния компьютерных игр на личность; выявление мотивационных компонентов, лежащих в основе обращения к компьютерным играм. Особого внимания к себе требует проблема игровой компьютерной аддикции.

Во многом неоднозначность результатов, полученных учеными, работающими в сфере психологии компьютерной игры, обусловлена отсутствием единого подхода к определению предмета исследования. Существует тенденция к недифференцированному рассмотрению всего массива компьютерных игр, что, на наш взгляд, является неверным. Некоторые авторы, напротив, предельно сужают исследовательскую область, обращаясь лишь к одному из типов игр: ролевым компьютерным (М. С. Иванов [7; 8]), 3D боевикам (И. В. Бурлаков [3]) и групповым интернет-играм (А. А. Аве-



тисова [2]), — фактически исключая из рассмотрения «неподходящие» игры. Подобные исследования со всей очевидностью демонстрируют, что у компьютерных игр существуют как сходства, так и значимые различия. В связи с этим одной из наиболее актуальных проблем психологии компьютерной игры выступает создание психологической классификации компьютерных игр.

Несмотря на большой интерес исследователей к компьютерным играм, проблема собственно психологической их классификации не разрешена. Необходимость такой классификации обусловливается разнообразием видов и жанров компьютерных игр, воздействующих на самые разные сферы личности, удовлетворяющих часто противоположные потребности. Существует непсихологическая жанровая классификация компьютерных игр, не учитывающая их психологические особенности, критерием в которой выступает цель игры.

О. К. Тихомиров и Е. Е. Лысенко в одной из наиболее ранних в отечественной психологии работ, посвященных компьютерным играм, приводят ряд возможных оснований для создания их психологической классификации. Наряду с заимствованными из исследований в области традиционной игры авторы выделяют специфические основания классификации компьютерных игр [11].

В конце 1980-х гг. А. Г. Шмелевым была предложена классификация игр, в основе которой лежали психологические функции, включенные в процесс игры [14]. В начале 1990-х гг. она была доработана и дополнена С. А. Шапкиным [13]. Однако данная классификация не охватывает большинства самых распространенных игр, появившихся в последнее десятилетие, а также не учитывает тот факт, что совершенствование компьютерных технологий вывело игры на принципиально новый уровень, максимально приблизило игровую виртуальную среду к реальной. На данном этапе классификация А. Г. Шмелева и С. А. Шапкина не отражает всей многогранности феномена компьютерной игры.

Для М. С. Иванова, которому принадлежит еще одна классификация компьютерных игр, отправным моментом при ее создании послужила проблема зависимости, критерием — динамика и скорость возникновения зависимости от игр. В этой классификации игры, независимо от жанровой принадлежности, делятся на два основных класса: ролевые и неролевые. В ролевой компьютерной игре наблюдается качественно новый уровень зависимости — вхождение в игру, интеграция человека с компьютером вплоть до утраты индивидуальности и отождествления себя с персонажем. По силе «затягивания» М. Иванов распределяет ролевые игры по трем группам: 1) игры с видом «из глаз» «своего» персонажа, характеризующиеся наибольшей степенью «затягивания»; 2) игры с видом извне на «своего» компьютерного героя; 3) руководительские игры [8].

Подводя итоги анализа психологических классификаций компьютерных игр, можно отметить, что незначительное количество работ, посвященных проблеме психологической классификации компьютерных игр, и в то же время необходимость такой классификации обуславливают актуальность данного направления как в теоретической, так и в практической психологии.

К самым неоднозначным и спорным аспектам психологии компьютерной игры, по мнению ряда исследователей, относится проблема влияния игры на структурные и содержательные характеристики личности. Игровая реальность является важным фактором формирования личности в современной культуре, многие аспекты которой сами приобретают элементы игры.

Компьютерная игра — не просто деятельность, а, как и любая игра, деятельность формирующая, в которой происходит встраивание полученного виртуального игрового опыта в реальные структуры личности, причем результат такого встраивания сложно прогнозировать. Таким образом, становясь важным фактором конструирования образа социальной реальности, картины мира, компьютер-

ная игра опосредует формирование ценностно-смысловой сферы субъекта, а следовательно, оказывает существенное влияние на взаимодействие личности и изменяющейся социальной среды.

Работы некоторых ученых свидетельствуют о позитивном влиянии компьютерных игр. Авторами одного из наиболее ранних исследований социально-психологических аспектов компьютерной игры (Ю. В. Фомичевой и др.) показано, что интенсивный опыт компьютерной игры оказывает значительное влияние на личностные особенности и самосознание игроков. Механизм такого влияния рассматривается в русле концепции психотехнического действия: компьютерная игра представляет собой некий процесс, в течение которого субъект необходимо контролирует свои действия, прибегает к рефлексии, анализу того, что изменилось в нем самом. Обеспечивая таким образом интенсивный опыт анализа субъектом собственных успехов и неудач, игра приводит к изменению его Я-образа и локуса контроля. Авторы отмечают терапевтический эффект, достигаемый посредством сближения Я-реального с Я-идеальным, важность опыта позитивного эмоционального переживания игровой ситуации, рекреационные функции компьютерной игры. Они утверждают, что игроки в компьютерные игры «отличаются от „неигроков“ некоторыми характерологическими особенностями: развитым логическим мышлением, эмоциональной устойчивостью, доминантностью, рациональностью, мечтательностью, прямолинейностью, расслабленностью» [12, с. 37]. Сходная точка зрения представлена и в работах А. Е. Войскунского, О. В. Смысловой [5].

Таким образом, исследование социально-психологических факторов, механизмов и характера влияния компьютерных игр на формирование содержательных и структурных компонентов личности, роли игры в процессе взаимодействия личности и социального мира, динамики изменения социально-психологических особенностей личности по мере возрастания вовлеченности в игровой

процесс может рассматриваться как одно из приоритетных в сфере психологии компьютерной игры.

Существуют многочисленные свидетельства негативного влияния компьютерной игры. Так, С. А. Шапкин на основе анализа широкого круга исследований показал, что компьютерные игры трансформируют интересы и мотивационную сферу подростка-игрока, неоднозначным образом воздействуя на эмоциональную сферу, способность к установлению социальных контактов и когнитивные способности [13].

В научной периодике и публицистической литературе среди вероятных последствий увлечения компьютерными играми указываются патологическая форма увлеченности играми, приближающаяся по своим проявлениям к поведенческой зависимости, эскапизм, аутизм, возрастание прямой и косвенной агрессивности, уровня тревожности, разрушение социальных связей личности. Некоторыми исследователями ставится вопрос об «эмоциональных последствиях» компьютерной игры. В частности, В. С. Собкин, Ю. М. Евстигнеева приходят к выводу о том, что у 38 % испытуемых возникает агрессивное состояние после окончания игры [10].

Вопрос о мотивационной привлекательности компьютерных игр на данный момент не имеет однозначного решения, несмотря на то что исследования этого аспекта психологии компьютерной игры достаточно широко представлены как в отечественной, так и в зарубежной науке.

А. Г. Макалатия выделяет следующие глобальные группы факторов привлекательности компьютерных игр: сюжетный, или эмоционально-эстетический, аспект — игрока привлекают сюжет, эмоциональная атмосфера, качество и графический стиль игры; раскочка (в терминологии самих игроков) — возможность приобретения умений, новых средств, которые помогают влиять на решение игровых задач; достижение — победа над противником, достижение цели, соревнование; интеллектуальное удовольствие — процесс решения задач,



интеллектуальные достижения; коллекционно-исследовательский аспект — возможность исследовать игру; творчество — возможность создания в игре чего-то нового, например, ранее отсутствовавших предметов; внеигровые аспекты — социализация, эскапизм, способ проведения досуга и т. д. Автор отмечает, что данные группы факторов являются решающими при выборе игры, при этом важность того или иного фактора различна у всех игроков [9].

В уже упоминавшемся исследовании В. С. Собкина и Ю. М. Евстигнеевой выделяются два значимых мотива обращения школьника к игре, которые имеют определенную возрастную динамику в школьном возрасте: мотив, условно названный «скучно, нечем заняться», и желание развлечься. Там же отмечается, что позитивные эмоциональные состояния игроков-школьников связаны с азартом, радостью и чувством превосходства над соперником [10]. В исследовании А. А. Аветисовой, проведенном среди русско- и франкоговорящих игроков, показано, что возможным фактором привлекательности онлайн-игры является переживаемый «опыт потока» [2].

Вопрос о существовании и особенностях нового вида зависимого поведения на данном этапе не имеет однозначного решения. Впервые термин «интернет-аддикция» (Internet Addiction Disorder, или IAD) был предложен К. Янг, в 1994 г. разработавшей и разместившей на веб-сайте специальный опросник. Согласно К. Янг, интернет-зависимость включает в себя следующие формы зависимого поведения: киберсекс, зависимость от общения в интернет-сети, азартные игры в интернет-сети, компульсивные путешествия по чатам, компьютерные игры [15]. В 1997—1999 гг. были созданы исследовательские и консультативно-психотерапевтические веб-службы по проблеме IAD.

А. Е. Войскунским выделены основные направления психологических исследований интернет-аддикции: анализ феноменов зависимости в конкретных видах опосредованной применением Интер-

нета деятельности, стадии развития и модели интернет-аддикции и выявление возможных связей данного феномена с другими психологическими параметрами [4].

Зависимость от компьютерных игр не рассматривается учеными в качестве одного из компонентов интернет-аддикции. Так, К. Ю. Галкин разделяет «зависимость от виртуальной реальности персонального компьютера (связанную чаще всего с компьютерными играми) — «виртуальную аддикцию» и зависимость от сетей — «интернет-зависимость» [6].

М. С. Иванов, обращаясь к изучению специфики формирования и протекания зависимости от ролевых компьютерных игр, рассматривает механизмы, лежащие в основе их привлекательности. Эти механизмы отвечают неосознаваемым или частично осознаваемым потребностям человека — потребности в принятии роли и потребности в уходе от реальности. Формирование зависимости как патологической формы увлечения ролевыми компьютерными играми носит стадийный характер и проходит четыре основных этапа. На стадии *адаптации* (легкой увлеченности) человек уже после нескольких попыток «чувствует вкус» к игре, начинает получать удовольствие; игра для него перестает носить случайный характер, появляется целенаправленность в стремлении к игровой деятельности, однако устойчивая потребность еще не сформирована. На стадии *увлеченности* происходит осознание новой потребности — игры в компьютерные игры; возникает достаточно сильное желание играть, сеансы игры принимают систематический характер. На третьей стадии можно говорить о *клинической картине зависимости*; в этот момент происходят значительные изменения в ценностно-смысловой сфере личности, отрыв от социума, изменение в мировоззрении. Зависимость может сформироваться в одной из двух форм — социализированной и индивидуализированной. Социализированная форма игровой зависимости отличается поддержанием со-

циальных контактов с социумом (хотя в основном с такими же игровыми фанатами). Индивидуализированная форма зависимости пагубна для личности и по своим проявлениям сильно напоминает наркотическую или алкогольную. При невозможности поиграть у таких аддиктов резко меняются настроение, самочувствие, может возникнуть депрессия. Четвертая, самая длительная из всех стадий, стадия *привязанности*, может длиться всю жизнь; при этом возможно кратковременное возрастание игровой зависимости [7; 8].

Рассмотренные в данной статье проблемы не исчерпывают задач, возникших перед психологией компьютерной игры, но обнаруживают необходимость комплексного изучения психологических особенностей игровой компьютерной деятельности, целостного рассмотрения данного феномена.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на широкий круг интересов психологов в сфере игр, опосредствованных информационными технологиями, эта область исследования остается недостаточно проработанной и требует проведения дальнейших исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аветисова, А. А. «За» и «против» компьютерных игр / А. А. Аветисова, А. Е. Войскунский // Игра, обучение и Интернет. — М., 2006. — С. 5—15.
2. Аветисова, А. А. «Опыт потока» и общение в групповых ролевых Интернет-играх / А. А. Аветисова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2005. — № 1. — С. 68—69.
3. Бурлаков, И. В. Номо Gamer: Психология компьютерных игр / И. В. Бурлаков. — М.: Независимая фирма «Класс», 2000. — 213 с.
4. Войскунский, А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психол. журн. — 2004. — Т. 25, № 1. — С. 90—100.
5. Войскунский, А. Е. Роль мотивации «потока» в развитии компетентности хакера / А. Е. Войскунский, О. В. Смыслова // Вопр. психологии. — 2003. — № 1. — С. 35—43.
6. Галкин, К. Ю. Зависимость от виртуальной реальности компьютера — новый вид зависимого поведения [Электронный ресурс] / К. Ю. Галкин. — Режим доступа: www.portalus.ru.
7. Иванов, М. С. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера / М. С. Иванов // Психология зависимости: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. — Минск, 2004. — С. 152—179.
8. Иванов, М. С. Формирование зависимости от ролевых компьютерных игр / М. С. Иванов // Психология зависимости. — С. 127—142.
9. Макалатия, А. Г. Мотивация в компьютерных играх / А. Г. Макалатия // 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15—17 сентября 2003 г.): тез. — М., 2003. — С. 358—361.
10. Собкин, В. С. Подросток: виртуальная и социальная реальность. По материалам социологического исследования / В. С. Собкин, Ю. М. Евстигнеева // Тр. по социологии образования. — М., 2001. — Т. 6, вып. 10.
11. Тихомиров, О. К. Психология компьютерной игры / О. К. Тихомиров, Е. Е. Лысенко // Новые методы и средства обучения. — М., 1988. — Вып. 1. — С. 30—66.
12. Фомичева, Ю. В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю. В. Фомичева, А. Г. Шмелев, И. В. Бурмистров // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1991. — № 3. — С. 27—39.
13. Шапкин, С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психол. журн. — 1999. — Т. 20, № 1. — С. 86—102.
14. Шмелев, А. Г. Мир поправимых ошибок / А. Г. Шмелев // Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры. — 1988. — № 3. — С. 16—84.
15. Янг, К. С. Диагноз: интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Internet. — 2000. — № 2. — С. 24—29.

Поступила 08.10.10.



ДЕТСКАЯ БЕЗДОМНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

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

Приводятся теоретические подходы к проблеме взаимоотношений между родителями и детьми. Указываются различные направления помощи бездомным детям и подросткам в современном обществе.

Ключевые слова: ребенок; бездомность; воспитание; проблемы взаимоотношения.

По своей социальной значимости радикальное улучшение положения детей, их надлежащая социальная защита, создание благоприятных условий жизнедеятельности, развития и обучения могут быть приравнены к ключевым задачам национального развития в качестве обязательных условий прогресса демократического общества. Между тем социально-экономический кризис общества все более усугубляет социальные проблемы детства, что требует их безотлагательного решения. Социально-политическая нестабильность, галопирующая инфляция, недоступные цены товаров первой необходимости и услуг резко ухудшили социальные позиции детей как особо уязвимой группы населения по важнейшим позициям: демографическому положению, образованию, медицинскому обслуживанию, удовлетворению основных потребностей, проведению культурного досуга.

На современном этапе главной целью исследования детей являются снижение нарастающей тенденции обострения социальных проблем детства, их решение через укрепление основной и естественной среды жизни, развития и воспитания ребенка — семьи.

В жизни ребенка очень важную роль, особенно в раннем возрасте, играют родители. Они во многом определяют не только его физическое состояние, но и психическое развитие. Убедительным подтверждением этого может быть факт, с которым столкнулись психиатры, изучая истории болезни детей-сирот в одном из домов ребенка: задержки развития в большинстве случаев имели дети, от которых в младенчестве отказались родители.

В настоящее время усиливается процесс дифференциации общества. Это порождает проблему неравных стартовых жизненных позиций детей и возможностей их самореализации. Родители (а значит, и их дети) занимают различное положение в социальной системе и не могут в одинаковой степени удовлетворять свои потребности.

В нашем обществе сложились такие условия, когда детей воспитывают в основном матери. Соответствующим образом относится к родителям и подросток: матери он доверяет в большей степени, чем отцу, и проявляет по отношению к ней значительно большую терпимость. Это во многом объясняется и «правилами игры» в обществе: женщина должна быть мягкой и нежной, мужчина — суровым и сдержанным. Первыми они разрешают (и даже поощряют) постоянно демонстрировать свои чувства, вторых вынуждают прятать или преуменьшать их.

Вместе с тем более сдержанное отношение к своим детям не означает, что отцов не волнуют их проблемы. Результаты исследования, проведенного психологом Б. Кочубей с целью выяснить, действительно ли мужчины менее чувствительны к переживаниям ребенка, показали, что в значительной степени поведение матери и отца зависит от присутствия других людей: чем больше посторонних наблюдает за женщиной, тем более активно она ведет себя по отношению к ребенку, в то время как мужчину присутствие посторонних сдерживает. Однако если мужчина находится с ребенком один на один, то различия между поведением его и женщины практически исчезают [3].

© Кожурина Н. А., 2010

Родителям кажется совершенно естественным и нормальным подчиненное, зависимое положение ребенка как в материальном, так и в моральном плане. Однако большинство подростков не желают мириться с ним, что нередко приводит к конфликтам в семье.

Непонимание детьми и родителями друг друга становится их основной проблемой. Очень часто родители, не имея соответствующей подготовки, не зная элементарных основ психологии детей, в частности подростков, действуют наобум, предъявляют завышенные требования к своим детям. В то же время подростку, даже если он внешне кажется взрослым и всячески подчеркивает свою взрослость и самостоятельность, требуется родительская любовь, причем выраженная не только поступками и отношением, но и словами.

Многочисленные исследования свидетельствуют, что ребенок, как и каждый человек вообще, набирается опыта не из наставлений родителей или старших, умудренных опытом, а из своей собственной практики. Именно поэтому подростки так часто попадают в драматические и даже трагические ситуации: у них складывается до такой степени отрицательное отношение к «нотациям» и поучениям, что даже разумные предупреждения родителей они не желают слушать.

По нашему мнению, причина непонимания между детьми и родителями помимо прочего заключается в отсутствии в обществе культуры общения. Дело не только в том, что люди, в данном случае родители и дети, не умеют и не хотят слушать друг друга, но и в том, что они принадлежат к разным психологическим типам и, следовательно, выражают свои мысли и чувства по-разному. Об одном и том же они говорят словно на разных языках.

Наконец, необходимо помнить справедливое замечание А. П. Матени-младшего о том, что ребенок по своему темпераменту может не соответствовать требованиям, которые к нему предъявляют родители и школа. Нередко они ожидают и требуют от детей реакций, на

которые те просто не способны [4]. Непонимание между детьми и родителями, детьми и учителями, жестокость и насилие со стороны взрослых, а в ряде случаев и сверстников, невозможность или нежелание избежать конфликтных ситуаций приводят к уходу ребенка из семьи, детского дома, приюта.

В медицинской литературе постоянное стремление ребенка к уходу или побегу из дома получило название «синдром бродяжничества». Однако этот признак не означает какую-либо болезнь. Последние исследования наших и зарубежных психологов доказали, что существует внешняя и внутренняя мотивация к бродяжничеству. Например, если ребенок оказывается на улице по воле обстоятельств — это внешняя мотивация. Дети убегают от любой социальной неустроенности, главным источником которой выступает неблагополучная семья. Если общество вовремя обратит внимание на такого ребенка, его можно вернуть к нормальной жизни. Когда же внешняя мотивация перерастет во внутреннюю (драгомания), дело становится практически безнадежным. В этом случае детям должна оказываться комплексная помощь. Врачи могут улучшить общее физическое и психическое состояние ребенка, укрепить его нервную систему, но после выписки из больницы он попадет в прежнюю среду. «Вылечить» его, вернуть к нормальной жизни могут только совместные усилия врачей, родителей, педагогов, психологов и всего общества.

Следует различать детей-беглецов и бездомных. Для беглеца уход из дома обычно является результатом импульсивного поведения, рассчитанного на внешний эффект. Ребенок знает, что семья сделает все возможное, чтобы вернуть его домой и добиться примирения. Обычно подростки, убежавшие из дома, хотят вернуться туда. Бездомным считается человек, не имеющий постоянного жилища, или человек, не ведущий оседлого образа жизни [5, с. 185]. В отличие от беглеца бездомными подростки становятся из-за общей кризисной ситуации в семье. Это уже не импуль-



сивная реакция на специфическую семейную проблему, а следствие патологических семейных отношений. Прежде чем стать бездомным, подросток в течение длительного времени, возможно, жил в невыносимых условиях, терпел голод, насилие, жестокость.

Наличие бездомных нельзя считать явлением, присущим только сегодняшнему обществу. Оно существовало всегда, наибольшее распространение получая в периоды социальных потрясений и стихийных бедствий (войн, промышленных революций, голода, наводнений, землетрясений). Однако какого-либо учета, статистических данных, которые позволили бы определить масштабы явления, нет, и сделать это практически невозможно. Число бездомных постоянно пополняется, причем в очень значительной степени — за счет беженцев и вынужденных переселенцев.

Основной поставщик бездомных детей — семья. По наиболее простой схеме причины ухода детей из дома делятся на две категории: «побег от...» и «побег к...». Такое деление показывает, какие подростки убегают в поисках приключений, какие — из-за притеснений.

В зависимости от причин бездомности различаются четыре основные группы детей:

1) дети из разрушенных семей, чье положение толкает их на враждебность к окружающим и приводит к неудачам в учебе;

2) дети-жертвы, страдающие от плохого отношения со стороны родителей — алкоголиков и наркоманов;

3) дети, желающие добиться своего в конфликте с родителями или со школой и убегающие «ради эффекта»,

4) «исследователи» и искатели приключений, которые вскоре сами вернутся домой [5, с. 185].

Среди бездомных есть и жертвы приватизации жилья. Их родители, пользуясь несовершенством законодательства, продали квартиры и уехали в неизвестном направлении, оставив детей на улице. В настоящее время в закон о приватизации жилья внесены соответствующие поправки, однако часть несовер-

шеннолетних уже успела лишиться крыши над головой.

Главной причиной, по которой дети убегают из приемников-распределителей, является желание вернуться домой.

Бездомным подросткам может грозить ряд серьезных опасностей, так как из-за своих физиологических особенностей и психологических склонностей они особенно уязвимы. В частности, опасным может оказаться место ночевки — чердак, подвал старого дома, вокзал, где они могут стать легкой добычей для любого, в том числе маньяка.

С другой опасностью подросток сталкивается, добывая средства к жизни. Основным источником существования бездомных детей — попрошайничество, воровство, мелкий рэкет. Частично они чем-либо приторговывают, подрабатывают на бензоколонках, моют машины, сдают пустые бутылки; те, кто посильнее, — работают грузчиками в магазине. Таким образом, перечень возможных путей зарабатывания денег подростками типичен и одновременно очень ограничен: он свойствен всем тинейджерам, стремящимся иметь собственные деньги и занимающимся для этого каким-либо «бизнесом».

Бездомные дети нередко попадают в группировку взрослых. Схема этого процесса очень проста: подобрать ребенка, дать ему кров, еду, а затем потребовать работу, нарушить закон. Если человек попал в криминальную группу, выйти из нее, по мнению работников МВД, очень сложно. Преступникам постоянно требуются молодые кадры, которыми и становятся бездомные дети.

Дети-бродяги могут организовать и собственные группировки, где старшие занимаются воровством, младшие — попрошайничеством и т. п. Причем если сначала они идут на воровство и мошенничество, чтобы выжить, то потом — ради «коммерции». Вполне понятно, что не каждый ребенок согласится променять вольную жизнь и наличие собственных карманных денег на жизнь дома с вечно пьяными и злобными или безразличными родителями либо на жизнь в детском доме, приюте с его достаточно

жесткими порядками, дисциплиной и отсутствием свободы, даже если этот детский дом гуманный и там нет произвола и беззакония в отношении детей.

По своим психологическим особенностям бездомный ребенок напоминает воспитанника детского дома: его отличают неразвитость эмоциональной сферы, задержка интеллектуального развития, неустойчивость внимания. Для таких детей характерна тенденция к пониженному самоуважению, и их действия часто бывают неадекватны ситуации. Беглецы страдают из-за недостатка доверия, в будущем у них возникают проблемы при выборе сферы трудовой деятельности.

Бывшие бездомные дети обычно плохо учатся, уклоняются от школьных занятий, нередко пропускают несколько лет обучения. Вместе с тем они, как правило, ласковы, стремятся к взрослому, хотя и имеют с ним эмоциональный контакт. Испытав одиночество, такие дети стремятся вернуться в общество, однако поддерживать устойчивые отношения с кем бы то ни было не могут. У них ослаблены психические функции, что не позволяет им долго сосредоточиваться на чем-либо. Отчасти этим объясняется и их неспособность учиться в обычной школе.

Вне сомнения остается тот факт, что результаты, полученные зарубежными и отечественными специалистами в научных изысканиях минувшего столетия, внесли существенный вклад в разработку проблемы бездомности детей. Суммируя разные сведения, можно обозначить основные направления работы по оказанию помощи бездомным детям.

1. Создание пунктов помощи детям. Они должны быть организованы не только в крупных городах, как это делается сейчас, но и в малых, а также поселках и быть укомплектованы врачом, психологом, наркологом, дефектологом, психотерапевтом.

2. Повышение ответственности родителей за детей. Для этого еще в школе учащихся необходимо готовить к тому, что они будут родителями, у них будут свои дети, которых надо будет воспитывать,

нести за них ответственность. Возможно, есть смысл внести соответствующие поправки в законодательство, предусмотрев уголовную ответственность родителей за неисполнение ими своих обязанностей.

3. Совершенствование системы детских домов. Сегодня они не пользуются у воспитанников не только любовью, но и симпатией. Дети постоянно убегают оттуда, стремясь жить дома, хотя нередко там их «ждут» пьяные родители и нищета. Детские дома в их современном виде выступают как учреждения не для воспитания, а, скорее, для проживания детей. Не выполняют они и другой своей задачи — подготовки ребенка к жизни. За стенами детского дома его воспитанники сталкиваются с реальной жизнью, совершенно отличной от той, к которой привыкли и которую считали единственно возможной. В результате, по некоторым данным, каждый третий ребенок, вышедший из детского дома, становится бомжем, каждый пятый имеет судимость, каждый десятый кончает жизнь самоубийством [1].

Приведенные данные свидетельствуют о необходимости отказаться от традиционного детского дома. Возможно, на смену ему должны прийти другие учреждения: приюты, детские деревни.

Опыт стран, уже давно практикующих систему воспитания детей в детских домах или интернатах, где на несколько десятков детей приходится один педагог, показывает, что эта система не оправдывает себя. В больших коллективах возникает много новых специфических проблем. Сейчас на смену таким заведениям приходят приюты, которые организуются по модели нормальной семьи: в обычной благоустроенной квартире живут 1—2 воспитателя и 4—8 детей.

Большое распространение в мире получают детские деревни. Самая первая из них была построена австрийцем Г. Гмайнером в 1949 г. Сейчас они действуют в 124 странах. Гмайнеровская модель — это учреждение, которое принадлежит не государству, а частной благотворительной организации. В детской деревне нет групп в нашем понимании.



Каждая семья — несколько детей разного возраста и «мать-воспитательница» — живет в своем доме. У «матери» есть отдельная комната. Однако это служебное жилье. Выходя на пенсию, женщина его покидает. Финансирование решается предельно просто. В «Правилах детских деревень», по которым уже давно живут в Австрии, написано: «Мама детской деревни получает каждый месяц для ведения хозяйства деньги, на которые она обеспечивает жизнь семьи... Расходы должны быть доказаны записями в тетради ведения хозяйства, которая время от времени проверяется...» Количество денег, выдаваемых наличными, зависит от возраста ребенка. «Официального» перечня необходимой детской одежды, сроков износа, списаний и инвентаризаций не существует. Все эти вопросы, как и многие другие, например, касающиеся воспитания детей, круга их интересов, «мать» решает сама. Дома в такой деревне разные. Так, в одном доме все по-спартански просто и все его жители занимаются спортом, в другом — все свободное пространство заполнено книгами. Таким образом воспроизводится обстановка обычной семьи, где у разных родителей — разные вкусы и интересы и это никого не удивляет и не возмущает. В конце каждого месяца в бухгалтерию отправляется отчет с чеками и счетами. Финансовая отчетность — единственная обязательная форма отчета для каждой «матери» [2].

4. Контроль за детскими домами. Целесообразным представляется, например, создание с этой целью попечительских советов, в состав которых войдут предприниматели, спонсоры и просто добрые люди, а не только государственные чиновники.

5. Помощь детским домам со стороны церкви, творческих союзов и т. д.

6. Изменение отношения милиции и МВД к проблеме бездомных детей. В настоящее время сбежавшего из дома или детского дома ребенка направляют обратно. Это совершенно справедливо в том случае, если сбежавший ребенок хотел, например, попутешествовать или

что-то доказать своим родителям, но доля таких детей очень невелика. В большинстве своем они убегают от асоциальных родителей, а в результате через некоторое время оказываются опять там же. Довольно сложно предположить, что к ним после побега будут относиться лучше. Скорее всего их положение ухудшится.

7. Упрощение системы усыновления детей. Опыт подобной деятельности в России достаточно велик. Еще в XIX в. существовала разветвленная сеть воспитательных домов, куда входили семьи, бравшие детей на воспитание. Только в Петербурге 18 тыс. семей содержали 20 тыс. «отказных» детей, сирот, за что им выплачивались деньги из казны. Этот путь был предложен еще в XVIII столетии И. Бецким, который стоял у истоков отечественных детских приютов [1].

Сейчас такой подход еще более отработан, он сочетает решение психологических и материальных проблем детей. С этой целью в семье, решившей усыновить или взять детей на воспитание, один из родителей оформляется как воспитатель и получает пятую часть ставки на каждого взятого в семью ребенка, продукты, одежду на него, денежную помощь. Ребенок передается в попечительскую семью только после двухмесячного знакомства с ней при наличии рекомендации психолога. Со временем попечительская семья может усыновить этого ребенка.

Однако к подобному решению проблемы следует относиться с осторожностью, так как может найтись немало людей, которые захотят использовать детей, например, как дешевую рабочую силу в сельской местности или в качестве попрошаек в городе. Возникает и другая сложность: нередко люди, желающие усыновить ребенка, надеются решить за их счет личные проблемы, придать своей жизни хоть какой-то смысл. Ребенка такие люди берут не ради его благополучия, а ради самих себя, чтобы в старости им не было одиноко.

Помочь бездомному ребенку могло бы и иностранное усыновление. Однако нередко под его видом происходит тор-

говля детьми. В России до сих пор нет соответствующего закона, не определено, кто может заниматься усыновлением детей.

8. Помощь бездомным детям в образовании. Наша система образования едина для всех. Дети, жившие более или менее продолжительное время на улице, ее требований выдержать не могут, а в результате оказываются без образования, профессиональной подготовки и, как следствие, без работы. В Санкт-Петербурге в последние годы стали создаваться школы-экстернаты и школы выравнивания, ориентированные преимущественно на детей-инвалидов и детей с задержкой развития. Для бездомных, беспризорных детей также должны быть специальные школы, учитывающие их особенности. При Институте подростка (г. Санкт-Петербург) открыта восстановительная школа для таких детей. Однако одна школа мало что может изменить. Вместе с тем ее опыт, имеющиеся программы и научные разработки можно и нужно использовать, иначе у этих детей будет множество проблем, а значит, они будут и у общества.

9. Подготовка кадров для работы с бездомными детьми. Не каждый воспитатель и педагог может и должен работать с детьми этой категории. Нужны специалисты, знающие особенности этих детей и специфику работы с ними.

Все перечисленные направления отвечают цели построения гуманного общества, где дети действительно станут привилегированным классом, а не забытыми, забытыми и никому не нужными, а подчас и мешающими взрослым существами.

Качество исследования любой проблемы, в том числе проблемы детей, определяется многими обстоятельствами, и прежде всего совершенством методологии исследования. Изучая «частные характеристики» детей, каждая конкретная наука ограничивается своими методологическими принципами и аппаратом исследования, которые позволяют получить искомые результаты. Однако информация на этом уровне не позволяет воссоздать целостную картину объекта — детей как самостоятельной социальной группы населения. Более того, перед исследователями при таком подходе не встает проблема разработки концепции изучения детей. Подобный пробел в известной мере восполняется процессом интеграции смежных наук, который в последнее время происходит довольно интенсивно. Интеграция наук дает ценные и полезные знания о различных сторонах и проблемах жизнедеятельности детей: в сфере образования, здоровья, взаимоотношений в семье и вне ее. Они, несомненно, важны для комплексной оценки и понимания проблем детей. Только таким путем можно получить более объективную картину реального их положения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гниденко, Т. Сирот России — на аукцион / Т. Гниденко // Рос. газ. — 1995. — 19 янв.
2. Касьянова, А. Хочу работать мамой / А. Касьянова // Моск. комсомолец. — 1995. — 31 янв.
3. Кочубей, Б. Зачем в семье мужчина / Б. Кочубей // Знание — сила. — 1990. — № 8. — С. 35.
4. Матени, А. П. (мл.). Темперамент и несчастные случаи в детстве / А. П. Матени-мл. — Новосибирск, 1994. — 220 с.
5. Энциклопедия социальной работы : в 3 т. — М., 1993. — Т. 2. — С. 185.

Поступила 28.09.10.

**ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ****БЫТ И НРАВЫ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ АНГЛИИ
В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ Д. Е. МИНА
(некоторые особенности межкультурной коммуникации)****Д. Н. Жаткин, Е. И. Ильязова***(Пензенская государственная технологическая академия)*

В статье развивается тема русско-английских литературных и историко-культурных связей XIX в. Приводится анализ восприятия быта и нравов провинциальной Англии известным русским переводчиком Д. Е. Мином, осуществившим во второй половине 1850-х гг. интерпретацию отдельных фрагментов поэмы Дж. Крабба «Приходские списки».

Ключевые слова: Дж. Крабб; Д. Е. Мин; межкультурная коммуникация; русско-английские литературные и историко-культурные связи; поэзия; художественный перевод.

Поэма «Приходские списки» («The Parish Register», 1807) впервые в творчестве английского поэта-священника Джорджа Крабба практически полностью совместила фигуры автора и рассказчика. Сюжетная канва произведения незатейлива: сельский священник просматривает учетную книгу своего прихода и вспоминает совершенные им обряды крещения, венчания и погребения. При этом в его сознании радости перемежаются с несчастьями, а обретения — с потерями. Как и вся поэзия Крабба, «Приходские списки» носят отчетливо выраженный нравоучительный характер, в частности, несчастья объясняются неконтролируемыми страстями, слабостями характера, отсутствием благоразумия, умеренности и самоконтроля, необходимых и в трудах мирских, и в делах духовных. Однако предостерегая, автор в то же время сопереживает грехопадению и страданию людей; более того, благодаря своему знанию человеческой психологии он добивается сочувствующего понимания в любой жизненной ситуации.

Публикация художественного перевода «Приходских списков» Д. Е. Мина, осуществлявшаяся в 1856, 1857 и 1860 гг. «Русским вестником» [1—3], отражала сущность самого издания, которое в первые годы своего существования демонстрировало приверженность либеральным ценностям и реформам, печатало «Губернские очерки» М. Е. Салтыкова-Щедрина, публицистические очерки

С. С. Громеки, произведения Марко Вовчок и П. И. Мельникова-Печерского. Только с обострением идеологической борьбы после Крестьянской реформы 1861 г. журнал перешел на консервативно-державнические позиции, стал публиковать произведения антиинициалистической направленности (например, диалогию В. В. Крестовского «Панургово стадо» и «Две силы»), сочинения К. Н. Леонтьева, К. П. Победоносцева, Е. М. Феоктистова и др.

Внутри перевода «Приходских списков» Мин выделил либо дополнительным отступом, либо разбивочной чертой, либо отступом и красной строкой фрагменты, представляющие собой отдельные истории или тематические блоки, соответствующие представленному Краббом в начале глав краткому содержанию всего дальнейшего описания. Так, во введении («The Argument» («Основная идея»)) автором условно вычленены пять эпизодов: характеристика приходской учетной книги, содержащей преимущественно записи о бедных («the Village Register considered, as containing principally the Annals of the Poor»); описание положения крестьянства, которое существенно улучшается бережливостью и трудолюбием, на примере воссоздания атмосферы быта крестьянина-сибарита, украсившего свой убогий дом картинами и портретами царей и принесшего в дом множество книг («State of the Peasantry as meliorated by Frugality and Industry — The Cottage of an industrious Peasant; its

© Жаткин Д. Н., Ильязова Е. И., 2010

Ornaments — Prints and Books»); воспроизведение облика сада, приносящего радость трудолюбивому крестьянину («the Garden; its Satisfactions»); размышления о положении расточительных и порочных бедняков, описание улицы с их домами, отдельная характеристика одного из жилищ и особенностей использования расположенного при нем сада, рассказ об игроках, деревенских жуликах («The State of the Poor, when improvident and vicious — The Row or Street, and its Inhabitants — The Dwellings of one of these — A Public House — Garden and its Appendages — Gamesters; rustic Sharpers &c.»); заключительные мысли («Conclusion of the Introductory Part») [см.: 4, p. 12].

Повествовательная поэма Крабба была лишена сюжетного действия, что и потребовало краткого представления эпизодов дальнейшего описания. Отказавшись от подобного аннотирования, Мин вместе с тем четко выдержал избранный автором линию развития художественного повествования, допустив лишь незначительные отклонения, обусловленные особенностями материала. Так, во введении русский переводчик выделил из характеристики приходской учетной книги фрагмент, посвященный критике О. Голдсмита; отдельным фрагментом также стало противопоставление трудолюбивых и праздных мужичков перед итоговой мыслью о группе портретов как стержне описания в основной части произведения. В конечном счете введение у Мина стало состоять не из пяти, а из семи фрагментов. Однако некоторая трансформация структуры текста не только не нарушила логики повествования, но и помогла организовать для русского читателя более четкое воспроизведение сочинения Крабба, каждая законченная мысль которого оказалась выделенной отдельным абзацем.

Развивая идеи «Деревни» в духе усиления близости описания реальным событиям окружающего мира, Крабб решительно отвергал пасторальное представление о деревне как о «земле любви, свободы и непринужденности» («A land of love, of liberty, and ease» [4, p. 12]),

характерное для творчества О. Голдсмита и его единомышленников: «Vain search for scenes like these! no view appears, / By sighs unruffled or unstain'd by tears; / Since vice the world subdued and waters drown'd, / Auburn and Eden can no more be found» [4, p. 12] (Тщетен поиск сцен подобных этим! Никакой вид не появляется, / Невозмутимый вздохами или незапятнанный слезами; / С тех пор как зло мир подавило и воды затопило, / Оборн и Рай нельзя более найти). В интерпретации русского переводчика идеальный мир представлен несколько иначе, с использованием романтического мотива устремленных к мечте сновидений творца, упоминанием о мире, счастье и тишине взамен названных в английском оригинале любви и непринужденности: «Где край, куда певцов влекут живые сны, / Край мира, счастья, свободы, тишины» [1, с. 440]. Реальный мир, напротив, раскрыт максимально близко к оригиналу, при этом незначительным упущением переводчика можно считать пропуск разъяснений значимой мысли о безграничном господстве порока, «подавившего мир и затопившего воды» («the world subdued and waters drown'd»): «Зачем искать? Куда не устремлю глаза — / Там вздох волнует грудь, здесь взор слепит слеза! / С тех пор, как стал порок господствовать на воле, / Оборн, святой Эдем не существует боле» [1, с. 440—441].

Говоря о картинах в интерьере добropорядочного крестьянина, Мин достаточно близко к оригиналу перевел стихи об изгнании, позоре, неудачах и тяготах королей Людовика и Карла и их семей, примеры жизни которых использованы Краббом как поучение для бедных, наивно испытывающих зависть к власти и богатству властителей мира: «Here the last Louis on his throne is seen, / And there he stands imprison'd, and his Queen» [4, p. 13] (Здесь последний Луи на своем троне виден, / А там он стоит в тюрьме, и его Королева) — «На троне виден там последний Людовик, / А здесь с супругой он в тюрьме главой поник» [1, с. 441]; «There is King Charles, and all his Golden Rules, / Who proved Misfortune's was the



best of schools: / And there his Son, who, tried by years of pain, / Proved that misfortunes may be sent in vain» [4, p. 13] (Там Король Чарльз, и все его Золотые Правила, / Кто доказал, что школа Неудачи была лучшей из школ: / А там его Сын, который, испытываемый годами боли, / Доказал, что неудачи могут быть ниспосланы напрасно) — «Вот Карл: он доказал в годину тяжких зол, / Что школа бедствия есть лучшая из школ; / А вот и сын его, нам доказавший ясно, / Что и несчастья взывают к нам напрасно» [1, с. 441].

Вместе с тем в переводе описание стен убогого дома, увешанных картинами, было в значительной мере купировано: Мин опустил 16 стихов (в целом текст введения стал состоять не из 276, а из 264 стихов за счет указанного пропуска и добавления четырех стихов в разных эпизодах), в которых, по его мнению, упоминались незначительные для русского читателя изображения — выкормленный в Англии крепкий вол (неслыханной величины ланкастерский бык, весивший 1 568 фунтов), выдающийся спортсмен-боксер, еврей португальского происхождения Даниэл Мендоза, прозванный современниками «светом Израиля», достойные почитатели Святого понедельника и др.: «There stands the stoutest Ox in England fed; / There fights the boldest Jew, Whitechapel bred; / And here Saint Monday's worthy votaries live, / In all the joys that ale and skittles give» [4, p. 13—14] (Там стоит самый крепкий Вол в Англии выкормленный; / Там сражается самый смелый Еврей, Белой церкви племя; / И здесь достойные почитатели Святого понедельника живут, / Во всех радостях которые пиво и кегли дают). Однако в опущенных стихах были охарактеризованы и идеалы старой Англии — благородная леди Годива, выкупившая бедный город ценой собственного стыда, достигнувшая посредством смелейшего поступка великодушной цели («The Magic-mill that grinds the gran'ams young, / Close at the side of kind Godiva hung; / She, of her favourite place the pride and joy, / Of charms at once most lavish and most coy, / By wanton act the purest fame

could raise, / And give the boldest deed the chastest praise» [4, p. 13] (Волшебная мельница, которая размалывает зерна молодые, / Рядом сбоку от нее Годива висит; / Она, на своем любимом месте гордость и радость, / Очарования одновременно самого щедрого и самого недостижимого, / Распутным деянием чистойшей славой могла овладеть, / И придать самому бесстыдному делу самую целомудренную похвалу); бесстрашный адмирал Горацио Нельсон, прославившийся уничтожением французского флота у берегов Египта во время знаменитого Абукирского (Нильского) сражения, происшедшего 1—2 августа 1798 г. («Now, lo! on Egypt's coast that hostile fleet, / By nations dreaded and by NELSON beat; / And here shall soon another triumph come, / A deed of glory in a deed of gloom; / Distressing glory! grievous boon of fate! / The proudest conquest at the dearest rate» [4, p. 14] (Теперь, смотри! на побережье Египта тот враждебный флот, / Народами уstraшен и НЕЛЬСОНОМ побит; / И здесь скоро другой триумф наступит, / Дело славы в деле мрака; / Горестная слава! печальное благо судьбы! / Самое гордое завоевание по самой дорогой цене).

При характеристике значения книг в жизни добродетельных поселян Мин заменяет идиоматический оборот оригинала «meat for every mind» («мясо для каждого ума») более привычным русскому восприятию сравнением знаний с «напитком <...> для утоления жажды»: «Learning we lack, not books, but have a kind / For all our wants, a meat for every mind» [4, p. 14] (Знаний нам не хватает, не книг, а имеется вид / Для всех наших нужд, мясо для каждого ума) — «Нам нужны знания, не книги; впрочем каждый / Найдёт напиток здесь для утоления жажды» [1, с. 441].

Среди книг, расположенных на полках в жилище бедняка, Крабб с особым трепетом описывает Библию, что подчеркнуто использованием анафоры «Has choicest prints by <...> / Has choicest notes by <...>» («Содержит наилучшие иллюстрации <...> / Содержит наилучшие примечания <...>»), а также акцентировкой

внимания на лексеме «famous» («известный»), призванной отметить обстоятельства обращения к великой Книге книг лучших умов (комментаторов, исследователей) и лучших рук (граверов, живописцев): «That Bible, bought by sixpence weekly saved, / Has choicest prints by famous hands engraved; / Has choicest notes by many a famous head, / Such as to doubt have rustic readers led; / Have made them stop to reason WHY? and HOW? / And, where they once agreed, to cavil now» [4, p. 14] (Та Библия, купленная за шесть пенсов, каждую неделю откладываемых, / Содержит наилучшие иллюстрации, выгравированные известными руками; / Содержит наилучшие примечания многих известных умов, / Таких, которые к сомнению деревенских читателей привели; / Заставили их остановиться, чтобы задуматься ПОЧЕМУ? и КАК? / И, где они когда-то согласились, находить недостатки теперь). В отличие от Крабба Мин не испытывает преклонения перед священной книгой. В связи с этим при сохранении не только общего смысла, но и большинства художественных деталей происходит существенная нивелировка характерной возвышенности изложения; вместо синтагмы «известных умов» используется шутливое «голов <...> ученых», а вместо книжного «к сомнению <...> привели» — разговорное «затмевая ум»: «А Библия, ценой в шесть пенсов, снабжена / Отличных мастеров гравюрами, полна / И толкованьями голов людей ученых, / Что, затмевая ум читателей смысленных, / Велят им спрашивать и как? и почему? / И сомневаться там, где верили всему» [1, с. 442].

Особую сложность для перевода имел тот фрагмент описания, в котором сообщалось о сборниках сказок, имевшихся в доме добродетельного поселанина. Вслед за автором упоминая известных всему английскому народу сказочных героев — Тома Томба (Мальчика с пальчик) и храброго Джака, побеждавшего великанов и чудовищ, Мин значительно русифицировал описание, заменяя волшебные предметы английского фольклора, такие как «ботинки быстроты» («shoes of swiftness»), «покрывало тем-

ноты» («coat of darkness»), «меч остроты» («sword of sharpness»), русскими «сапогами-скороходами», «плащом-невидимкой» и «мечом-кладенцом»: «His shoes of swiftness on his feet he placed; / His coat of darkness on his loins he braced; / His sword of sharpness in his hand he took, / And off the heads of doughty giants stroke» [4, p. 15] (Свои ботинки быстроты на свои ноги он надел; / Свое покрывало темноты на своем поясе он повязал; / Свой меч остроты в свою руку он взял, / И головы неустрашимых гигантов отсек) — «Как скороходами он ноги обувал, / Как невидимку-плащ на плечи надевал, / Как меч он кладенец брал в руки, и ударом / С гигантов головы срубал в сраженьи яром» [1, с. 442—443]. Передавая строки «Their glaring eyes beheld no mortal near; / No sound of feet alarm'd the drowsy ear; / No English blood their Pagan sense could smell, / But heads dropt headlong, wondering why they fell» [4, p. 15] (Их свирепые глаза не узрели никакого смертного рядом; / Никакой звук шагов не потревожил дремлющее ухо; / Никакую английскую кровь их языческое чутье не унюхало, / Но головы упали стремительно, задаваясь вопросом, почему они упали), русский переводчик использовал анафору («Как <...> взор <...> / Как <...> шум <...> / Как дух <...> / И как <...>»), заменил «свирепые глаза» («glaring eyes») «огненным взором», а выражение «английская кровь» («English blood») — «английским духом». Последнее, правда, несколько режет слух, представляя собой оборот, искусственно созданный по аналогии с нестандартизованным словосочетанием русского языка «русский дух»: «Как огненный их взор не видывал людей, / Как был противен шум для сонных их ушей, / Как дух им английский казался нестерпимым, / И как истреблены мечом неотразимым» [1, с. 443].

Чтобы показать значимость огорода в жизни поселян, Крабб использовал прием инверсии, поставив в начало обстоятельство образа действия, на которое к тому же падает и фразовое ударение, например: «High climb his pulse...» («Высоко поднимаются его бобовые...»),



«Deep strike the ponderous roots...» («Глубоко уходят тяжелые корни...»). Нарушение строго установленного порядка слов в английском предложении не только переакцентирует внимание с незатейливых растений на их эмоционально-приподнятое восприятие, но и придает описанию неповторимую выразительность: «Here grow the humble cives, and, hard by them, / The leek with crown globose and reedy stem; / High climb his pulse in many an even row, / Deep strike the ponderous roots in soil below; / And herbs of potent smell and pungent taste, / Give a warm relish to the night's repast. / Apples and cherries grafted by his hand, / And cluster'd nuts for neighbouring market stand» [4, p. 16] (Здесь растет простой чеснок, и, близко к нему, / Лук-порей с короной шаровидной и стройным стеблем; / Высоко поднимаются его бобовые на множестве ровных рядов, / Глубоко уходят тяжелые корни в почву; / И травы с сильным запахом и острым вкусом, / Дают теплый привкус ночной трапезе. / Яблони и вишни, привитые его рукой, / И увешенный гроздьями орех для соседнего рынка стоят).

В своем переводе Мин, по сути, отказывается от приема инверсии, эффект которого существенно снижается ввиду свободного порядка слов в русском языке и невозможности посредством их перестановки достичь сколько-нибудь существенной переакцентировки читательского внимания. Сохраняя единое пространство переводного текста, он вновь использует анафору: «Там <...> горох, бобы <...> / <...> / Там запах пряных трав <...> / <...> / Там вишни, яблони...». В содержательном плане переводчиком снято имеющееся у Дж. Крабба описание лука-порея с «короной шаровидной и стройным стеблем» («crown globose and reedy stem»), добавлено упоминание о шестах, по которым вьется горох, корни бобовых характеризуются не как «тяжелые» («ponderous»), а как «ветвистые», наконец, среди того, что выращивается крестьянином для продажи, наряду с орехами названы оливки: «В саду он сажит лук, а рядом с ним чеснок / На дудчатом стебле подымлет свой венчик; / Там

вьются по шестам горох, бобы рядами / И в землю роются ветвистыми корнями; / Там запах пряных трав разлит во всем углу — / Приправа вкусная вечернему столу; / Там вишни, яблони — его руки прививки, / Для рынка ближнего орехи и оливки» [1, с. 443]. Если в английском оригинале среди цветов, растущих за тростниковым забором в саду крестьянина-сибарита, упомянуты гвоздики «с фиолетовыми глазами» («with purple eyes»), гиацинты, тюльпаны и примула («The reed-fence rises round some fav'rite spot; / Where rich carnations, pinks with purple eyes, / Proud hyacinths, the least some florist's prize, / Tulips tall-stem'd and pounced auriculas rise» [4, p. 16] (Тростниковый забор возвышается вокруг любимого места; / Где богатые гвоздики, гвоздики с фиолетовыми глазами, / Гордые гиацинты, по крайней мере цветочника подарок, / Тюльпаны с высокими стеблями и пробивающаяся примула поднимаются)), то в переводе цвет гвоздик изменен («гвоздики с алым оком»), примула опущена, а сам сад, где появились «розы пышные» и нарцисс, назван «милым уголком с красивой городьбой»: «Есть милый уголок с красивой городьбой, / Где розы пышные, гвоздики с алым оком, / Где гордый гиацинт, где на стебле высоком / Красуется тюльпан, раскинулся нарцисс» [1, с. 443].

Анафору Крабба, призванную подчеркнуть многообразие проявлений радости, наполняющей души бедняков («That forms <...> / That lifts <...> / That talks <...>» («Что формирует <...> / Что облегчает <...> / Что говорит...»)), Мин не использует, более того, он опускает некоторые содержательные особенности оригинала, в частности, упоминания о пустяках, презираемых тонах радости и т. д., ср.: «Yet theirs is joy that, bursting from the heart, / Prompts the glad tongue these nothings to impart; / That forms these tones of gladness we despise, / That lifts their steps, that sparkles in their eyes; / That talks or laughs or runs or shouts or plays, / And speaks in all their looks and all their ways» [4, p. 16—17] (Все же их радость, что, вырываясь из сердца, / Побуждает довольный язык эти пустяки передавать;

/ Что формирует эти тоны радости, которые мы презираем, / Что облегчает их шаги, что искрится в их глазах; / Что говорит или смеется или бежит или кричит или играет, / И говорит во всей их внешности и всех их манерах) — «Зато из глубины души их радость льется, / Она их языку вполне передается, / Она рождает в них речей веселых шум, / Сверкает в их глазах, в них изощряет ум, / Она видна во всем: в их шутках, смехе, спорах, / Во всех движениях их и в оживленных взорах» [1, с. 444].

Особую значимость в поэме «Приходские списки» имеет фрагмент, содержащий сопоставление образа жизни добродетельного крестьянина и представителей социального дна: если у первого есть орудия производства (колеса для шерсти и льна), то у вторых — только шулерские колоды карт; если первый строго следит за временем, то для вторых оно не имеет никакого значения; наконец, если у первого в доме есть книги — Библия, сборники народных сказок и др., то у вторых — лишь тексты не всегда приличных баллад, прибитые к стене: «Here are no wheels for either wool or flax, / But packs of cards — made up of sundry packs; / Here is no clock, nor will they turn the glass, / And see how swift th' important moments pass; / Here are no books, but ballads on the wall, / Are some abusive, and indecent all» [4, p. 18—19] (Здесь нет колес ни для шерсти, ни для льна, / Но колоды карт — собранные из разных пачек; / Здесь нет часов, не перевернут они стекляшку, / И не увидят, как быстро важные моменты проходят; / Здесь нет книг, но баллады на стене, / Некоторые оскорбительные, и неприличные все). Сохраняя краббовские особенности подачи материала (в том числе фигуры речи — анафору, инверсию), общую тональность изложения, переводчик привносит в художественное описание большую четкость мысли, концентрирует внимание на общественной пользе, в частности, конкретно говорит, что представители социального дна не задействованы в созидательном труде («не слышен шум работ», «время быстрое без

пользы убегает»), не приобщены к достижениям мировой литературы и культуры (если баллады, висющие на стенах, Краббом охарактеризованы как «оскорбительные, <...> неприличные» («abusive, <...> indecent»), то у Мина намного жестче — как «гнусные» и как «пасквили»): «Здесь самопрялок нет, не слышен шум работ, / Но есть колоды карт из шулерских колод; / Здесь даже нет часов: никто не замечает, / Как время быстрое без пользы убегает; / Здесь не ищите книг: прибиты здесь к стене / Баллады гнусные, да пасквили одне» [1, с. 445].

Подводя итог своим размышлениям, Крабб проводит четкую грань между добродетельностью и порочностью крестьянства, причем порочность видит не только в нарушении закона, но и в неконтролируемых страстях, разрушающих жизнь людей: «Such are our Peasants, those to whom we yield / Praise with relief, the fathers of the field; / And these who take from our reluctant hands / What Burn advises or the Bench commands» [4, p. 20] (Таковы наши крестьяне, те, кому мы даем / Похвалу с легкостью, отцы полей; / И эти, кто берет из наших с неохотой отдающих рук / То, что страсть советует или скамья приказывает). В русском переводе противопоставление сохраняется, однако в духе новой исторической эпохи внимание концентрируется не на буйстве страстей и чувств, а на вызывающей неприятие праздности, отсутствии тяги к труду: «Вот наши мужички: одни, владельцы поля, / Живут и трудятся — и их завидна доля; / Другие праздностью, презрением труда / Заслуживают мести законов и суда» [1, с. 446].

Будучи профессиональным переводчиком, не занимавшимся оригинальным поэтическим творчеством, Д. Е. Мин практически полностью подчинил свою деятельность задаче максимально скрупулезного и точного воссоздания на русском языке особенностей английского оригинала. Его перевод с большой долей объективности позволяет судить как о достоинствах «Приходских списков» Дж. Крабба, в числе которых — стремление к объективности изображения жиз-



ни, преодоление пасторальных представлений о деревне, опора на личные наблюдения и впечатления, мастерское сочетание осуждения буйства неистовых страстей и сочувствия к грехопадению и страданию, — так и о недостатках произведения: излишней склонности автора к нравоучениям и морализаторству, сочетавшемуся с отсутствием представления о возможных путях преодоления общественных пороков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мин, Д. Е. Приходские списки (Parish Register): Поэма Георга Крабба / Д. Е. Мин // Рус. вестник. — 1856. — Т. 6, № 12. — С. 440—446.
2. Мин, Д. Е. Приходские списки: Поэма Георга Крабба / Д. Е. Мин // Рус. вестник. — 1857. — Т. 8, № 3. — С. 134—142.
3. Мин, Д. Е. Приходские списки: Поэма Георга Крабба / Д. Е. Мин // Рус. вестник. — 1860. — Т. 30, № 11. — С. 191—196.
4. Crabbe, G. Selected Poems / G. Crabbe. — London : G. Cumberlege, 1946. — 512 p.

Поступила 19.01.10.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОЙ ГИМНАЗИИ

С. И. Якимчук (гимназия № 20, г. Саранск)

Описываются некоторые особенности решения проблем, возникающих при обучении школьников средней ступени двум иностранным языкам в условиях гуманитарной гимназии. Доказывается, что применение современной технологии языкового портфолио с учетом национально-регионального компонента способствует достижению главной цели — подготовке обучаемых к полноценному сотрудничеству в полилингвальном и поликультурном мире средствами изучаемых языков.

Ключевые слова: интегративные процессы; билингвизм; глобализация; мировое образовательное пространство; коммуникативная культура; технология языкового портфолио; национально-региональный компонент; дифференцированное и интегрированное обучение.

Интегративные процессы в социально-экономической и политической сферах современного общества создали благоприятные условия для изучения иностранных языков. Многоэтничность и мультиязычие стали характеристикой любого региона России. В условиях глобализации расширяются традиционные геополитические границы, а знание иностранных языков и этнокультурных особенностей зарубежных партнеров по общению становится неотъемлемой частью жизни общества [3, с. 2].

Сказанное имеет непосредственное отношение к Республике Мордовия. Будучи небольшим по российским меркам и негустонаселенным субъектом РФ, не обладая значимыми для экономики полезными ископаемыми, она поддерживает взаимовыгодные контакты более чем с 60 государствами мира. Постоянно растет количество интернет-пользователей; частных выездов жителей региона за рубеж на работу и на отдых; государ-

ственных образовательных программ, предусматривающих обмен обучаемых с учреждениями образования; мероприятий, организуемых и проводимых в Мордовии на международном уровне. Участившиеся международные контакты вызывают необходимость обучения двум и даже трем иностранным языкам. В условиях глобальной информатизации общества, в которой участвуют языки кроссконтинентального общения, формируется мировое образовательное пространство. Лингвистическая сторона этого процесса выражена в существовании языка-супергиганта, каковым является английский, и региональных языков, начинающих играть немаловажную роль в связующем общении между людьми.

Традиционными центрами гуманитарного образования в республике считаются саранские гимназии № 12, 19 и 20. В силу исторических причин немецкий язык, обучение которому в нашей стране было широко распространено и имело

© Якимчук С. И., 2010

давние социокультурные традиции, в настоящее время все больше вытесняется английским как первым иностранным языком (ИЯ1) и обретает статус второго иностранного (ИЯ2). Несмотря на этот закономерный процесс, происходящий в условиях глобализации и доминирования англоязычных стран во всех сферах деятельности, в гимназии № 20 сохранено преподавание немецкого языка как ИЯ1, а обучение английскому как ИЯ2 в ряде классов проводится на добровольной основе по желанию родителей. По нашему мнению, произошло осознание того, что изучение двух иностранных языков становится подготовкой школьника к взаимодействию в будущем с полилингвальным и поликультурным миром и что от знания иностранных языков во многом зависит будущая профессиональная карьера молодого человека. Современная система школьного образования предоставляет учащимся широкий выбор в изучении иностранных языков, поддерживает и обеспечивает изучение вторых языков за счет регионального и школьного компонентов. Это положение было впервые законодательно закреплено в базисном учебном плане в 2004 г. [6, с. 7].

Интеграция ИЯ2 в процесс обучения в гимназии опирается в первую очередь на государственные стандарты школьного образования, которые целями обучения иностранным языкам определяют развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих — речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной; развитие и воспитание у школьников понимания важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлению иной культуры [7, с. 134].

Кроме того, в организации процесса обучения ИЯ2 в гимназии мы руковод-

ствуемся Концепцией содержания образования в 12-летней школе по предмету «Иностранный язык» (авт. В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, И. Л. Бим, М. З. Биболетова, Л. Г. Кузьмина), которая ставит целями развитие мотивации к изучению второго иностранного языка, самообразовательного потенциала молодежи с учетом многообразия современного многоязычного и поликультурного мира, интеллектуальных и творческих способностей учащихся в процессе изучения языков и культур [4, с. 3].

Исходя из поставленных в вышеуказанных документах целей обучения иностранным языкам в современной общеобразовательной школе и в соответствии с требованиями государственных программ по иностранному языку в организации процесса обучения ИЯ1 и ИЯ2 в гимназии № 20 решаются конкретные задачи, которые сводятся к тому, чтобы научить школьников:

- устанавливать контакт с партнером в различных ситуациях речевого общения (приветствовать и отвечать на приветствие, прощаться, представляться, извиняться, выражать пожелание, получать элементарные сведения при знакомстве);

- давать характеристику лицам, предметам, действиям, выражать свое мнение различными способами;

- давать эмоциональную оценку той или иной информации;

- понимать и отдавать простые указания, адекватные речевым ситуациям;

- уточнять, аргументировать, дополнять информацию, давать описание предмета, обосновывать мнение по схеме «тезис — аргумент — резюме»;

- пользоваться словарем, читать несложные аутентичные тексты;

- писать личные письма, записки с просьбой прийти или позвонить, заполнять простой формуляр о себе, делать выписки из текста;

- в аспекте аудирования понимать носителя языка в типичных ситуациях повседневного общения, понимать сообщения по радио в аэропорту, на вокзале, сообщения о погоде [7, с. 135].



Требования новых государственных стандартов школьного образования по иностранному языку обеспечили выбор темы, над которой работает педагогический коллектив, — «Формирование иноязычной компетенции и организация когнитивной и коммуникативной деятельности гимназии». Одно из направлений деятельности образовательного учреждения — гуманитарно-лингвистическое — определило особенности обучения английскому языку как ИЯ2 при наличии обучения немецкому языку как ИЯ1. Учет этой важнейшей особенности заставил очень осторожно подойти к вопросу выбора учебника английского языка. Рассматривались только те учебники, которые имеют гриф Министерства образования России. Выяснилось, что разнообразие учебных пособий российских и зарубежных авторов не может помочь сделать однозначный осознанный выбор сразу, поскольку реализация той или иной программы, отраженной в учебнике, — это процесс длительный и не рассчитанный на быстрый результат.

Использование всех видов наглядности, дифференцированное и интегрированное обучение всем видам речевой деятельности предусматривает учебник Т. Б. Клементьевой и Б. Монк «Счастливый английский», долгое время успешно использующийся преподавателями английского языка. Он заслуживает внимания и потому, что выбор учебных тем и подача материала в нем, по нашему мнению, просты и доступны для усвоения:

1. Приветствия. 2. Знакомство. Представление. 3. Семья. Будь вежлив! 4. Алфавит. Транскрипционные знаки. 5. Цифры. Количественные и порядковые числительные. 6. Неопределенный артикль. 7. Множественное число. 8. Цвета. 9. Вы откуда? Как дела? 10. Виды спорта. 11. Заполняем формуляр: данные о себе и друзьях. 12. Спряжение глагола “to be”. 13. Страны и национальности. 14. Домашние животные. 15. Притяжательный падеж имени существительного. 16. Правила поведения за столом. Столовые приборы. 17. Стол для завтрака. 18. Дом. Квартира.

19. Предметы в спальне, в гостиной, в кухне. 20. Общеупотребимые предлоги и союзы. 21. Определенный артикль.

Однако с 1993 г. учебник, к сожалению, не переиздается, что затрудняет его использование в педагогической практике.

Некоторые учебники (например, М. З. Биболетовой; M. Harris, D. Mower) рассчитаны на обучение со 2 класса общеобразовательных учреждений, а другие (В. П. Кузовлева и др.; В. Н. Богородицкой, Л. В. Хрусталева; Ю. Е. Ваулиной и др.; К. И. Кауфман, М. Ю. Кауфман; Э. Литтлджон, Д. Хикс) являются учебниками повышенной сложности и, по нашему мнению, не учитывают возрастные особенности учащихся. Кроме того, подача материала и выбор учебных тем, как показывают наблюдения в практике преподавания предмета в гимназии № 20, не всегда удачны. Например, в учебнике В. П. Кузовлева и др. в первый год обучения предусмотрено изучение тем, достаточно трудных для усвоения учащимися:

Unit I: Things I Like. — Hi, English! — Hi, I'm Linda. — I'm from England. — Famous Faces. — Where are You from? — I Like English Tales. — How many Cats Have You Got? — What Pets Say. — Roast Fish Is My Favorite Dish. — May I Have Some More? — I Like Watching Television. — I Can Play Basket-ball. Can You? — Which Is Which? — Now I Know...

Unit II: Places and Faces. — Now I Can Say the ABC.

Чтение и написание букв рассматриваются во второй главе после изучения 13 таких сложных тем, как «Roast Fish Is My Favourite Dish» и др. В первый же год предполагается изучение временных форм английских глаголов Simple Tense, Progressive Tense, Perfect Tense, причастий I и причастий II, в то время как грамматическая категория «причастие» еще не изучалась даже на уроках русского языка.

В результате анализа существующих учебных книг выбор был сделан в пользу

учебника О. В. Афанасьевой, И. В. Афанасьева «Новый курс английского языка для российских школ». В доступной для учащихся форме он представляет для изучения «вечные» темы:

1. Знакомство. 2. Мир вокруг нас. 3. Семья. 4. Города и страны. 5. Спряжение глагола “to be” в полной и краткой форме. 6. Цвета. Спряжение глагола “to have”. 7. Дни недели. 8. Профессии. Личные и притяжательные местоимения. 9. Правила чтения. Буквы и транскрипционные знаки.

Авторы учебника удачно подобрали учебный материал, сделав упор на его повторяемости, активном, деятельностном и сознательном характере процесса обучения.

Следует учесть, что рассмотренные нами учебники специально не рассчитаны на обучение английскому языку как второму иностранному (ИЯ2) на базе немецкого как ИЯ1. Между тем при «наложении» ИЯ1 на ИЯ2 возникает воздействие как со стороны ИЯ1, так и со стороны родного языка. Интерференция вследствие отрицательного воздействия ИЯ1 и родного языка на ИЯ2 охватывает все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический, орфографический). Например, ученики 5 класса с ИЯ1 немецким языком в первый год обучения упорно не могут отказаться от произнесения слов “name”, “one”, “night”, “fine”, “good” и др. так, как они пишутся, т. е. по правилам чтения немецкого языка, часто путают слова “blue” и “blau”, “red” и “rot”, “and” и “und”. Особую сложность представляет произнесение межзубных звонкого и глухого согласных. Как показывают наблюдения, влияние ИЯ1 на ИЯ2 оказывается даже сильнее, чем влияние родного языка. Практика преподавания многоязычия приводит к выводам, что сбои в работе речевого механизма связаны не только с процессом перекодирования, но и с взаимным влиянием и взаимодействием всех контактируемых языков [1, с. 24]. Наряду с отрицательными существуют и положительные мо-

менты при обучении английскому языку как ИЯ2: рассматриваемые языки относятся к одной группе языков, имеют много общего — наличие определенного и неопределенного артиклей, наличие глагола-связки в структуре предложения, использование вспомогательного глагола “to have” (нем. “haben”), наличие перфектной временной формы глагола. Не единичны лексические совпадения: “sand” — “sand”, “kalt” — “cold”, “der Apfel” — “apple”, “streng” — “strong”, “das Gift” — “gift” и т. д. В подобных случаях выявить черты как сходства, так и различия помогает контрастивный подход. Эта особенность учитывается нами при организации речевой деятельности на уроке: при аудировании, говорении, чтении и письме.

Специфичным при обучении ИЯ2 является тот факт, что чтение с самого начала обучения имеет больший удельный вес, чем при начальном обучении ИЯ1, поскольку школьники уже владеют приемами работы с иноязычным текстом на основе латинской графики. При организации процесса обучения английскому языку как ИЯ2 нередко используются деятельностные задания, которые выполняются на основе игрового, имитационного и свободного общения. С целью реализации гуманистического подхода к обучению учащимся дается возможность свободно выражать свои мысли по заданной теме с применением противоречивых суждений и случайных ошибок в речи. Умения говорить и общаться на ИЯ2, критически мыслить развиваются с помощью проблемных речемыслительных заданий, основанных на предположении, классификации, нахождении сходств и различий, интерпретации, на умозаключении. На уроке могут формулироваться такие вопросы: «Является ли данная мысль истинной или ложной (true or false)?», «Имеется ли в тексте ответ на вопрос (present or missing)?», «Достаточно ли ответ на вопрос или нет (adequate or inadequate)?». Для включения учащихся в ситуативное общение на ИЯ2 задаются вопросы: «В чем проблема в данной ситуации?», «Что можно сделать для



ее решения?». Важное значение в обучении ИЯ2 имеют ролевые игры — задания, реализуемые в соответствии с разработанным сюжетом, например:

Task 1. You'll have to meet of British pupils at the airport. Play your role. Task 2. Arrange your breakfast table. Meet guests and offer them your meals.

Ролевые игры создают ситуацию, когда одна учебная тема как бы перетекает в другую. В ситуации игры реализуется спонтанное общение, активизируются речемыслительные резервы, осуществляется опора на полученные на предыдущих уроках знания и помощь учителя. В этом случае ИЯ2 используется в реальном действии.

Существенную роль в обучении ИЯ2 в условиях гимназии играет использование национально-регионального компонента. Преподавание иностранных языков на современном этапе предполагает не только введение в мир иноязычной культуры, но и осмысленное понимание учащимися родной культуры, что важно в процессе становления личности. Ученик, обладающий обширными знаниями об истории, традициях своего региона, легче может представить себе культуру носителей иностранного языка [2, с. 45]. В названных выше учебниках по английскому языку на изучение российской культуры и культуры регионов нацелены краткие задания (проекты) и сообщения, в ходе выполнения которых усвоение на ИЯ2 основной информации о регионе (в нашем случае — о Республике Мордовия) происходит по следующей схеме:

— название республики, столица, основные центры, население, национальный состав, язык коренного населения, границы, приграничные области, крупнейшие реки, климатические особенности, главные природные богатства, виды транспорта, промышленность, сельское хозяйство;

— природные памятники, заповедники, экологические проблемы, наиболее распространенные животные, растения, культивируемые овощи и фрукты;

— известные в республике и за ее пределами писатели, поэты, журналисты, их творческое сотрудничество с коллегами из стран изучаемого языка, названия местных газет и журналов;

— известные художники, артисты, музыканты, их основные произведения, народные промыслы, народные праздники, обычаи; республиканские музеи, театры, выставки, форумы;

— известные спортсмены, олимпийские чемпионы, спортивные клубы, команды, сооружения, их достижения и победы.

Одной из успешно применяемых в гимназии технологий обучения английскому языку как ИЯ2 является технология языкового портфолио (учебного портфеля), предложенная российскими учеными Московского государственного лингвистического университета А. Д. Гальской, К. М. Ирисхановой, Г. В. Стрелковой. Портфолио включает в себя три раздела на двух языках: «Языковой паспорт», «Языковая биография», «Досье».

Language Passport / Языковой паспорт

Personal Data / Личные данные (first name, date of birth, place of birth, hometown, country, school, favourite subjects, hobbies).

Languages I am learning in my family / Языки, изучаемые в семье.

Languages I am learning at school / Языки, которые я изучаю в школе.

Stays abroad, type of stay abroad / Поездки за границу, типы поездок.

Language Tests, competitions, certificates / Участие в олимпиадах, конкурсах.

Language competence level: listen, read, spoken interaction, spoken production, writing / Оценка уровня владения иностранным языком в настоящее время по аспектам — аудирование, чтение, говорение, письмо.

Language biography / Языковая биография

This is what I can do well / how I assess my progress in language learning / Как я оцениваю свои успехи в изучении языков.

Графа 1. Самооценка

√ Я умею это делать в привычных условиях.

√√ Мне это удастся легко.

Графа 2. Оценка, данная учителем
 √ Ученик умеет это делать в привычных
 для него условиях.

√√ Ученику это легко дается.

Графа 3. Постановка новых целей
 ...! Это моя цель.

Dossier (Examples of my progress in language learning) / **Досье** (Успехи в изучении иностранного языка)

Коллектор: конкретные материалы об участии в проектах, работы, сочинения, дипломы, свидетельства.

Рабочие материалы: образцы продуктов речевой и учебной деятельности, грамматические таблицы, схемы [5, с. 26].

Технология языкового портфолио стала внедряться в гимназии, когда ученики начальной школы получили первые награды в олимпиаде «Интеллект будущего» проекта «Познание и творчество» Малой Академии наук в номинации «Island of Riddles» (2009 г.). Под руководством учителей были заведены папки, заполнены первые графы, поставлены цели в изучении иностранного языка, в коллектор досье приложены первые свидетельства, демонстрирующие достижения ученика. В средней школе портфолио было дополнено дипломами участников VI Международной олимпиады по английскому и немецкому языкам Дома учителя Уральского федерального округа. По результатам олимпиады трое учащихся гимназии прошли финальный тур и получили дипломы международного образца Пражского университета по английскому языку. К концу 2009/10 учебного года 68 гимназистов дополнили свое портфолио свидетельствами об участии в международном игровом конкурсе «British Bulldog».

Педагогическая практика показала, что в условиях гимназии данная технология не только суммирует достижения учащегося, но и заставляет его самого ставить перед собой конкретные цели в изучении ИЯ1 и ИЯ2. Языковое портфолио можно начать вести с любого класса независимо от возраста учащихся на любом этапе овладения иностранными

языками, его можно адаптировать к любой учебной ситуации, любым условиям образовательного процесса при разнообразном выборе методов и средств обучения. Осознанный выбор целей, постановка задач самому себе (зафиксированных в портфолио) приучают ребенка к самостоятельности, организованности, ответственности.

Обобщая сказанное, необходимо отметить, что в настоящее время выбор средств и методов для достижения главной цели — языкового поликультурного образования — не ограничен. Нами были обозначены лишь некоторые особенности обучения английскому языку как ИЯ2 на базе немецкого (ИЯ1), осуществляемого в гуманитарной гимназии. Направленность усилий на создание условий для гуманитарного образования в Республике Мордовия позволяет нам успешно проводить качественную подготовку обучаемых в современном поликультурном мире средствами изучаемых языков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышников, Н. В. Мультилингводидактика / Н. В. Барышников // Иностр. яз. в shk. — 2004. — № 5. — С. 19—27.
2. Бурлакова, И. И. Использование регионального компонента на уроках английского языка / И. И. Бурлакова // Иностр. яз. в shk. — 2008. — № 6. — С. 45—48.
3. Гальскова, Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н. Д. Гальскова // Иностр. яз. в shk. — 2008. — № 5. — С. 2—8.
4. Концепция содержания образования в 12-летней школе по предмету «Иностранный язык» // Иностр. яз. в shk. — 2000. — № 6. — С. 3—5.
5. Кудрявцева, Е. Ю. Использование языкового портфолио в изучении немецкого языка как ИЯ2 / Е. Ю. Кудрявцева // Иностр. яз. в shk. — 2007. — № 7. — С. 20—25.
6. Методическое письмо Министерства образования РФ «О преподавании иностранных языков в условиях введения Федерального компонента государственного стандарта общего образования» / сост. И. Л. Бим, В. В. Сафонова, А. В. Щепилова // Иностр. яз. в shk. — 2004. — № 5. — С. 3—4.
7. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. — М.: Астрель; АСТ, 2004. — 380, [4] с. — (Образование в документах и комментариях).

Поступила 16.11.09.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИССЛЕДОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СУДЬБЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

(на примере романа А. М. Доронина «Тени колоколов»)

*А. В. Ахрамович (Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева)*

Статья посвящена исследованию особенностей культурологического подхода к анализу художественной интерпретации судьбы исторической личности в романе А. М. Доронина «Тени колоколов». Данное литературное произведение — богатейший источник культурологической информации, интегрирующей знания по разным аспектам, что позволяет познакомить учащихся с фактами материальной и духовной культуры родного и других народов, с их историей, религиозными представлениями, философией, моралью и т. д.

Ключевые слова: историческая личность; судьба; художественная интерпретация; эпос; концепт; типизация; интеграция.

Каждое литературное произведение содержит определенный культурный компонент, интегрирующий факты и явления материальной и духовной культуры народа. Его выявление входит в задачу культурологического аспекта изучения литературного произведения. Рассмотрение данного аспекта необходимо в тех случаях, когда произведение отражает какие-либо исторические события или факты. Художники, как правило, предлагают свою трактовку исторических событий, исторических деятелей, не всегда совпадающую с официальной историографией. Сопоставление разных точек зрения позволяет с разных сторон взглянуть на то или иное историческое событие, по-разному оценить одну и ту же историческую личность, что помогает глубже понять историю народа — носителя изучаемого языка, составить о ней самостоятельное суждение.

Поиски новых возможностей непредвзятого изображения человеческой судьбы, стремление оторваться от принятых канонов побуждают современных мордовских писателей обратиться к исторической тематике, которая вовсе не означает ухода от современности. Изучение истории, представление ее в художественных образах позволяют выявить определенные связи между событиями, отдаленными на несколько веков, и современностью. Так, историю страны, развитие ее политической жизни можно изложить как событие, но «если происходящее приводится не как конкретное

действие, не как внутренняя цель, страсть, страдание и деятельность известных героев, чья индивидуальность доставляет форму и содержание для всей этой действительности, то событие остается в своем оцепенелом, инертно развивающемся содержании, как история народа, государства и т. д.» [2, с. 248].

Известно, что эпос описывает жизненные обстоятельства и человека в большом, насыщенном историческим смыслом, событии. По мысли Г. В. Ф. Гегеля, в эпосе герои не могут управлять обстоятельствами; индивидуальные побуждения у эпического героя подчиняются общенародным интересам, проблема выбора не играет для него такой большой роли, как для героя трагедии, «судьба царит в эпосе, а не в драме, как это обычно утверждается» [2, с. 254]. Согласившись в целом с данным утверждением, отметим, что в эпическом произведении могут изображаться и такие обстоятельства, которые героем и создаются.

Принято считать, что личность человека можно до конца понять как в системе общественных отношений, в которых она живет и развивается, так и через частную жизнь. В процессе исторического развития и России, и Мордовии прослеживается взаимосвязь судеб и народов, среди которых приходилось действовать реальной исторической личности. Своеобразие исторического романа выражается в особой концепции судьбы, так как жизнь реально существовавшей

© Ахрамович А. В., 2010

го героя нельзя изменить в соответствии с требованиями той или иной концепции.

По мнению литературоведа Е. А. Жиндеевой, в центре исторического повествования мордовской литературы всегда стояло изображение личности, в большинстве случаев «это был выдуманный герой (или героиня), а с начала 60-х годов сложилась устойчивая тенденция к рассмотрению жизни, судьбы, характера реально существовавшего лица — исторической личности... наметился устойчивый общественный интерес не только к истории мордвы, но и к этнопсихологии, социологии и ряду других прикладных наук» [4, с. 56—57].

Современная мордовская литература обращает внимание, в частности, на прежде художественно не освещенные страницы истории русского православия. В 2004 г. на русском языке был опубликован роман А. М. Доронина «Баягань сулейть» — «Тени колоколов» (пер. Е. М. Голубчик). В центре произведения — личность патриарха Никона (светское имя — Никита Минов), его церковная и государственная деятельность. Повествование начинается с момента посвящения Никона в сан патриарха и заканчивается последними днями его жизни. Никон у А. М. Доронина — фигура, выдвинутая эпохой и, в свою очередь,двигающая историю. Никон велик потому, что он понял задачи эпохи и сумел организовать их решение. Будучи выходцем из простой крестьянской семьи с. Вильдеманово и сыном своего времени, Никон реализовывал задачи эпохи собственными ей методами. Не оставляет без внимания автор и происхождение патриарха. Как подчеркивает мордовский критик А. И. Брыжинский, «красной нитью через все произведение проведена мысль о принадлежности Никона к мордовскому народу, тесной привязанности его к родным местам, мысли о которых придают ему силы, уверенность в себе» [1, с. 6].

Писатель, благодаря выдающемуся таланту, сделал неизмеримо больше, чем иллюстрация к историческому процессу: он сумел воссоздать в творческом воображении и передать в художественных

образах, воплощенных языковыми средствами на бумаге, сам исторический процесс. Никон в романе — живой, полнокровный, индивидуальный характер со своими слабыми и сильными сторонами; мудрый владыка и жестокий правитель; выдающийся и одновременно ограниченный эпохой религиозный деятель; типическое воплощение национального мордовского характера одного из переломных периодов русской истории.

Патриарх предстает в романе сложной личностью. Писатель прежде всего раскрывает его незаурядные человеческие силы и способности, благодаря которым он смог осуществить церковные реформы. Никон предстает в романе как человек неудержимого темперамента, не знающий предела своим физическим и духовным возможностям. «Да, он теперь Государь! Государь над людьми и их душами!» [3, с. 91]. Он на себе опробует все те новаторские дела, на которые поднимает Россию: организывает перевод богослужебных книг с греческого языка, принимает непосредственное участие в строительстве храмов. Как сильный и мудрый государственный деятель он оказывает влияние на решение политических вопросов, склоняя царя к прекращению войны с Польшей и выступая за борьбу со Швецией в Прибалтике. Никон смело противостоит придворным интригам, вступает в единоборство с самим царем. «Бояре не впервые слышат его приказы, но то при царе было. Сейчас Никон сам ведет себя как государь» [3, с. 241].

А. М. Доронин, обращаясь в романе к историческим персонажам, ставил перед собой две задачи: создать живой, полнокровный образ человека, который при всей своей исторической индивидуальности отражал бы типические черты своего времени, и сформулировать в процессе его воплощения свое понимание роли личности в истории. Можно предположить, что работа с документами данной эпохи была напряженной и длительной. Из порой противоречивых и небесспорных исторических свидетельств писатель отбирал то, что, по его мнению, соответствовало характеру и живому



восприятию конкретной личности, с одной стороны, и идее времени и логике исторического развития событий — с другой. При этом А. М. Доронин не отрицал принцип исторической правдивости и отстаивал право на отчетливо выраженный идеал художника, отвечающий запросам его времени.

В образе Никона глубокий и смелый ум образованного политического деятеля и нравственные качества религиозного лидера оказываются противопоставленными его слабостям и недостаткам: тщеславию, любви к роскоши, властолюбию, которые толкают патриарха на необдуманные поступки. «Чего-чего, а уж золото Никон сильнее себя любил» [3, с. 64]. Именно эти противоречия приводят его к разладу с царем. Никон самовольно снимает с себя патриаршие обязанности и уезжает из столицы, «длительное время оставаясь даже после своей смерти в людской памяти патриархом всея Руси» [1, с. 6].

Очень много умеет вложить А. М. Доронин в одну реплику героя. Например, во фразе «Только одна у нас великая забота — о России. О ней, родимой земле, сначала переживай. Все другое — пустая обуза...» [3, с. 41] — отражена вся суть деятельности и стремлений Никона.

Интересно проследить за тем, как изменения в характере героя сказываются на его внешнем облике. Почти в каждой сцене, где действует Никон, писатель более или менее подробно рисует его внешность (это помогает осознать этапы развития, эволюцию характера главного героя) либо подчеркивает какую-то конкретную деталь портрета, отражающую психологическое состояние человека в данный момент: «Крепкий, могучий, как дуб, с душой, полной страстей, планов и надежд» [3, с. 11]; «Никон будто не слышал этих слов, словно не ему они предназначались. Только лицо его слегка побледнело, да пальцы рук, сжатые до хруста, побелели» [3, с. 361]. Все, что есть у патриарха, добыто с болью, достигнуто путем великих усилий и трудов. Волевой пафос преодоления трудностей — главный идейно-художественный

принцип воплощения центрального героя в романе. Это героический характер.

Очевидны пустота и неустроенность духовной жизни свергнутого патриарха. «Судьба как маслобойка его била, все на его плечи валила. Кому маслице попадало, а ему пахта» [3, с. 333], но чаша горечи еще не была выпита до дна. Состояние своего героя А. М. Доронин передает с помощью внутреннего монолога: «За Христом и его апостолами шли многотысячные толпы, верили каждому их слову. А за ним, пастырем божьим, идут только под страхом угрозы и смерти. Как такое могло случиться?! Гонясь за апостольской славой, сам стал дьяволом или слугой его...» [3, с. 189].

Роман делится на одиннадцать глав, в которых раскрывается судьба как исторических личностей — протопопа Аввакума, царя Алексея Михайловича Романова, бояр Матвея Шуйского, Василия Бутурлина, братьев Морозовых, переводчика Арсения Грека, — так и других героев, вобравших в себя типические черты своего времени. Каждый из них становится воплощением, по сути, какой-то одной важной грани эпохи: Арсений Грек — эрудиции и талантливости народа, боярыня Морозова — приверженности старым устоям, протопоп Аввакум — трагизма гибели старого мира, Тикшай — предприимчивости и энергии. Такой принцип построения характерен для романа, в котором большое количество вполне законченных и только намеченных сюжетных линий, пересекаясь со стержневой сюжетной линией самого Никона, создают многоплановую, ярко освещенную картину жизни России.

Важную роль для понимания отношения автора к исторической эпохе и личности своего героя играют вымышленные персонажи романа. Сюжетная линия мордовского парня, односельчанина Никона, Тикшай проходит через весь роман. Он скитается по всей России не только в поисках куска хлеба и крыши над головой — его гонит мечта найти истинную «праведную» жизнь и таких же людей. Тикшай выступает как антипод Никона и по социальному положению, и по чертам характера: энергии деятельности

противостоит созерцательность, решительности, не боящейся жестокости, — мягкость и незлобивость, практической хватке — отрешенность, уход в фантастический мир грез. В то же время лучшее, что есть в Никоне, роднит его с Тикшаем. Это жажда познания жизни, энергия духовности, богатое воображение и способность мечтать и осуществлять свою мечту в доступной форме.

Система образов вымышленных персонажей романа позволила А. М. Доронину диалектически полно отразить историческое становление черт народного характера, глубоко осмыслить и выразить через отношение к нему свою оценку событий национальной истории.

Нормы народной жизни есть постоянная величина, которая корректирует оценку и дворцовых распрей, и церковного быта, и деятельности царя, и поступки патриарха. Сквозной темой в романе становится крестьянский бунт под предводительством Степана Разина, стихийно выражавший всеобщее недовольство народа. Однако данная сюжетная линия, по мнению исследователей, «по существу только намечена, но не развернута, поэтому не несет должной идейно-смысловой нагрузки» [3, с. 6].

Весь роман служит доказательством, что писатель стремится точно и целенаправленно следовать таким принципам, как объективность и верность исторической правде. Он не скрывает противоречивости Никона, его слабостей и дурных сторон. Дело не в субъективных особенностях характера, подчас деспотического, взрывного, неуравновешенного, а в значении того дела, которому патриарх посвятил свою жизнь. Преобразования церковной системы России, которые он осуществляет, необходимы и прогрессивны, и деятельность его в конечном счете гуманистична. Однако в романе нет публицистических рассуждений на эту тему. Мысли и оценки утверждаются эпическими средствами, повествованием, анализом и воспроизведением действительности. Этим целям служит, например, контрастное сопоставление Никона с Аввакумом, также выходящем из

мордовского народа, являвшимся основным противником церковных реформ и возглавившим оппозицию.

Воссоздавая в художественных картинах насыщенную жизнь эпохи, сложные человеческие судьбы, А. М. Доронин обосновал и доказал, что появление Никона как церковного и государственного преобразователя России было обусловлено всем ходом русской истории.

Таким образом, герой эпического произведения, представляющий собой определенный исторический, социальный и индивидуальный характер, говорит на свойственном этому конкретному-историческому человеку языке, открывая читателю новые стороны жизни и особенности образа мыслей своих современников. Для писателя важно определить историческую значимость конкретного явления или события в цепи общего развития, в образной форме отразить его специфические черты. В художественном сознании автора история выступает как основа формирования характера человека, нравственного потенциала личности.

Художник воплощает в своем герое определенный смысл: здесь эпоха и история, колорит и психология общества, нравственные и общечеловеческие ценности изображаемого времени. Историческая эпоха, в свою очередь, воплощена в развитии судьбы героя. Характер представляет собой неповторимое, индивидуальное сочетание психологических черт личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Брыжинский, А. И.* «Тени колоколов» / А. И. Брыжинский // Известия Мордовии. — 1997. — 15 июля. — 8 с.
2. *Гегель, Г. В. Ф.* Сочинения. Лекции по эстетике / Г. В. Ф. Гегель. — М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1958. — Т. 14. — 440 с.
3. *Доронин, А. М.* Тени колоколов / А. М. Доронин. — Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2004. — 400 с.
4. *Жиндеева, Е. А.* История. Литература. Личность. К вопросу о концепции личности в мордовской художественной прозе Мордовии / Е. А. Жиндеева; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2000. — 242 с.

Поступила 30.06.10.

**РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ****РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА В ИМЕНАХ И ДАТАХ:
НОВЫЙ ОПЫТ БИОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ**

Рецензия на книгу : Русские писатели, XX век : биогр. слов. : А—Я / сост. И. О. Шайтанов. — М. : Просвещение, 2009. — 623 с.

Рубеж XX—XXI столетий отмечен повышенным интересом к различного рода справочно-информационным изданиям, ориентированным на самый широкий круг читателей (от специалистов в той или иной сфере знаний до студентов и школьников и даже просто любопытствующих). Издавна существующая традиция издания отечественных словарей и справочников не прерывается вплоть до сегодняшнего дня, даже в условиях вполне реальной конкуренции со стороны «Всемирной паутины», готовой, казалось бы, снабдить обильной информацией практически по любому вопросу каждого пользователя. Тем не менее потребность в профессионально составленных и подготовленных словарях не только не исчезает, но, напротив, становится все острее. В отличие от безграничного пространства сегодняшнего Интернета собранная в пределах одной книги информация сохраняет специфическое качество единого научно-информационного проекта, ценность которого заключается прежде всего в его целостности и целостности.

Последнее с полным основанием может быть сказано про рецензируемое издание, продолжающее серию биографических словарей русских писателей издательства «Просвещение», начало которой было положено хорошо известным школьным и вузовским преподавателям русской литературы двухтомником «Русские писатели», вышедшим под редакцией члена-корреспондента АН СССР П. А. Николаева (М., 1990) и включившим библиографические справки о представителях отечественной словесности XIX — начала XX в. Определенное «наложение» имен (А. Блок, В. Брюсов, И. Бунин и ряд других) — неизбежное следствие того, что сам литературный процесс, развивающийся по законам живой, творящей природы, не признает формальных границ и хронологических рамок, соответ-

ственно писатель, часть творчества которого начинается в пределах одного столетия, а заканчивается в другом, по праву принадлежит обеим эпохам.

Очевидно, что одной из сложнейших проблем, стоявших перед составителем словаря — известным российским литературоведом и литературным критиком И. О. Шайтановым, была проблема отбора имен. Список участников литературного процесса в обозначенный период настолько велик, что вопрос о его ограничении встает с неизбежностью. Это очень хорошо чувствует сам составитель, в предисловии четко артикулирующий свою принципиальную позицию: «Двадцатый век — историческое и культурное явление, недавно завершившееся и ждущее осознания в своей целостности. Однако процесс переоценки репутаций в русской литературе прошлого столетия активно начался, не ожидая завершения исторического периода. События „перестройки“ в 1990-х гг. резко изменили шкалу ценностей, вернув из небытия многие имена и произведения, закрытые советской цензурой, и отправив, как казалось, в небытие многих из тех, кто печатались до 1987 года. Картина русской литературы к концу века открылась совсем в ином виде, чем она представляла в течение предшествующих десятилетий. Была восстановлена справедливость в отношении многих событий и деятелей литературы, но и сама обновленная картина оказалась не свободной от вполне понятных в период „смены вех“ полемических преувеличений» (с. 3).

Объясняя читателю свою позицию, И. О. Шайтанов указывает на то, что главная задача словаря заключается вовсе не в том, чтобы выстроить новую систему писательских иерархий или целенаправленно поставить под сомнение устоявшиеся литературные репутации, но в том, чтобы представить, «как реально развивалась литература на русском языке

во всех ее жанрах, во всех географических точках своего пребывания, на родине и в эмиграции, кого читали или любили. И там, и здесь условия для существования русской культуры были слишком долго катастрофическими, хотя по разным причинам» (там же).

Несколько забегаая вперед, отметим, что не всем авторам словаря удалось избежать тех или иных «покушений на репутации», особенно по отношению к «литературным генералам» советской эпохи. Таково определение «номенклатурный деятель» (с. 281), которым Л. В. Максименков «награждает» известного советского драматурга А. Корнейчука, внося некоторый диссонанс в общую политику словаря, ибо не менее «номенклатурные» А. Фадеев, К. Симонов, А. Сурков, И. Эренбург проходят в лучшем случае по разряду «общественных деятелей». Это, естественно, не принципиальное замечание, перед нами, скорее, редакторский недосмотр, вполне простительный при таком объеме материала. Думается, простительна и загадочная, почти курьезная фраза в статье В. И. Новикова и М. А. Раевской о В. Каверине: «настоящая фамилия — до 1930 г. — Зильбер» (с. 253), заставляющая читателя предаваться мучительным раздумьям: то ли фамилия Зильбер у писателя с 1930 г. стала ненастоящей, то ли у него появилась другая настоящая фамилия.

Гораздо более важно и принципиально другое: авторскому коллективу действительно удалось представить панорамную историю русской литературы XX в. от К. Фофанова, В. Короленко и Д. Мережковского до В. Пелевина, А. Дипскерова и В. Павловой. Установка на объективную оценку сделанного тем или иным автором, выявление художественно-эстетических особенностей творчества писателя позволили представить полноценные, научно цельные и убедительные обзоры творчества М. Горького и М. Булгакова, В. Маяковского и И. Бунина, А. Серафимовича и И. Шмелева, М. Шолохова и А. Солженицына.

Естественно, задачи «учебного издания», адресованного ученикам старших классов и студентам-филологам педагогических вузов, учителям-словесникам (такова, как известно,

целевая аудитория издательства), наложили свой отпечаток на отбор имен. Наряду с «серьезными» авторами здесь по праву представлены создатели Незнайки и Чебурашки Н. Носов и Э. Успенский, а также Л. Пантелеев, Б. Житков, Б. Заходер, А. Лиханов и др.

Впрочем, именной ряд расширяется не только за счет «детско-юношеской» литературы. Объективная реальность литературного процесса последних десятилетий XX — начала XXI столетия такова, что в пространство художественной словесности решительно вторгаются и занимают в нем свое место «маргинальные» пласты отечественной словесности (от фантастики и юмористики до массовой беллетристики), поэтому вполне логичным оказывается появление на страницах рецензируемой книги М. Жванецкого, А. Иванова, братьев Вайнеров и Стругацких, Б. Акунина.

Не менее положительно отразились на персональном составе словаря литературно-критические пристрастия и литературоведческие интересы составителя, результатом которых стало заметное (по сравнению с иными изданиями справочного характера) увеличение ряда поэтических имен. Следует признать, что биографические статьи о поэтах писать особенно сложно: можно без труда передать в нескольких предложениях характерные особенности какого-нибудь романа или повести (хотя и здесь не обходится без досадных и малообъяснимых потерь: так, авторы статей о К. Вагинове, А. Мариенгофе, О. Форш, все том же В. Каверине удивительно единодушны в неупоминании метапрозаического характера их прозы 1920-х — начала 1930-х гг.), но нужен совершенно особый дар, чтобы посредством того же объема текста передать сущность поэзии того или иного автора. И все же статьи о поэтах в словаре в массе своей чрезвычайно удачны.

В заключение отметим, что активное участие в создании этого справочного издания принимали преподаватели кафедры русской и зарубежной литературы филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева Т. И. Акимова, А. И. Горбунова, С. П. Гудкова, С. А. Дубровская, О. Ю. Осьмухина и др.

Т. В. ТУЛКИНА, О. О. ОСОВСКИЙ

**ДИСКУРСЫ ФАНТАСТИЧЕСКОГО
В ИССЛЕДОВАНИИ Р. ЛАХМАНН**

Рецензия на книгу: Лахманн, Р. Дискурсы фантастического : пер. с нем. / Р. Лахманн. — М. : Новое литературное обозрение, 2009. — 384 с.

Рецензируемая монография будет чрезвычайно полезна студентам-филологам и культурологам, аспирантам-гуманитариям, литературоведам, занимающимся проблемами истории русской и зарубежной литературы. Переведенная на русский язык книга в свое время стала заметным событием в западном литературоведении. Ее автор, известная немецкая исследовательница, филолог-славист Ренате Лахманн, профессор всеобщей и славянской литературы в Университете Констанца (Австрия), знакома российскому литературоведению прежде всего по книге «Демонтаж красноречия. Риторическая традиция и понятие поэтического», в которой анализируются теория и практика красноречия в России XVII—XVIII вв. В 2009 г. на русский язык были переведены «Дискурсы фантастического» (2002 г.). Развивая идеи Ц. Тодорова и константской школы, Лахманн вносит ценный вклад в теорию фантастического в литературе. В поле внимания ученого — европейские, американские и русские образцы классической фантастики и новых форм фантастики XX в.

Заметной особенностью дискурса фантастического, с точки зрения Лахманн, являются «потрясение основ существующего порядка», «инверсия актуальных знаний о природе человека» (с. 5). Для фантастического дискурса характерны «неизмеримость человека» (с. 6), оппозиция «свое — чужое» (с. 7), «реальное — ирреальное», парадоксальность. Направленность своей работы Лахманн обозначает как «акцент на генезисе фантастики и ее семантике в разножанровых нарративных текстах, принадлежащих к различным литературным эпохам» (с. 10).

Работа Лахманн представляет интерес прежде всего потому, что в ней исследуются дискурсы фантастического в разных ракурсах и на разных уровнях. Так, литературовед обращается к феномену тайного знания, фантазму письма и буквы и его вторжению в реализм, а также фантастическому поэзису.

Лахманн выявляет причины обращения писателей к мотиву тайного знания (алхимического, масонского и др.): их привлекает «исключительность тайны, ритуалы, призванные

ее сохранить и передать дальше, обещание знания» (с. 112). У В. Одоевского в повести «Импровизатор» она анализирует дар всеведения, противопоставляя два вида знания — тайное, специальное, и просветительское, научное, которое репрезентирует естественное. Лахманн убедительно интерпретирует основную идею повести: изгнание из мира тайны, всезнание делают мир чуждым. Тема месмеризма в немецкой литературе анализируется на примере гофмановского «Магнетизера». При этом внимание акцентируется на фантастической трактовке феномена магнетизма: связь между сомнамбулой и магнетизером интерпретируется как «люциферовский акт», роковое, а вовсе не терапевтическое воздействие.

Исследуя ту же тему в рассказе Э. А. По «Правда о том, что случилось с мистером Вальдемаром», Лахманн указывает на его специфику, состоящую в том, что изображение естественно-научного эксперимента во всех его ужасных подробностях заменяет собой событие сюжета. В этом она видит основное отличие рассказа По от «Магнетизера» Гофмана, «где анатомический фантазм мотивировался сном Бриккета, скептика позднего рационализма» (с. 130). Данное наблюдение ценно нам прежде всего потому, что позволяет проследить эволюцию фантастики и ее рецепции, связанную с поворотом научной мысли в медицине.

В центре внимания Лахманн также оказывается эксперимент по антропоморфизации животного у Г. Уэллса и М. Булгакова. Литературовед отмечает тесную взаимосвязь задумки Уэллса, реализованной в «Острове доктора Моро», с научными исканиями в медицине того времени. Уэллс включил в роман полуофициальные сведения о хирургических экспериментах по метаморфотической морфологии и спрогнозировал крах этих задумок. Но если «Доктор Моро» не подлежит моралистическому истолкованию, то в «Собащем сердце», по мысли Лахманн, Булгаков наполняет фантастические метаморфозы назидательным и наряду с этим пародийным смыслом. Исследовательница выявляет двоякую

функцию антропологической фантастики: фантастика, во-первых, подвергает сомнению «просветительскую претензию до конца объяснить человека» (с. 145), а во-вторых, позволяет высказать просветительские взгляды, которые «уничтожаются реальным перевесом фантазма» (с. 145). Из этого следует вывод: фантастика отрицает власть позитивного знания, что находит отражение в изображении краха попыток вторжения в человеческое тело и душу.

В тургеневской «Кларе Милич» Лахманн объектом анализа избирает феномен фотографии, а если быть точнее, «фантазматизацию фотографии». Ценным представляется замечание исследовательницы о том, что Тургенев «не был посвящен в тайны фототехники и интересовался исключительно ее психосемантическими функциями» (с. 248). Этот интерес Лахманн вписывает в контекст дискуссии XIX в. о медиальных средствах, где важное место отводилось концепту «эйдолона», и обнаруживает рефлексию о магизации новых технических достижений. Фотография у Тургенева не просто предмет искусства; она обладает двойной магически-виртуальной природой. В ее тургеневской трактовке усматривается удивительный парадокс: в повести фотография отнюдь не показывает действительный объект, к которому уже нельзя прикоснуться, а является проводником, который «вызывает на соприкосновение» (с. 258). Фантом, возникший из фотографии, становится продуктом одушевления.

Литературная игра иного плана рассматривается в «Фунесе» Х. Борхеса. Лахманн вы-

являет феномен теории знаний, построенной Борхесом, в ее амбивалентности: она одновременно рационалистична и антирационалистична. Детально проанализировав абсурдность знаковой системы как изобретение Фунеса и, шире, как изобретение Борхеса, Лахманн метко определяет эксперимент писателя как «абсолютный антипроект» (с. 333), в котором феномен исключительной памяти опровергает сам себя тем, что отвергает универсальную упорядоченную «грамматику» человеческих знаний. Борхес изображает потенциальную модель мира, в котором невластны понятия, иерархии и ценности, отсутствуют какие-либо системы.

В рамки фантастического дискурса Лахманн вводит и «Отчаяние» В. Набокова (составившись на то, что в романе представлена мистификация) и тем самым расширяет каноническое понимание фантастического за счет более свободного и объемного толкования данной категории. Она рассматривает игру Набокова с парадоксами и феномен созданной автором «иной действительности» как в чем-то в самом деле перекликающиеся с пространством мистической фантазии.

«Дискурсы фантастического», таким образом, представляют собой удачный опыт осмысления категории фантастического, в котором мы находим как преемственность литературоведческих традиций (осмысление и развитие предшествующих концепций фантастического), так и новаторские, самобытные подходы в противовес традиционным трактовкам произведений.

М. И. ВЕЧКАНОВА, Н. А. КОЛЫГАНОВА

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ГЕННО-МОДИФИЦИРОВАННЫХ РАСТЕНИЙ

Современное высшее образование немислимо без изучения новейших достижений науки, как фундаментальной, так и прикладной. К числу таких интенсивно исследуемых направлений относится проблема генно-модифицированных растений (ГМР) и продуктов их переработки. Настороженность мирового сообщества в отношении ГМР обусловлена многочисленными рисками, возникающими в результате создания, выращивания и переработки трансгенных растений. Однако про-

изводство генно-модифицированной продукции — объективная реальность мирового аграрного сектора: к настоящему времени ГМР возделываются на 134 млн га (9 % всех пахотных земель). Ведущими культурами в этом плане являются соя, кукуруза, хлопчатник, рапс. Они несут встроенные гены устойчивости к гербицидам, насекомым-вредителям, патогенным организмам, а также гены, отвечающие за повышенную продуктивность и качество урожая.



На современном этапе наблюдаются быстрое развитие генной инженерии растений и рост использования ГМР как в научно-исследовательских целях, так и для практического растениеводства. Однако до сих пор среди ученых нет единого мнения относительно того, что же такое ГМР — благо или зло. Для детального рассмотрения этого вопроса в октябре 2010 г. в Институте физиологии растений им. К. А. Тимирязева РАН прошел III Всероссийский симпозиум «Физиология трансгенного растения и фундаментальные основы биобезопасности», в котором приняли участие ученые не только России, но также Украины и Беларуси. Представительный форум объединил исследователей академических институтов и ведущих вузов — МГУ им. М. В. Ломоносова, Российской академии государственной службы, РУДН, РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, Санкт-Петербургского, Томского, Мордовского, Уральского, Башкирского государственных университетов и др.

Программа симпозиума охватывала широкий круг вопросов, касающихся технологий получения ГМР; создания трансгенных растений с целью решения фундаментальных проблем биологии, в том числе повышения устойчивости к различным экологическим стрессорам; реальных и потенциальных рисков при коммерческом выращивании трансгенных сортов растений; методологических и законодательных основ биобезопасности ГМР. С докладами выступили ведущие ученые в области молекулярной биологии растений, генной инженерии и биобезопасности.

Важной частью симпозиума стала общая дискуссия по вопросам, связанным с биобезопасностью ГМР, которая состоялась при подведении итогов работы симпозиума. Участники пришли к выводу, что необходимо разработать и принять национальную стратегию в области регулирования создания и обращения ГМ-культур, которая соответствовала бы принципам как ВТО, так и Картахенского протокола. Россия нуждается в четко действующей профессиональной системе многоэтапного анализа биобезопасности ГМР, возможных рисков их коммерческого выращивания и использования в пищевых и кормовых целях, а также пострегистрационного мониторинга ГМР и получаемых из них (или с их участием) продуктов, полностью независимой от произ-

водителей ГМ-культур. Все новые сорта пищевых ГМР, предлагаемых для использования на территории РФ, должны проходить независимую экспертизу, а ее результаты — быть доступными в средствах массовой информации и Интернете. Только в том случае, если государство будет вкладывать реальные средства в отечественную науку для совершенствования методологии создания ГМР и идентификации трансгенности, можно обеспечить безопасность ГМР и контроль за их поступлением в страну и оборотом на рынке. Все содержащиеся ГМО пищевые компоненты должны распространяться на территории России под строгим контролем и с соответствующей документацией, а негативные результаты испытаний биобезопасности отдельных ГМ-культур (линии трансгенной сои, кукурузы) — подвергаться тщательной независимой экспериментальной проверке под общественным контролем.

Участники симпозиума пришли к единому мнению о желательности координирования деятельности в области производства и биобезопасности ГМР внутри России между всеми заинтересованными министерствами и ведомствами, а также с соседними странами, в частности, с Беларусью, Казахстаном и Украиной. В этой связи было предложено создать Межгосударственный совет по ГМО, куда вошли бы компетентные представители научных сообществ указанных стран. Главной целью работы данного совета должно стать обеспечение пищевой и экологической безопасности ГМР, созданных и вновь создаваемых для производства в промышленных масштабах хозяйственно-ценных продуктов, а также получаемых из ГМР (или с их участием) продуктов питания и кормов. Быстрое принятие вышеуказанных мер будет способствовать как реальному прогрессу хозяйственно полезной генно-инженерной деятельности в России, так и большей безопасности продуктов питания и повышению жизненного стандарта населения страны.

В целом состоявшееся мероприятие, по нашему мнению, будет способствовать дальнейшему научному и образовательному прогрессу в области молекулярной биологии, генной инженерии и биотехнологии растений, а также разработке критериев и методов оценки биобезопасности трансгенных организмов.

А. С. ЛУКАТКИН

Александр Иванович Сухарев**(12.10.1931—24.12.2010)**

Научная и политическая общественность Российской Федерации и Республики Мордовия понесла невосполнимую утрату в связи с безвременной кончиной одного из видных организаторов науки и высшей школы Мордовии, общественного и политического деятеля, ученого и педагога Сухарева Александра Ивановича.

Александр Иванович родился 12 октября 1931 г. в с. Белогорское Лямбирского района Мордовской АССР в крестьянской семье. Окончил философский факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. Трудовую деятельность начал в Орловской области, где работал председателем колхоза «Прогресс», секретарем Хотынецкого райкома КПСС (1955—1960). Окончив аспирантуру Академии общественных наук, защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата философских наук. В 1963—1967 гг. заведовал кафедрой научного коммунизма Орловского государственного педагогического института. В 1967 г. вернулся в Мордовию, где навсегда связал свою судьбу с Мордовским государственным университетом: руководил кафедрой научного коммунизма, кафедрой социологии, в 1969—1991 гг. был ректором вуза, с 1991 г. возглавлял НИИ регионологии, с 2007 г. — Научный центр социально-экономического мониторинга Республики Мордовия.

На посту ректора А. И. Сухарев активно развивал связи университета с научными и учебными заведениями страны и зарубежья, содействовал формированию университетской идеологии, университетского мышления, признанию в качестве интегрального направления научной деятельности университета методологии управления социальными, естественными, техническими процессами, укреплял материально-техническую базу учебного заведения.

В 1974 г. А. И. Сухарев защитил докторскую диссертацию по теме «Закономерности развития и проблемы регулирования социальной структуры социалистического общества». Сферой его научных интересов были социальная структура, социальные институты и процессы. Ученый сформировал и развил новое научное направление, анализирующее закономерности системного экологического, экономического, социального, политического и духовного функционирования и развития социумов регионов и получившее название «регионология». Большое внимание он уделял разработке методологии гармонизации социальных отношений в изменяющемся обществе, выступал организатором комплексных социологических исследований по данной проблематике. На основе концептуальных идей Александра Ивановича сложилась научная школа, свыше 50 представителей которой защитили кандидатские и докторские диссертации.

А. И. Сухарев был председателем докторского диссертационного совета по специальностям: 09.00.11 — социальная философия; 22.00.04 — социальная структура, социальные институты и процессы; 09.00.05 — этика; основателем и бессменным главным редактором всероссийского научно-публицистического журнала «Регионология». Под его руководством коллектив НИИ регионологии разработал более 50 отраслевых, комплексных и муниципальных программ социально-экономического развития Республики Мордовия.

Профессор А. И. Сухарев был действительным членом нескольких академий, членом Комиссии по пространственному развитию Приволжского федерального округа, экспертом Центра региональных политических исследований, членом Научно-методического совета по российским регионам УМО вузов РФ по международным отношениям при МГИМО (УМИД). Избирался депутатом Государственного Собрания Республики Мордовия, председателем Мордовского регионального отделения ОПОО «Отечество», секретарем политсовета Мордовского регионального отделения политической партии «Единая Россия».

Отличительными чертами Александра Ивановича были стремление к новациям, талант научного предвидения. Все, кто знал ученого, всегда ценили светлый ум, увлеченность избранной профессией, широкую эрудицию, полную самоотдачу в работе, доброжелательность по отношению к коллегам и ученикам. За свой труд А. И. Сухарев удостоен многих высоких государственных и академических наград, но самой высокой наградой для него были признание и уважение людей.

Александр Иванович явился одним из вдохновителей создания нашего журнала. Память об этом незаурядном человеке останется с нами навсегда.

Редакция журнала



НАШИ АВТОРЫ

Арсентьев Николай Михайлович, директор Историко-социологического института, заведующий кафедрой экономической истории и информационных технологий ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор исторических наук, член-корреспондент Российской академии наук, direktor_isi@bk.ru

Ахрамович Анна Викторовна, аспирант кафедры литературы ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», nuta2809@yandex.ru

Байтуганов Владимир Иванович, доцент кафедры народной художественной культуры, аспирант кафедры управления образованием ГОУВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», руководитель Школы русской традиционной культуры «Васюганье», vasyuganie@mail.ru

Бакаева Жанна Юрьевна, доцент кафедры философии ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат философских наук, jannasar@mail.ru

Бахлов Игорь Владимирович, заведующий кафедрой всеобщей истории и мирового политического процесса ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор политических наук, профессор, bahlov@mail.ru

Безруков Алексей Иосифович, доцент кафедры прикладной математики и информатики ГОУВПО «Саратовский социально-экономический университет», кандидат экономических наук, Bezr_Alex@mail.ru

Беккер Игорь Львович, профессор кафедры педагогики ГОУВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского», кандидат педагогических наук, доцент, ibek@bk.ru

Бобкова Ольга Валерьевна, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, bobkova7@yandex.ru

Булавенко Олег Анатольевич, заместитель декана факультета экономики и менеджмента ГОУВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет», доктор педагогических наук, профессор, kayzersal@mail.ru

Вдовин Сергей Михайлович, ректор ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат экономических наук, gestor@mrsu.ru

Вечканова Марина Ильинична, соискатель кафедры русской и зарубежной литературы ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», ALikavech@mail.ru

Гидлевский Александр Васильевич, профессор ГОУВПО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», доктор философских наук, gidlefsky@omsu.ru

Грошева Елена Петровна, доцент кафедры основ конструирования механизмов и машин ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», gvmbio@mail.ru

Гуськова Надежда Дмитриевна, декан экономического факультета, заведующий кафедрой менеджмента ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор экономических наук, профессор, n.d.guskova@econom.mrsu.ru

Гусятников Виктор Николаевич, заведующий кафедрой прикладной математики и информатики ГОУВПО «Саратовский социально-экономический университет», доктор физико-математических наук, профессор, victorgsar@rambler.ru

Дивулина Екатерина Александровна, студентка V курса физико-математического факультета ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», eka-divulina@yandex.ru

Жаткин Дмитрий Николаевич, заведующий кафедрой перевода и переводоведения ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», доктор филологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, академик Международной академии наук педагогического образования, член Союза писателей России, член Союза журналистов России, ivb40@yandex.ru

Иванова Юлия Вениаминовна, учитель русского языка и литературы МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 35» г. о. Саранск, соискатель кафедры русской, зарубежной литературы и методики преподавания ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», Yulielena@yandex.ru

Иваньков Артур Владимирович, старший преподаватель кафедры физического воспитания ГОУВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет», kayzersal@mail.ru

Ильязова Елена Игоревна, преподаватель кафедры перевода и переводоведения ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», sva00@yandex.ru

Кожурина Нина Александровна, доцент кафедры философии для естественно-научных и инженерных специальностей ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», +7 (8342) 565032

Колыганова Надежда Анатольевна, соискатель кафедры русской и зарубежной литературы ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Krolevka@rambler.ru

Кононова Елена Анатольевна, магистр немецкого языка, кандидат культурологии, аналитик Евромониторинга (г. Лондон), elenak@testteam.com

Лобашев Валерий Данилович, доцент кафедры специальных технических технологий ГОУВПО «Карельская государственная педагогическая академия» (г. Петрозаводск), кандидат педагогических наук, gona@onego.ru

Лукаткин Александр Степанович, заведующий кафедрой ботаники и физиологии растений ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор биологических наук, профессор, aslukatkin@yandex.ru

Матвеева Олеся Николаевна, аспирант кафедры педагогики ГОУВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского», cat-lesja@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

Мумряева Светлана Михайловна, доцент кафедры методики преподавания математики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, msmins@mail.ru

Напалкова Ирина Геннадьевна, докторант кафедры всеобщей истории и мирового политического процесса ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат исторических наук, zamisi@yandex.ru

Наумкин Николай Иванович, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор педагогических наук, доцент, Naumn@yandex.ru

Неретина Евгения Алексеевна, заведующий кафедрой маркетинга ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор экономических наук, профессор, ch.marketing@econom.mrsu.ru

Новиков Денис Викторович, доцент кафедры философии и социологии ГОУВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет», кандидат политических наук, novikovdeniska@rambler.ru

Новикова Надежда Львовна, заведующий кафедрой иностранных языков для гуманитарных специальностей ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, профессор, nadlnov@mail.ru

Осовский Олег Олегович, аспирант кафедры русской и зарубежной литературы ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Osovskiy_oleg@mail.ru

Полутина Наталья Сергеевна, преподаватель кафедры социальной психологии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», polundra789@mail.ru

Руськин Алексей Николаевич, аспирант кафедры экономической истории и информационных технологий ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», ruskinan@gmail.com

Сайтимова Татьяна Николаевна, ассистент кафедры иностранных языков ГОУВПО «Волгоградский государственный педагогический университет», Saitimova79@mail.ru

Саламин Евгений Евгеньевич, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет», kayzersal@mail.ru

Сафонов Владимир Иванович, доцент кафедры информатики и вычислительной техники ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат физико-математических наук, wawans@yandex.ru

Соколова Татьяна Николаевна, доцент кафедры информационных систем в экономике ГОУВПО «Саратовский государственный социально-экономический университет», кандидат экономических наук, tnsokol@yandex.ru

Тулкина Татьяна Викторовна, доцент кафедры русской и зарубежной литературы ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат филологических наук, tanjushka-tulkina@rambler.ru

Фролова Наталья Николаевна, аспирант кафедры основ конструирования механизмов и машин ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», nata-frolova08@mail.ru

Харитонов Петр Тихонович, председатель Пензенского регионального Союза инноваторов, директор Центра инноваций при ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», кандидат технических наук, заслуженный изобретатель России, ptaha443@rambler.ru

Шестакова Наталья Вадимовна, старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики ГОУВПО «Ижевский государственный технический университет», natshestakova@mail.ru

Якимчук Сергей Иванович, учитель английского языка МОУ «Гимназия № 20» г. о. Саранск, o17f@yandex.ru

**УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2010 г.****Модернизация образования**

- Д. П. Ананин.** Система подготовки учителей в Дрезденском техническом университете: обратная сторона Болонского процесса 2, 15
- Л. Е. Бабушкина.** Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов педагогического вуза 1, 9
- Е. П. Грошева, Н. И. Наумкин, Н. Н. Фролова.** Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной деятельности на основе компетентностного подхода 4, 28
- А. Р. Еферова.** Формирование критического мышления студентов технического вуза в аспекте модернизации профессионального образования 2, 8
- М. В. Журавлева.** Профессиональная подготовка кадров в образовательном нефтехимическом кластере 1, 14
- Н. А. Лищинская.** Развитие самостоятельности студентов с позиций аксиологии и культуры мышления 2, 11
- И. С. Ломакина.** Механизмы реализации открытого метода координации в сфере образования ЕС 1, 3
- Т. Н. Сайтимова.** Модернизация общего среднего образования в Казахстане 4, 34
- А. Н. Фалеев.** Постмодернизм и гуманитарная проблематика 2, 3

Интеграция образования, науки и производства

- И. В. Бахлов, И. Г. Напалкова.** Роль научно-образовательных центров в развитии вузов (на примере НОЦ «Политический анализ территориальных систем» при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева) 4, 7
- Е. М. Белый, И. Б. Романова.** Государственно-частное партнерство в высшем образовании: направления взаимодействия 3, 3
- С. М. Вдовин, Н. Д. Гуськова, Е. А. Неретина.** Стратегические направления развития национального исследовательского университета 4, 3
- В. В. Землянский.** Дуальная система подготовки специалистов как форма интеграции профессионального образования и производства 3, 9
- П. Т. Харитонов.** Молодежный технопарк — центр по подготовке инновационных специалистов для работы в сфере техники и технологий 4, 12

Мониторинг образования

- И. В. Ванисова.** Региональная система мониторинга качества образования в Республике Мордовия 2, 19
- А. В. Гидлевский.** Простой метод оценки трудности учебных тестовых заданий 4, 20
- В. Н. Гусятников, А. И. Безруков, Т. Н. Соколова.** Инструменты интеграции систем управления качеством в образовательный процесс 4, 16
- Е. В. Золоткова.** Педагогические основы мониторинга качества профессиональной подготовки будущего педагога-дефектолога 1, 24
- И. Ю. Лукина.** Методологический анализ категории «управление качеством высшего образования» 3, 15
- К. И. Сафонова, С. В. Подольский.** Особенности свойств образовательных услуг и их взаимосвязь с образовательным процессом 1, 18
- Т. Д. Стаховец.** Тестирование в немецкой системе образования 3, 21
- Н. В. Шестакова.** Диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавра технологического образования 4, 24

Академическая интеграция

- Н. М. Арсентьев, А. Н. Руськин.** Интеграционные процессы среди европейских школ микроистории (теоретико-методологический аспект) 4, 40
- Ю. В. Ахметшина.** Реализация проектной деятельности как инструментальный ресурс развития социально-личностной компетенции студентов (на примере занятий по иностранному языку в экономическом вузе) 3, 42
- Ж. Ю. Бакаева.** Интеграция содержательно-смыслового и личностного уровней информационного знания 4, 45

В. Я. Брагин. Способности студента как основа формирования его профессиональной компетентности	1, 39
Ю. В. Горин, А. Д. Нелюдов, Б. Л. Свистунов. Интегрированная образовательная программа подготовки специалистов для инновационной деятельности	3, 36
Е. П. Грошева, Н. И. Наумкин. Педагогическая модель подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности при обучении техническому творчеству	2, 26
О. К. Клопова, С. В. Лаптева. Основные направления формирования компетенций в области автоматизированных систем управления персоналом у HR-специалистов	1, 35
Ю. А. Колесова. Педагогические аспекты подготовки будущих специалистов сервиса на компетентностной основе как фактор эффективной социально-профессиональной адаптации	1, 45
И. Е. Коновалов. Факторы интеграции физической культуры, спорта и профессионального музыкального образования	2, 30
Д. А. Костянов. Моделирование процесса обучения студентов общетехническим дисциплинам в учебно-информационной среде (на примере курса «Основы технологии машиностроения») ...	2, 34
В. Д. Лобашев. Интеграция в системах профессионального обучения	4, 49
В. Ф. Манухов, С. А. Тесленок. Новые информационные технологии в учебном процессе	1, 30
С. М. Мумряева. Формирование профессиональной компетентности учителя математики средствами информационно-коммуникационных технологий	4, 55
Е. Е. Саламин, О. А. Булаченко, Д. В. Новиков, А. В. Иванов. Совершенствование волевых качеств студентов вуза посредством занятий боксом	4, 59

Инновации в образовании

В. И. Байтуганов. Философско-культурологические аспекты обновления содержания школьного образования (проблемы разработки этнокультурного образовательного стандарта)	4, 78
М. В. Дубова. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования	1, 59
П. Р. Егоров. Становление специального образования людей с проблемами зрения (на примере Республики Саха (Якутия))	1, 64
И. Н. Елисеева. Элективный курс «Уровневая организация живой природы» как средство интеграции биологических знаний учащихся средней школы	2, 55
Ю. В. Иванова. Методическое обоснование использования информационно-коммуникационных технологий в развитии литературных способностей школьников	4, 84
Н. В. Кагуй. Возможности интеграции в условиях раннего билингвального образования	2, 50
С. В. Кахнович. Интеграция разных видов искусства как условие формирования начал изобразительной грамотности детей дошкольного возраста	1, 54
В. Н. Рамазанова. Организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных программ в системе профильного обучения старшеклассников	1, 49
В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, О. С. Воробьева. Информационные технологии обучения как компонент гуманитаризации математического образования	2, 45
В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, Е. А. Дивулина. Интеграция творческой и поисковой деятельности учащихся в обучении математике	4, 74
Т. В. Яковлева, О. И. Еременко. Методические аспекты лингворегионоведения	2, 41

Психология образования

И. В. Бурова, Е. Н. Дмитриева. Формирование информационно-образовательных потребностей студентов — задача современной высшей школы	1, 69
М. В. Вершинина, В. В. Константинов. Значение исследования этнической идентичности и возможности ее формирования у подростков в рамках общинных организаций	3, 79
Т. В. Володина. Жизнестойкость личности как фактор сохранения здоровья педагога	2, 95
В. Б. Дурнева. Психологические факторы готовности молодых специалистов к осуществлению профессиональной деятельности	1, 84
И. Ю. Заволжанская. Феномен «слышащей руки» пианиста и его проявления в музицировании по слуху на фортепиано	1, 87
Н. А. Кожурина. Детская бездомность в современном обществе: основные причины и направления решения проблемы	4, 98
С. В. Летунговская, Н. Н. Морозова. Развитие здоровьесберегающего поведения школьников	3, 82
А. А. Логинова. Психологический уровень анализа понятия «идентичность»	1, 78
Г. М. Ложкова. Психологические особенности преподавателей высшей школы, занимающихся инновационной деятельностью	3, 94
О. Н. Матвеева, И. Л. Беккер. Основные направления социализации младших школьников	4, 88
Н. С. Полутина. Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры	4, 93



О. М. Романова. Особенности эмоциональной культуры младших школьников	3, 89
Г. В. Сорокоумова. Системный подход к пониманию творческой личности педагога и механизма ее развития	2, 90
Т. В. Яковлева. Влияние агрессивности на выбор телевизионных передач в старшем подростковом возрасте	1, 72

Интеграция образования и воспитания

В. С. Безрукова. Социальная ориентация старшего дошкольника: условия и результат формирования	2, 61
В. С. Михалкин. Методологический ресурс курса физики в достижении целостности воспитания и образования	1, 91
В. С. Остапенко. Основные принципы формирования научного мировоззрения курсантов вузов МВД России	1, 94
Л. Ю. Панина. В. В. Розанов о компонентах учебно-воспитательного процесса	1, 102
Н. В. Саратовцева. Направления духовно-патриотического воспитания российской молодежи	3, 31
Т. В. Сафонова. Интеграция православных ценностей семейного воспитания со школьной практикой	3, 25
Т. Н. Сорокина. Современное состояние правовой культуры детей младшего школьного возраста в социально-реабилитационных центрах (на примере г. Саранска)	1, 98
А. Хаитжанов. Средства исправления, применяемые к осужденным для достижения цели наказания	2, 67

История образования

Р. Р. Айзатов. Становление и состояние системы народного образования в мордовском крае во второй половине XIX — начале XX в.	3, 57
О. Ю. Левченко. Методы обучения иностранным языкам в российской образовательной системе (конец XIX — начало XX в.)	3, 51
К. Е. Наденна, Н. А. Гвоздева. Развитие идей гражданственности и гражданского воспитания в отечественной педагогической мысли второй половины XIX — начала XX в.	3, 47

Социология образования

А. К. Ерохин. Жизнь Анны Купер и ее реформы в философии образования	1, 112
С. В. Полутин, О. Н. Тюлякова. Социология молодежи: история становления и перспективы развития	1, 108
С. А. Свербихина, Ю. А. Мишанин. Роль средств массовой информации в формировании гендерных стереотипов (на примере независимого казанского издания «Женщина»)	1, 116

Образование и культура

О. В. Бобкова. Изучение национального (мордовского) декоративно-прикладного искусства как средство социальной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья	4, 68
Л. П. Карпушина. Этнокультурный подход к образованию: к сущности вопроса	3, 63
И. А. Климашин. Ликвидация неграмотности в Мордовском крае	2, 85
Р. Г. Костина. Фэнтези как элемент субкультуры современной молодежи	2, 80
Л. Н. Макаркина. Этническая составляющая образования журналиста и ее влияние на эффективность деятельности национального вещания (на примере телекомпании «ТелеСеть Мордовии» (10 канал))	2, 75
В. А. Моисеенко. «Правдивость» Астольфа де Кюстина и «Развесистая клюква» Александра Дюма: градостроительный аспект двух культурологических мифов	3, 72
Н. В. Назаренко. Корпоративная культура студентов магистратуры (на материалах отечественных и зарубежных исследований)	2, 71
Н. Л. Новикова, Е. А. Кононова. Интеграция неассимилированных англицизмов в системе немецкого языка (на примере немецкой экономической прессы)	4, 63
Т. Ф. Новикова. Культурологический подход к лингворегионоведению	3, 66
Н. А. Туранина, Г. А. Кулюпина. Этнокультурно-краеведческий подход к формированию языковой личности бакалавра в региональном вузе	2, 69

Педагогическое образование

- Э. Р. Бареева.** Педагогические условия формирования профессиональных компетенций у студентов строительного колледжа 2, 104
В. Д. Лобашев. Коммуникативные аспекты дидактического материала 2, 99
Т. В. Лузина. Психолого-педагогические аспекты эффективности дополнительного образования преподавательского состава 2, 108

Филологическое образование

- А. В. Ахрамович.** Культурологический аспект в исследовании художественной интерпретации судьбы исторической личности (на примере романа А. М. Доронина «Тени колоколов») 4, 116
М. В. Ботаев. История и судьба России в восприятии Н. М. Рубцова и К. В. Смородина 2, 117
В. В. Демичева. Особенности освоения белгородцами заимствованной агентивной лексики конца XX — начала XXI в. 3, 114
Д. Н. Жаткин, Е. И. Ильязова. Быт и нравы провинциальной Англии в переводческом восприятии Д. Е. Мина (некоторые особенности межкультурной коммуникации) 4, 104
Т. П. Малявина. Основные этапы методики коррекции правописных умений и навыков старшеклассников 3, 118
О. В. Сыромясов. Социально-исторические условия функционирования современной немецкой официальной лексики (на примере названий должностных лиц правоохранительных и судебных органов) 2, 111
С. И. Якимчук. Особенности обучения иностранным языкам в условиях гуманитарной гимназии 4, 110

Математическое образование

- Е. А. Бакулина.** Домашнее задание в обучении математике: предпосылки совершенствования, особенности, перспективы использования 3, 110
И. В. Ульянова, Ж. А. Сарванова. Интеграция математической и методической подготовки студентов в обучении элементарной математике 3, 100
О. Н. Шалина. Обучение доказательству теорем в единстве эвристики и репродукции 3, 105

Рецензии, отзывы, информация

- Александр Иванович Сухарев** 4, 125
 Дискурсы фантастического в исследовании Р. Лахманн 4, 122
 Интеграция науки и образования в изучении генно-модифицированных растений 4, 123
 Русская литература XX века в именах и датах: новый опыт биографического описания 4, 120
 Современные технологии обучения и воспитания учащихся специальных (коррекционных) школ (по материалам республиканского семинара-практикума) 1, 120

**Integration of Education, Science and Industry**

S. M. Vdovin, N. D. Guskova, E. A. Neretina. Strategic Directions of Development of National Research University 3

This article gives the strategic directions of development of N. P. Ogarev Mordovia state university which received the status of national research university in 2010.

Keywords: status; national research university; strategic development; priority directions; precondition; program.

I. V. Bakhlov, I. G. Napalkova. Role of Research and Education Centres (REC) in the Development of Higher Education Institutions (in regard to REC “Political Analysis of Territorial Systems” under Mordovia N. P. Ogarev State University) 7

The article is concerned with the problem of integration of science into education through creation and development of research and education centres. How to engage young scholars in research, specialised programmes and grants instrumental in developing of RECs is the authors’ concern that they discuss following the example of the REC “Political Analysis of Territorial Systems” under Mordovia N. P. Ogarev State University.

Keywords: research and education centre; university innovative activity; young scholar; integration of science; research environment; authors’ course of study.

P. T. Kharitonov. Youth Science Park as a Centre for Preparation of Innovative Specialists Able to Work with Equipment and Technologies 12

The article focuses on the practice-oriented technological training of specialists in the format of a unified process “education – practical innovation development” in order to staff companies dealing with equipment and technologies. Municipal youth science park will serve an infrastructural, methodologic and manpower basis for the organisation of the academic process of learners involved in practical innovation developments.

Keywords: technological training; equipment and technology; continuity of generations; innovation cycle; youth science park; innovation specialists; personnel basis; unified process; education — practical innovation development.

Monitoring of Education

V. N. Gusyatnikov, A. I. Bezrukov, T. N. Sokolova. Instruments of Integration of Quality Management Systems into Academic Process 16

The article covers the problems of analysis of academic records and daily management of the academic process in higher education institutions. Application of the method of the interval schedule (Japanese candlestick) for the visualisation of academic results is described in detail. Type-design classification of academic records and content interpretation of each type is provided.

Keywords: quality management systems of academic process; visualisation and analysis of academic achievements; method of the interval schedule; methods of analysis of testing results.

A. V. Gidleviskiy. A Simple Method of Assessment of the Difficulty of Test Assignments 20

A simple method of assessment of the difficulty of academic test assignments based on the subject-predicate approach is discussed in the article. Basic advantages of this method: high resolution scale of difficulty and accessibility for an ordinary teacher are described.

Keywords: subject-predicate approach; graphological model; difficulty of content structure; difficulty of a didactic test assignment.

N. V. Shestakova. Diagnostics of the Level of Professional Competence of a Bachelor of Technological Education 24

The experience of development of all-embracing graduation assignments for the final assessment of a bachelor of technological education is described in the article. The model of an all-embracing assignment composed of three parts: structure, content and evaluation are presented. The results of application of the said model are presented as well.

Keywords: graduation assessment; bachelor of technological education; all-embracing graduation assignments.

Modernisation of Education

E. P. Grosheva, N. I. Naumkin, N. N. Frolova. Preparation of Students in National Research Universities for Innovative Activity in Conditions of a Competence Approach 28

Describing the technical discipline “Fundamentals of engineering creativity and patenting” the article discusses the potential of integrated academic disciplines for shaping students ability to conduct innovative engineering activity as to the requirements of the Federal State Education Standard of Higher Professional Education of the third generation. The authors come to the conclusion that studying the above mentioned discipline students acquire all competences necessary for a successful implementation of innovative engineering activity.

Keywords: innovative activity; integrated discipline; competences; abilities.

T. N. Saitimova. Modernisation of the General Secondary Education in Kazakhstan 34

The article is devoted to the current state of general secondary education in Kazakhstan. Basic lines of development of the general secondary education in Kazakhstan in the context of creating a unified educational area are dealt with.

Keywords: modernisation of education; general secondary education; state programme; integration; unified educational area.

Academic Integration

N. M. Arsent'ev, A. N. Ruskin. Integration Processes among the European Schools of Microhistory (theoretico-methodological aspect) 40

Microhistory is one of the significant contemporary trends of world history. The said approach, reducing the scope of research to local communities and separate personalities allows to conduct an all-embracing analysis of sociocultural processes within the frames of recent tendencies of humanitarian education. Authors explore basic lines of development of the microhistory methodology and describe integration processes among the European historical schools on this problem.

Keywords: history of every day life; historiography; macroanalysis; methodology of history; microanalysis; microhistory; new local history; new historical science; social history.

Zh. U. Bakaeva. Integration of the Semantic Content Level into the Personality Level of the Informational Knowledge 45

The article is concerned with the notion of knowledge taken as a unity of the semantic content with the personality levels. Model of global education set up as an amalgamation of various pieces of information based on frames within intraframe links is presented.

Keywords: global education; education “in the spirit of piece”; knowledge; informational knowledge; semantic emphasis; frames; intraframe links.

V. D. Lobashev. Integration in the Systems of Professional Education 49

The author is concerned with the task of intensification of professional education with the use of integration approach to the organisation of academic process.

Keywords: context; systems approach; generic conformity; integration; differentiation; synthesis.

S. M. Mumryaeva. Shaping Professional Competence of a Math Teacher by Means of Information Technology 55

The author discusses principles that influenced the use of the information technology in education. The ways of application of the said technologies in teaching math teachers in teachers' training institutions are described.

Keywords: competences; competency; information technology.

E. E. Salamin, O. A. Bulavenko, D. N. Novikov, A. V. Ivankov. Improvement of Willpower of University Students by Going in for Boxing 63

The article is a thorough account of the physical training by boxing in order to impact on willpower of university students. Based on experimental data, the authors come to the conclusion about the positive effect of such impact.

Keywords: students; dynamics; willpower; physical training process.

**Education and Culture**

N. L. Novikova, E. A. Kononova. Integration of Non-assimilated Anglicisms into the System of the German Language (in respect to the German economical press) 63

Ways of integration of non-assimilated Anglicisms into the system of the German language used in the economical press are discussed. The significance of such study is determined by the fact that it is because of journal communication the active vocabulary of foreign words used in everyday German language has recently increased significantly.

Keywords: interaction of cultures; dialogue of cultures; cross-cultural susceptibility; linguistic competence; cultural loans; Anglicisms; neologisms; integration; markers.

O. V. Bobkova. Study of Native (Mordovian) Applied and Decorative Art as a Means of Social Integration of a Child with Special Needs 68

The article is devoted to the problem of social adaptation and integration of schoolchildren with special needs. The author discusses the possible use of artistic activity in native (Mordovian) applied and decorative art as a means of moral and aesthetic upbringing, shaping basic level of aesthetic and civic consciousness, spiritual development of a child with special needs.

Keywords: children with special needs; native culture; native applied and decorative art; social adaptation and integration.

Innovations in Education

V. I. Safonov, E. A. Molchanova, E. A. Divulina. Integration of Creative Activity into Problem Solving among Learners Sitting in on Mathematics Classes 74

The article is devoted to the organisation of creative and problem solving activity of students. Various aspects of the problem are presented. Opportunity to instruct prospective teachers how to implement learners' creative and problem solving activity on mathematics classes is illustrated.

Keywords: to teach mathematics; creative activity; problem solving.

V. I. Baituganov. Philosophic and Cultural Aspects of Education Content Updating in the Secondary School (problems of creation of the ethnocultural educational standard) 78

The content and philosophic cultural foundations of the ethnocultural educational standard, its basic components, ways of introduction into the teaching practice of modern school are discussed.

Keywords: philosophy of culture; cultural tradition; world view universals; culturological approach; modelling of educational environment; ethnocultural educational standard.

Y. V. Ivanova. Methodologic Support for the Use of Information Technologies in Order to Develop Literary Abilities of Schoolchildren 84

The article deals with the problem of accompanying applications of information technologies (IT) with adequate methodology in teaching literature in secondary school. It provides vindication of the IT efficiency for the development of imagination, critical and visual thinking, vocalicity of schoolchildren.

Keywords: information technologies; multimedia; Internet; hypertext; presentation; literary abilities; imagination; critical thinking; vocalicity.

Psychology of Education

O. N. Matveeva, I. L. Bekker. Basic Trends in Socialisation of Minor Schoolchildren 88

Basic trends in socialisation of minor schoolchildren and the most significant indicators of each trend are presented in the article. The analysis encompassed the actual level of social and mental development of a child. The received data can be used for further improvement of efficient social upbringing and education.

Keywords: minor schoolchildren; trends in socialisation; indicators of socialisedness.

N. S. Polutina. The Recent Research Tendencies in the Psychology of a Computer Game 93

The article gives a thorough view of some recent trends in the study of the psychology of computer games having to do with creation of psychologic classification of computer games, definition of influence on a personality and motifs of computer game activity of a human being.

Keywords: psychology of a computer game; classification of computer games; influence of computer games on personality; computer games addiction; motifs of computer games activity.

N. A. Kozhurina. Child Homelessness in the Contemporary Society: Basic Reasons and Ways to Solve the Problem	98
---	----

Theoretical approaches to the problem of interrelations between parents and children are presented. Various ways of assistance to homeless children and teenagers in the contemporary society are dealt with.

Keywords: child; homelessness; upbringing; problem of interrelations.

Philological Education

D. N. Zhatkin, E. I. Ilyazova. Everyday Life and Morals of the Provincial England Passed Through the Mind of the Translator D. E. Min (some features of cross-cultural communication)	104
--	-----

The article elaborates on the theme of the Russian English literary, historical, cultural links in the XIX century. Analysis of perception of the provincial England's every day life and morals made by the famous Russian translator D. E. Min who in the second half of 1850ies performed interpretation of separate fragments of the poem by G. Crabbe "The Parish Register" is presented.

Keywords: G. Crabbe; D. E. Min; cross-cultural communication; Russian English literary and historical cultural relations; poetry; literary translation.

S. I. Yakimchuk. Specifics of Foreign Languages Teaching in Secondary School of Humanities	110
---	-----

The article discusses the specifics of problem arising from teaching schoolchildren two foreign languages in secondary school of humanities. It vindicates that the application of the recent technology of the language portfolio with account for the national regional component facilitates the achievement of the main goal — preparation of learners for a full co-operation in a multilingual and policultural world by means of the studied languages.

Keywords: integration processes; bilingualism; globalization; global education area; communicative culture; technology of the language portfolio; national regional component; differentiated and integrated education.

A. V. Akhramovich. Culturologic Aspect in the Study of Literary Interpretation of the Destiny of the Historical Personality (in respect to the novel "Shadows of the Bells" by A. M. Doronin)	116
--	-----

The article is devoted to the study of specifics of the culturological approach to the analysis of literary interpretation of the historical personality's destiny in the novel by A. M. Doronin "Shadows of the Bells". The said literary work is one of the richest source of culturological information integrating knowledge in various aspects and enabling to get the learners acquainted with the facts of material and spiritual culture of the native and other peoples, with their history, religious beliefs, philosophy, moral ways and so on.

Keywords: historical personality; destiny; literary interpretation; epic literature; concept; type designs; integration.

Reviews, References, Information

Russian Literature in the XX Century in Names and Dates: New Experience of Biographical Description	120
Discourses of the Fantastic in the Study by R. Lachmann	122
Integration of Science into Education in the Study of Gene modified Plants	123
Aleksandr Ivanovich Sukharev	125
Published in 2010	128

**К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА****УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсовета 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 предпосылается 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. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-48-88 (главный редактор); (834-2) 48-12-40 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru