



Научно-методический
журнал
№ 2
(63)
(апрель—июнь)
2011

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. Большевистская, 68

Телефон:
(834-2) 48-14-24

Факс:
(834-2) 48-14-24

e-mail:
inted@mail.ru

<http://edumag.mrsu.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 46316

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. М. Вдовин (главный редактор) · 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 · О. Г. Беломоева · Ю. В. Варданян
Н. И. Воронина · Н. Д. Гуськова · М. И. Ломшин · Н. И. Мешков
В. А. Писачкин · Г. И. Саранцев · В. П. Фурманова · В. В. Шигуров

СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

Е. А. Неретина, Г. А. Федоренко. Динамические способности вуза — основа создания устойчивых конкурентных преимуществ	3
Ю. И. Няшин, Т. А. Кузнецова, С. И. Пахомов. Проектный метод как основа повышения эффективности междисциплинарной подготовки научных кадров	7
Т. А. Щучка. Интеграция науки и производства в подготовке информатика-экономиста	11

Академическая интеграция

П. А. Кисляков. Профессиональная подготовка будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности в социуме: технологии интеграции	14
А. И. Иргалиева. Самостоятельная работа студентов: деятельностный подход к определению понятия	19
А. А. Камынов. Самообразование студентов в современном вузе (концептуально-технологический аспект)	25

Инновации в образовании

М. Ю. Чернышов, Г. Ю. Чернышова, А. М. Журавлева. Инновационный подход к формированию личности школьников на основе культурно-языковой интеграции (в условиях обучения дополнительному иностранному языку)	30
О. В. Кузнецова. Модель формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у старшеклассников (на примере интегрированного курса «История, культура и искусство англоговорящих стран»)	36
М. А. Заборина. Экологическое образование: интеграция в учебно-воспитательный процесс учреждений СПО	42

Философия образования

А. Н. Ходусов, С. И. Шуклин. Виртуализация сознания и мышления как основа формирования профессионального менталитета будущего специалиста	45
И. А. Юрсов, О. Н. Юрсова. Религиозная компетенция. Концептуализация понятия	52
Е. А. Мартынова. Духовность как основа образования	58



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Плугина. Интеграция естественно-научной и гуманитарной культур при реализации идеино- понятийного подхода в профессиональном образовании	61
Н. А. Стеклова. Конфликтные поля в рискованном обществе: интеграция локального и глобального аспектов	67

Психология образования

М. Б. Чижкова. Индивидуально-личностные факторы риска нарушений адаптации старших школьников к образовательной среде	72
Т. И. Саноян. Изучение феномена нравственности через его интегративные социально- психологические показатели	78
Е. Г. Костенко. Феномен индивидуального познавательного стиля с точки зрения функций учебно-исследовательской деятельности современных студентов	84
Н. В. Панова. Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков	88

Образование и культура

А. Г. Бурнаев. Балетное искусство и национальное хореографическое образование Мордовии: проблемы интеграции	93
В. П. Гришунина. Приобщение студентов к этнокультуре при изучении диалектной лексики (на материале названий родства в мокшанском языке и его диалектах)	96

Филологическое образование

Н. А. Свищева. Формы и функции глаголов прошедшего времени в «Повести об Улиянии Осориной» (1-я половина XVII в.)	101
Е. А. Пестова. Обучение самоконтролю речевых навыков с учетом индивидуальных языковых способностей (на материале немецкого языка)	105

Интеграция образования и воспитания

Круглый стол «Воспитание как ведущий фактор формирования личности: концепты и дискурсы»	111
--	-----

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

Редактор Е. С. Руськина. Корректор Е. С. Суркова
Компьютерная верстка И. А. Пакшиной
Информационная поддержка Р. В. Каравасева
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 29.06.11. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 2331.

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

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

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ДИНАМИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ВУЗА — ОСНОВА СОЗДАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ

E. A. Неретина (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева),

Г. А. Федоренко (Саровский государственный физико-технический институт)

В статье рассматриваются альтернативные подходы к созданию высшими учебными заведениями устойчивых конкурентных преимуществ; обосновывается необходимость формирования динамических способностей вуза.

Ключевые слова: высшее учебное заведение; стратегия; устойчивое конкурентное преимущество; стратегическое видение; стратегический оппортунизм; динамические способности; ценности.

Быстрота и глубина изменений, происходящих во внешней среде, диктуют необходимость поиска и наращивания высшими учебными заведениями динамических способностей. Под динамическими способностями принято понимать потенциальные способности организации обновляться в соответствии с изменениями во внешней среде. Их наличие у вуза позволяет объединять, соединять, реконфигурировать его внешние и внутренние компетенции.

Идея динамических способностей применительно к компаниям, работающим в сфере бизнеса, была обоснована в научных трудах таких известных зарубежных ученых, как Б. Вернерфельт, Г. Хамел, К. К. Прахалад, Д. Дж. Тис, Г. Пизано, Э. Шуен и др. Она базируется на синтезе ключевых положений новой институциональной экономической теории, социологии, теории сетей, ресурсной концепции, согласно которым в качестве источников конкурентных преимуществ компании рассматриваются способности последней эффективно взаимодействовать и интегрироваться с окружающей бизнес-средой, ее инфраструктурой и информационным полем.

В условиях усиливающейся конкуренции на рынках труда и образовательных услуг высшие учебные заведения также вынуждены искать источники конкурентных преимуществ. Необходимость понимания требований высокоизменчивой

среды побуждает вузы к поиску новых идей, построению систем и структур управления, адекватных требованиям потребителей и деловых партнеров. Конкурентные преимущества обеспечивают себе те вузы, которые способны проводить более восприимчивый анализ внешней среды, осуществлять постоянный мониторинг информационно ненасыщенных областей, обеспечивать стратегическую гибкость и быструю реализацию идей предпринимательства. Такие вузы работают в рамках стратегического рыночного управления, которое носит проактивный, упреждающий характер. Их конкурентные преимущества, как правило, являются результатом интеграции в вузе процессов взаимодействия на индивидуальном, организационном и межорганизационном уровнях (рис. 1).

Вузам, желающим взять на вооружение концепцию динамических способностей, следует по-другому выстраивать алгоритм конкурентного поведения. Прежде всего их стратегия должна быть четко ориентирована на целевые рынки, т. е. группы потребителей, заинтересованных в образовательных, научно-исследовательских, информационно-технологических, консультационных, экспертных и других услугах вуза. Кроме того, компетенции и активы высшего учебного заведения должны обеспечивать целевым аудиториям нечто более ценное, чем им могут предложить конкуренты.



Р и с. 1. Уровни и области взаимодействия, обеспечивающие формирование конкурентных преимуществ вуза

В свете сказанного к важнейшим задачам, стоящим перед высшим учебным заведением, относятся идентификация и всестороннее изучение конкурентов. Вузу необходимо найти так называемые точки отличия, т. е. сильные благоприятные ассоциации, ожидания и восприятия, связанные у потребителей, а также у деловых партнеров с потенциальной возможностью получения определенной выгоды (ценности), выражаящейся в качестве образовательных услуг, перспективах хорошего трудоустройства выпускников, квалифицированном профессорско-преподавательском составе, высокой корпоративной культуре, бренде вуза и т. п. «Точки отличия» подчеркивают уникальность предложения данного вуза на соответствующих рынках и служат основой для его позиционирования.

Чтобы занимать устойчивые позиции на рынке, высшее учебное заведение должно разработать стратегию развития, базирующуюся не на одном, а на нескольких устойчивых конкурентных преимуществах. Следовательно, оно должно стремиться к созданию уникальных компетенций и наращиванию активов, которые в совокупности обеспечивают формирование ценности.

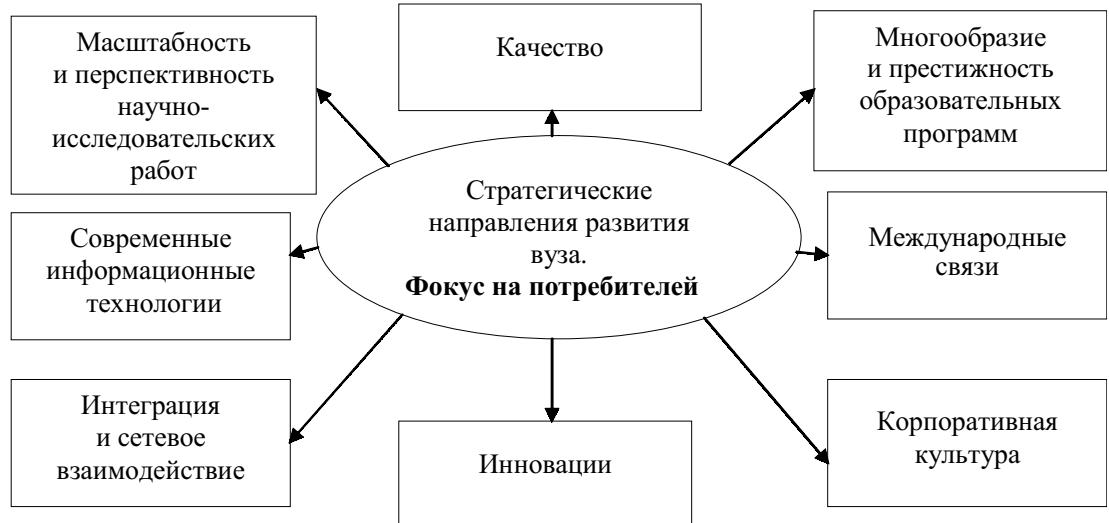
Предложение целевой аудитории ценности может включать в себя экономические, социальные, функциональные, эмоциональные выгоды, выгоды самовыражения. Именно конкретные атрибуты ценности должны формировать контуры стратегических направлений развития вуза, таких как высокое качество образовательных услуг, уникальность образовательных программ, высокая степень интегрированности образовательного и научно-исследовательского (либо предпринимательского) процессов, широта международных связей и др. (рис. 2).

Каждое из представленных направлений может быть реализовано в рамках различных стратегий развития. Если вузу удастся успешно интегрировать несколько стратегических направлений, то он достигнет эффекта синергии. Синергизм обеспечивает ему конкурентные преимущества в виде увеличения ценности для потребителей, снижения операционных издержек, уменьшения потребности в инвестициях, повышения имиджа и деловой репутации.

Высшие учебные заведения, ориентированные на создание устойчивых конкурентных преимуществ, особое внимание уделяют динамическим способно-

ствам. Стратегии их развития базируются не на услугах, а на процессах. Выстраивание лучших, чем у конкурентов, процессов и эффективное управление ими обеспечивают создание устойчивых конкурентных преимуществ. Для реализации подобной стратегии необходимо идентифицировать все процессы, протекающие внутри вуза, определить самые важные из них, разработать способы и критерии их оценки, установить целевые показатели, отражающие результаты де-

ятельности, связанные с созданием наибольшей потребительской ценности и конкурентных преимуществ, сформировать кросс-функциональные команды для их внедрения. Одни из ключевых процессов для вуза могут составлять разработка и продвижение на рынок новых образовательных услуг. Широта предлагаемого их спектра, скорость восприятия ценности целевыми группами потребителей формируют «точки отличия» от конкурентов.



Р и с. 2. Направления стратегической ориентации в деятельности вуза

Трансформация ключевых процессов в динамические способности, обеспечивающие создание ключевых компетенций и ключевых услуг, служит основой успеха высшего учебного заведения на рынке. Для формирования таких способностей и завоевания преимуществ в тех или иных процессах необходимы стратегические инвестиции в развитие человеческих ресурсов, поддерживающую инфраструктуру и в современные информационные технологии.

Любой вуз, выстраивая свою стратегическую структуру, иерархию ресурсов и способностей, должен фокусироваться на целевых группах потребителей (см. рис. 2). Соответственно при решении задач, связанных с позиционированием как самого вуза, так и его услуг, важно обращать внимание потребителей именно на особые ценности, которые он спосо-

бен обеспечить в сравнении с конкурентами. Разрабатывая стратегию и способы создания устойчивых конкурентных преимуществ, вузы, как и компании, функционирующие в реальном бизнесе, неизбежно сталкиваются с проблемой выбора между двумя методологическими подходами: стратегическим видением и стратегическим оппортунизмом.

Организация деятельности вуза на основе *стратегического видения* требует от него наличия следующих важнейших характеристик:

- четкой стратегии, базирующейся на динамических способностях, обеспечивающих предложение уникальных ценностей потребителям и деловым партнерам;
- доведения видения до всех сотрудников, которые должны осознавать его реальность, быть убеждены в пра-



вильности основополагающих идей и необходимых затрат ресурсов и усилий на его воплощение в жизнь;

— активов, компетенций и ресурсов для внедрения выбранной стратегии;

— упорства и терпения. Вуз должен следовать по пути реализации стратегии, несмотря на конкурентные угрозы и открывающиеся новые возможности.

Стратегическое видение предполагает горизонт планирования от 5 до 15—20 лет. Соответственно менеджменту вуза необходимо обеспечить проектирование адекватного типа организации процессов и проактивный стиль управления. Прежде всего информационная система должна быть ориентирована на мониторинг внешней среды с целью выявления открывающихся возможностей и потенциальных угроз. Его результаты послужат основой для осуществления сценарного анализа, выявления закономерностей и тенденций развития, т. е. будут способствовать получению нового знания для проведения прогнозных оценок.

Реалистичность стратегии развития вуза будет определяться в значительной мере его способностью создавать активы и ключевые компетенции, которые могут принести отдачу в относительно отдаленном будущем. Для этого нужны жесткая, централизованная структура с эффективной системой мотивации и стимулирования сотрудников и сильный харизматический лидер, способный осуществить перспективное видение.

Формирование и реализация стратегии, обеспечение устойчивых конкурентных преимуществ на основе перспективного видения сопряжены с рядом проблем, к которым относятся возникающие барьеры; неправильные предположения о будущем; смена парадигм и появление новых моделей конкурентного поведения на рынке. Вуз должен быть готов к их решению, что требует формирования защитных механизмов и гибко трансформируемых активов и способностей.

Альтернативным подходом к формированию стратегии развития вуза явля-

ется *стратегический оппортунизм*. Он предусматривает фокусирование на настоящем, когда основное внимание уделяется существующим внутренним и внешним возможностям. В качестве главного аргумента большей реалистичности данного подхода используется факт высокой динамики и неопределенности внешней среды. Основными посылами создания конкурентных преимуществ вуза, который намерен разрабатывать стратегию на платформе стратегического оппортунизма, служат гибкость, адаптивность, быстрота реакции на вызовы внешнего окружения, а также постоянный мониторинг изменений. Соответственно сбор и анализ информации должны быть высокочувствительными и проводиться в режиме реального времени. Системы вуза, его структуру, организационную культуру необходимо подстроить под требования целевых рынков. Особую значимость приобретают кастомизация услуг и их сервисное сопровождение. Стиль руководства при оппортунистическом подходе должен быть, с одной стороны, реактивным, а с другой — предпринимательским, т. е. восприимчивым к новым возможностям и угрозам.

Основным недостатком стратегического оппортунизма следует считать его способность превращаться в стратегический дрейф. В подобном случае решения об инвестициях вуз будет принимать не в рамках перспективного видения, а хаотично, в ответ на открывающиеся возможности. Это также может привести к отвлечению ресурсов от стратегических направлений деятельности.

Таким образом, ни один из рассмотренных подходов к созданию устойчивых конкурентных преимуществ не является идеальным. Руководство высшего учебного заведения призвано решать проблемы поиска устойчивых конкурентных преимуществ, учитывая множество факторов и обеспечивая предпосылки для формирования и наращивания динамических способностей вуза.

Поступила 18.02.11.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ

Ю. И. Няшин, Т. А. Кузнецова

(Пермский государственный технический университет),

С. И. Пахомов (*Федеральная служба по надзору
в сфере образования и науки*)

Рассматривается опыт использования проектного метода организации научно-образовательного процесса в национальном исследовательском университете. Доказывается, что гибкая технология конструирования и модульная структура учебного плана, индивидуальный подход при формировании содержания всех блоков дисциплин в соответствии с последними научно-техническими достижениями и актуальными требованиями рынка труда обеспечивают повышение качества образования.

Ключевые слова: образовательная программа; индивидуальная образовательная траектория; межвузовская кооперация; научно-образовательный процесс.

При переходе на ФГОС ВПО нового поколения, реализуемые на основе компетентностного подхода с ориентацией на результаты обучения, важное значение приобретает индивидуализация профессионального образования. Трансформация образовательных программ осуществляется через построение индивидуальных образовательных траекторий, позволяющих обеспечить реальную студентоцентрированность подготовки научных кадров в системе высшего и послевузовского профессионального образования (как правило, на уровне магистратуры и аспирантуры). Внедрение в России Европейской системы переноса и накопления кредитов (зачетных единиц) — ECTS — «систематизированного способа описания образовательных программ путем назначения кредитов всем ее компонентам» [1, с. 41] обеспечило эффективную возможность разработки таких образовательных траекторий. Они имеют модульную структуру и характеризуются гибкостью и адаптивностью, что позволяет производить коррекцию содержания их составляющих в соответствии с изменяющимися социально-экономическими условиями, текущим состоянием науки, техники и технологий, потребностями общества.

Существующая образовательная практика и опыт ведущих университетов мира (российских и зарубежных) дают возможность оценить высокую эффективность построения индивидуальных образовательных траекторий при модер-

низации образовательных монодисциплинарных программ подготовки научных кадров. Однако для повышения эффективности междисциплинарных программ подготовки научных кадров на стыках наук индивидуализация образования требует введения весомой научно-исследовательской составляющей, выполняемой в рамках комплексных научных проектов, тематика которых связана с индивидуальными научными интересами обучаемого [3]. Применение проектного метода создает условия для обеспечения практической ориентированности образовательной и научной деятельности обучаемых.

Методологические основы проектного метода разработаны в рамках дисциплины «Управление проектами» (Project Management). В профессиональном управлении проектами с понятием проекта связывается процесс осуществления комплекса целенаправленных мероприятий по созданию нового продукта или услуг в рамках установленных бюджета, времени и качества. При проектно-ориентированном подходе организация академической, научно-исследовательской, опытно-конструкторской инновационной деятельности строится на выполнении основных этапов, которыми являются постановка задачи (определение цели и результатов проекта и основных этапов работ), анализ связей и влияния на проект внешней среды и участников проекта (например, SWOT-анализ); создание системы комплексного и прогно-



изирующего планирования работ и параметров проекта; создание команды проекта и управление ею с целью объединения и координации деятельности исполнителей [2].

Российская и зарубежная научно-образовательная практика свидетельствует, что проектный метод признается наиболее эффективным в организации процесса подготовки научных кадров на основе работы «в команде» при выполнении социально и экономически значимых комплексных научно-исследовательских работ и проектов.

Проектный метод обеспечивает трансформацию структуры образовательной программы на основе установления функциональных связей между различными дисциплинами учебного плана для достижения сформулированной цели проекта, что обуславливает необходимость разработки согласованной (сопряженной по образовательным уровням) программы подготовки научных кадров.

Эффективность применения проектного подхода возрастает в условиях межвузовской кооперации, поскольку для обучаемого становится возможным участие в проектах, обеспеченных объединенными ресурсами вузов-партнеров. Кроме того, кооперирование вузов позволяет вырабатывать четкий план целенаправленной совместной деятельности, что в значительной степени повышает качество проводимых исследований и разработок [5]. В частности, росту эффективности применения указанного подхода способствуют:

- разработка с участием студентов и аспирантов интегрированных межвузовских информационных баз принятия решений в смежных областях знаний, выполнение сетевых разработок, направленных на систематизацию информации, необходимой для решения междисциплинарных задач (на стыке наук);

- привлечение студентов и аспирантов к крупномасштабным фундаментальным и прикладным исследованиям, совместно проводимым на основе федеральных, отраслевых и региональных программ;

— работа студентов и аспирантов в центрах межвузовских междисциплинарных исследований, центрах телекоммуникации и продвижения информационных технологий, координационных центрах, научно-исследовательских лабораториях, научных и технологических парках и других научно-образовательных структурах и т. д.

Научно-образовательный процесс, организованный в соответствии с проектным подходом, позволяет получить как решение задачи производства интеллектуального продукта, имеющего практическую ценность, так и формирование системы общекультурных (универсальных) и профессиональных компетенций: профессиональных знаний, умений и навыков, личностных и творческих способностей, способностей к профессиональным коммуникациям.

Выполнение в рамках образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования комплексного междисциплинарного проекта требует разработки интегрированной программы подготовки [3].

Формирование и структурирование предметного поля образовательной программы (по типу дисциплин, уровню их сложности, трудоемкости) и установление связей между дисциплинами (проектирование структуры плана, определяющего вид дерева пререквизитов) производится в соответствии с решаемыми в ходе НИР и НИОКР задачами. Гибкая технология конструирования и модульная структура учебного плана, индивидуальный подход при формировании содержания всех блоков дисциплин в соответствии с последними научно-техническими достижениями и актуальными требованиями рынка труда обеспечивают высокое качество образования. Весь учебный материал соотносится с логикой профессиональной деятельности [1; 3].

Примером эффективной многолетней реализации проектного метода организации научно-образовательного процесса является деятельность кафедры теоретической механики Пермского государственного технического университета

(ПГТУ), которому присвоен статус национального исследовательского, при подготовке по специальностям и направлениям высшего профессионального образования: 071104.65 «Компьютерная биомеханика», 150300.62, 150300.68 «Прикладная механика» (профиль — «Компьютерная биомеханика»); по научным специальностям послевузовского профессионального образования — 01.02.04 «Механика деформируемого твердого тела» и 01.02.08 «Биомеханика».

Одно из перспективных направлений междисциплинарных исследований, проводимых кафедрой теоретической механики ПГТУ совместно с университетом г. Бордо (Франция) в рамках проекта Российского фонда фундаментальных исследований РFFI — Франция, составляет нейромышечная стоматология. Темой НИР, выполняемой ПГТУ, университетом г. Бордо и кафедрой терапевтической стоматологии Пермской государственной медицинской академии, является моделирование височно-нижнечелюстного сустава. По указанному научному направлению ведутся работы по проекту «Височно-нижнечелюстной сустав человека: теоретическое и экспериментальное исследование и применение в медицинской практике». В этом проекте наряду с кафедрой теоретической механики участвует Центр экспериментальной механики при Пермском государственном техническом университете. В целом межвузовская кооперация с иностранными и отечественными партнерами обеспечивает проведение экспериментов с использованием уникального оборудования, которым располагает университет г. Бордо. Клиническая апробация ведется специалистами-медиками [6].

Научные межвузовские исследования проводятся также в рамках проекта, выполняемого по заданию Министерства образования и науки РФ по теме «Биомеханическое исследование зубочелюстной системы в норме и при патологических процессах». Студенты, магистранты и аспиранты вузов изучают проблемы комплексного влияния патологии зубочелюстной системы на позвоночник, рассматривая последний как биомехани-

ческую цепь, нарушения работы которой обусловливают множественные заболевания человеческого организма.

Еще одно перспективное научное направление — создание компьютерной модели человека — затрагивает вопросы виртуального моделирования билиарной системы человека (системы производства и выделения желчи). Целью всех проводимых с участием студентов и аспирантов междисциплинарных НИР является создание модели виртуального физиологического человека, позволяющей дистанционно производить диагностику заболеваний при отсутствии необходимого «физического» оборудования [4].

Студенты и аспиранты — главные участники всех проектов. Организация системы междисциплинарной подготовки производится по отработанному годами плану.

Руководитель НИР отслеживает успехи и неудачи, постоянно курируя исследовательский процесс. Руководством НИР студентов и аспирантов занимаются ведущие ученые, имеющие российское и мировое признание. К их числу принадлежит заведующий кафедрой теоретической механики ПГТУ доктор физико-математических наук профессор Ю. И. Нишин — заслуженный деятель науки Российской Федерации, почетный член Центра механики биологических материалов Университета Падуи (Италия), автор более 470 научных трудов и монографий.

К концу II курса тема научных исследований пронизывает всю учебную деятельность. Этапами реализации комплексного проекта являются курсовые работы (проекты) и выпускная квалификационная работа. В этом случае при единой научной тематике рассматриваются различные вопросы (проблемы, аспекты) изучаемой проблемы в рамках различных дисциплин учебного плана. Тем самым достигаются интегративность, согласованность и сопряженность обучения. Выпускники бакалавриата и магистратуры продолжают работу по выбранной тематике и проводят исследования на послевузовском уровне в рамках дис-



сертиационных исследований в аспирантуре.

Организационными формами реализации проектного подхода могут быть: участие в работе регулярных научных семинаров, конференций; анализ научно-технической литературы; выполнение переводов иностранных источников; обучение по программам двойного диплома; участие в стажировках, проводимых ведущими вузами; участие в проектных НИР; проведение экспериментальных исследований; написание рефератов, научных статей и др.

С 1995 г. на кафедре работает еженедельный межвузовский научный семинар «Проблемы механики и биомеханики». На сегодняшний день проведено более 500 заседаний. На каждом из них слушаются два доклада: один готовят студенты, аспиранты, молодые ученые, другой — представители научного сообщества старшего поколения, в том числе из других вузов (Пермской государственной медицинской академии, иностранные партнеры и др.). Кроме того, на кафедре на постоянной основе действует межвузовский научно-методический семинар (например, один из последних посвящен проблемам преподавания биомеханики спорта).

Успешное выполнение поставленных задач невозможно без анализа научной литературы (как правило, иностранных источников), выполнения патентного поиска и технико-экономического анализа предлагаемых решений. В рамках научного поиска студенты и аспиранты участвуют в создании международного научного «Российского журнала биомеханики», издаваемого силами кафедры с 1997 г. под эгидой РАН и РАМН. В настоящее время выпущено более 100 номеров (4 номера в год в двух вариантах — на русском и английском). В редакционную коллегию входят ученые ведущих университетов, научных и медицинских центров мира.

Одной из форм обеспечения проектного подхода является реализация международных программ двойного диплома с Венским техническим университетом (Австрия). В соответствии с дей-

ствующим в настоящее время договором в течение стажировки студенты, аспиранты и преподаватели занимаются совместной НИР по теме «Применение материалов с памятью формы (в медицине)», направленной на разработку инновационных методов протезирования. Такие стажировки обеспечивают возможность непосредственного общения с учеными мирового уровня, полного погружения в научные исследования с применением современного оборудования, доступа к обширной библиотеке и информационной базе Венского технического университета, дальнейшего развития научных связей.

Развиваются формы взаимодействия с ДжорджиаТех (США) и университетами Израиля (Тель-Авивский университет, университет Технион, университетский центр Ариэль), определены направления и тематики дальнейшей совместной научной деятельности в области разработки методов математического моделирования и управления механическими и биомеханическими системами посредством собственных деформаций.

Применяемый на кафедре проектный подход стимулирует мотивацию к продолжению образования и дальнейшей инновационной деятельности, повышая его эффективность и качество. В рамках данного подхода все виды образовательной деятельности студентов преломляются через призму науки. Существует множество примеров того, как студенты, имеющие невысокие баллы при поступлении в университет, постепенно включаясь в научно-исследовательский процесс, мотивируются на эффективную образовательную деятельность и показывают лучшие результаты освоения основной образовательной программы. При этом они получают навыки успешной презентации своих исследовательских работ перед профессиональной аудиторией, умения вести научную дискуссию, что, несомненно, очень полезно для их будущей профессиональной деятельности.

На основании накопленного опыта можно констатировать, что в результате реализации проектного подхода достигаются:

- гармонизация теоретической, методической и практической составляющих профессиональной подготовки;
- развитие образовательных технологий и их учебно-методического инструментария, формирование обобщающей методологии решения проблемы повышения качества подготовки;
- решение задачи подготовки конкурентоспособного специалиста, компетентного в области решения системных междисциплинарных научных и прикладных задач и мотивированного на самообразование и саморазвитие;
- создание условий для коммерциализации результатов НИР и НИОКР, выхода вузов, участвующих в межвузовской кооперации, на внешний и внутренний рынки, привлечение инвестиций через совместную научно-образовательную деятельность с научными организациями РАН, прикладными НИИ и производственными предприятиями.

Основным стимулом формирования долгосрочных партнерских отношений вузов, научных академических структур и предприятий всех форм собственности является взаимная заинтересованность в повышении качества подготовки специалистов, включая качество проектной научно-практической деятельности студентов и аспирантов. Развитие проектных форм организации научно-образовательного процесса наиболее актуально в

связи с переходом на двухуровневую систему высшего профессионального образования. Проектирование и реализация образовательных программ на основе проектного подхода обеспечивают формирование широкого спектра универсальных и профессиональных компетенций выпускников вузов, позволяющих решать приоритетные фундаментальные и прикладные задачи на стыке наук.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болонский процесс : глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / авт.-сост. : В. И. Байденко, Н. А. Селезнева, О. Л. Ворожейкина и др. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. — 148 с.
2. Мазур, И. И. Управление проектами / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге, А. В. Полковников. — М. : Омега-Л, 2011. — 960 с.
3. Матушкин, Н. Н. О междисциплинарных образовательных программах подготовки кадров высшей квалификации / Н. Н. Матушкин, Т. А. Кузнецова, С. И. Пахомов // Университетское управление: практика и анализ. — 2010. — № 4. — С. 55—60.
4. Няшин, Ю. И. Основы биомеханики / Ю. И. Няшин, В. А. Лохов. — Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2007. — 210 с.
5. Петров, В. Ю. Влияние межвузовской кооперации на образовательную среду подготовки научных кадров / В. Ю. Петров, Т. А. Кузнецова // Высш. образование в России. — 2010. — № 10. — С. 19—25.
6. Экспериментальные методы в биомеханике / под ред. Ю. И. Няшина. — Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2008. — 400 с.

Поступила 20.04.11.

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА В ПОДГОТОВКЕ ИНФОРМАТИКА-ЭКОНОМИСТА

T. A. Щучка (*Воронежский государственный педагогический университет*)

Приводятся основные характеристики профессиональной деятельности информатика-экономиста: виды, объекты, предметы, средства.

Ключевые слова: информатик-экономист; профессиональная деятельность; организационно-управленческая деятельность; управленческая компетентность.

Образовательный процесс студентов специальности «Прикладная информатика (в экономике)» осуществляется в соответствии с государственным образо-

вательным стандартом высшего профессионального образования 080801 «Прикладная информатика (по областям)» [2].

© Щучка Т. А., 2011



Известно, что в профессиональной деятельности проявляется квалификационно-образовательный уровень специалиста. Причем каждому уровню профессиональной деятельности соответствуют определенные характер и содержание труда, которые могут быть представлены эталонными алгоритмами деятельности.

Основными видами профессиональной деятельности информатика-экономиста являются организационно-управленческая, проектно-технологическая, маркетинговая, экспериментально-исследовательская, консалтинговая, аналитическая, эксплуатационная [2]. Причем деятельность данного специалиста агрегирует в себе два понятия: «деятельность информатика» и «деятельность экономиста».

Организационно-управленческая деятельность обеспечивает выработку и принятие решений на различных уровнях управления и в разных структурных подразделениях.

Проектно-технологическая деятельность — это деятельность по проектированию технологии усвоения новых знаний, умений и навыков, а также по реализации, стимулированию, контролю и коррекции данного процесса.

Маркетинговая деятельность охватывает учет потребностей в товарах и услугах, состояния спроса, ситуации на рынке; приспособление производства к требованиям рынка, существующим и потенциальным запросам покупателей; формирование спроса, рынка товаров и услуг; контроль за условиями реализации товаров и услуг; реагирование на изменение спроса.

Экспериментально-исследовательская деятельность выступает в качестве завершающей стадии поисковой деятельности и включает в себя поиск новых конструкций, построение технических объектов. Она предполагает определение и анализ исходных условий, факторов и характеристик изучаемых явлений с последующим построением модели.

Консалтинговая деятельность заключается в консультировании производителей, продавцов, покупателей по широкому кругу вопросов в сфере

технологической, эксплуатационной деятельности.

Аналитическая деятельность, которую можно назвать постдeятельностью проектировочной деятельности, позволяет оценить и понять структуру, выявить взаимосвязь, учесть индивидуальные свойства объектов, а также определить уровень профессионального мастерства.

Эксплуатационная деятельность информатика-экономиста предусматривает процесс сопровождения, модификации и адаптации профессионально ориентированных программных комплексов в области экономики.

В квалификационном справочнике должностей служащих четко не определена должность, которой соответствовал бы информатик-экономист. В то же время на основе анализа таких должностей, как инженер по автоматизированным системам управления производством, программист, экономист вычислительного (информационно-вычислительного) центра, экономист по бухгалтерскому учету и анализу хозяйственной деятельности, можно судить о соответствии профессиональных знаний этих категорий специалистов знаниям информатика-экономиста.

Объектами профессиональной деятельности информатика (с квалификацией в области экономики) являются экономические информационные системы в административном управлении, банковском, страховом и таможенном деле, налогообложении, бухгалтерском учете и аудите, антикризисном управлении, оценочной деятельности, маркетинге и рекламе, информационные системы фондового рынка [2].

Экономическая информационная система представляет собой жестко регламентированную правовую систему, функционирование которой во времени заключается в сборе, хранении, обработке и распространении информации о деятельности экономического объекта реального мира [4].

В настоящее время уже невозможно найти предприятие, на котором бы в той или иной степени не применялись ав-

томатизированные компьютерные информационные системы (ИС) управления хозяйственной деятельностью. Однако, как правило, автоматизация затрагивает лишь отдельные сферы управления.

Ввиду существенной разницы исторических условий развитие ИС в России и на Западе шло разными путями. Плановая система жестко регламентировала и распределяла человеческие, финансовые, материальные ресурсы, поэтому нерыночная экономика слабо стимулировала руководителей предприятий экономить ресурсы и оптимизировать потоки материальных и финансовых средств. В нашей стране инициаторами внедрения ИС были бухгалтерские и кадровые подразделения предприятий [1; 3]. Эволюция отечественных ИС иллюстрирует данный тезис. Так, наиболее востребованные на рынке продукты компаний «1С» (в порядке времени создания): «Бухгалтерия», «Зарплата», «Кадры», «Склад», «Торговля», «Предприятие». Аналогичные этапы развития прошли и программные продукты других отечественных фирм: «БЭСТ», «Парус», «Галактика».

В основе западных ИС с самого начала их развития лежали идеи «ресурсосбережения», т. е. оптимизации материальных и финансовых потоков, что нашло отражение в их названиях: IC (Inventory Control — Управление запасами), MRP (Material Requirements Planning — Планирование потребности в материалах), MRP II (Manufacturing Resource Planning — Планирование производственных ресурсов), ERP (Enterprise Resource Planning — Планирование ресурсов корпорации). Это не означает, что разработчики западных систем не уделяли достаточного внимания модулю бухгалтерского учета. Однако для последнего характерна тесная увязка учетных и управленческих задач.

К предметам деятельности информатика-экономиста относятся:

1) информационные процессы, определенные спецификой экономической области;

2) события, функциональные процессы, информационные потоки и ресурсные потоки, протекающие в области экономики;

3) новые направления деятельности в области, требующие внедрения вычислительной техники;

4) профессионально ориентированные информационные системы в области экономики.

Средствами профессиональной деятельности информатика-экономиста являются информационно-вычислительная техника для сбора, обработки, хранения и передачи информации; информация о состоянии материально-технического и технологического базиса; научные знания, представленные в различных источниках; социально-технические нормы, в качестве которых могут выступать стандарты, правила по технике безопасности, отраслевые нормы и т. д.

Интеграционные связи науки и производства требуют сегодня в различных видах профессиональной деятельности информатика-экономиста выделять компоненты, которые складываются в процессе обучения, а затем совершенствуются под влиянием профессионального опыта. Данными компонентами должны стать специальные компетентности, и в частности управленческая компетентность информатика-экономиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексина, Г. В. Информационные технологии в экономике и управлении : учеб. пособие / Г. В. Алексина. — М. : МЭСИ, 2002. — 257 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 351400 — «Прикладная информатика (по отраслям)» / Гос. ком. РФ по высшему образованию. — М., 2000. — 22 с.
3. Крылович, А. Информационные технологии в управлении предприятием [Электронный ресурс] / А. Крылович // Корпоративный менеджмент. — 2000. — № 10. — Режим доступа: <http://www.cfin.ru/itm/kis/tops.shtml>.
4. Мишенин, А. И. Теория экономических информационных систем : учеб. / А. И. Мишенин. — 4-е изд., доп. и перераб. — М. : Финансы и статистика, 2007. — 240 с.

Поступила 18.04.11.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕНДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИУМЕ: ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ*

П. А. Кисляков (*Шуйский государственный педагогический университет*)

Представлен анализ проблемы подготовки студентов педагогических вузов по вопросам безопасности в социуме на основе использования межпредметной и межведомственной интеграции. Определены содержание, формы и методы педагогического образования в области безопасной жизнедеятельности в социуме. Показан опыт межведомственного взаимодействия по вопросам подготовки студентов в данном направлении.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; будущий педагог; безопасность в социуме; межпредметная интеграция; межведомственное взаимодействие.

Угрозы социального характера в современном обществе актуализировали идею самоценности человека, понимание его как цели, а не средства экономической, политической и культурной жизни страны. Особое значение в этой связи приобретает готовность специалистов образования осуществить требования, заложенные в Концепции национальной безопасности, законах РФ «О безопасности», «О борьбе с терроризмом», «О противодействии экстремистской деятельности», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и других нормативных актах, предусматривающих подготовку учащихся к безопасной жизнедеятельности в социуме, и прежде всего к адекватным действиям в различных экстремальных и чрезвычайных ситуациях социального происхождения. Закон РФ «Об образовании» в качестве одного из принципов государственной политики в этой области зафиксировал гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Сохранение и укрепление здоровья учащихся, организация безопасности образовательного учреждения составляют одну из целей реализации национальной образовательной стратегии-инициативы «Наша новая школа», пред-

ложенной Президентом РФ Д. А. Медведевым. Вышесказанное свидетельствует о необходимости профессиональной подготовки будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности в социуме, в том числе в условиях образовательного учреждения.

Необходимость профессиональной подготовки будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности в социуме отмечается и в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (утвержден 22.12.09). Так, в число профессиональных компетенций будущего педагога включены умение создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду, владение способами предупреждения девиантного поведения и правонарушений, умение соблюдать основные требования информационной безопасности и др.

Студент педагогического вуза, являющийся объектом системы профессиональной подготовки в области безопасности в социуме, рассматривается нами в трех проекциях:

— во-первых, как индивид юношеского возраста с присущими ему анатомо-физиологическими особенностями, уровнем здоровья и накопленными факторами риска;

* Статья подготовлена в рамках выполнения государственного контракта № П 1028 от 20.08.09 по Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы.

— во-вторых, как будущий педагог, который в перспективе должен проектировать социально безопасную среду образовательного учреждения, быть носителем эталонов безопасного и здорового образа жизни для учеников, а также иметь хорошее физическое, психическое и нравственное здоровье, необходимое для успешной профессиональной деятельности;

— в-третьих, как субъект образовательного процесса, испытывающий комплекс негативных воздействий психологоческого, биоритмологического, биомеханического, информационного и социального характера.

С учетом многокомпонентности образовательного результата в области безопасности в социуме возникает необходимость проектирования модульного

интегративного образовательного маршрута в данном направлении.

Содержание многих дисциплин вносит свой вклад в профессиональную подготовку будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности в социуме. Взаимосвязь между содержанием таких дисциплин расширяет и углубляет знание по вопросам безопасности в чрезвычайных и кризисных ситуациях социального происхождения, способствует лучшему осознанию ценности безопасности, развивает творческую активность, самостоятельность.

В нижеприведенной таблице представлены дисциплины, в которых прослеживается связь между содержанием материала и возможностью использования полученных знаний в предстоящей деятельности по обеспечению безопасности в социуме.

Содержание и задачи педагогического образования в области безопасной жизнедеятельности в социуме

Задачи образования в области безопасной жизнедеятельности в социуме	Дисциплина	Содержание дисциплины
Воспитание физической культуры	Физическая культура	Влияние двигательной активности на здоровье и безопасность человека
Воспитание правовой культуры	Правоведение	Права человека, права ребенка в обеспечении социальной безопасности. Правопорядок и общественная безопасность
Воспитание ценности безопасности	Философия	Философско-мировоззренческие основы отношения к безопасности личности и общества
Воспитание культуры безопасности в социуме	Безопасность жизнедеятельности	Сохранение жизни и здоровья в опасных и чрезвычайных ситуациях социального характера
	Безопасная и здоровьесберегающая среда образовательного учреждения (курс по выбору)	Обеспечение безопасности образовательного учреждения
Формирование исторического сознания, гражданского патриотизма	Отечественная история	История социальных конфликтов (в том числе военных) и кризисов (политических, экономических и др.)
Формирование социологических знаний	Социология	Общество и социальные институты. Социальные группы и общности; общность и личность. Социальное неравенство. Социальное взаимодействие
Воспитание медицинской активности. Воспитание направленности на здоровый образ жизни	Основы медицинских знаний и здорового образа жизни	Факторы, формирующие здоровье, приемы оказания первой медицинской помощи, меры профилактики заболеваний и вредных привычек. Здоровый образ жизни и его составляющие
Формирование профессиональной педагогической культуры	Педагогика (педагогические теории, системы, технологии)	Современные способы, методы, приемы и средства обучения, воспитания и развития учащихся (в том числе по вопросам безопасности)
	Психология (общая, возрастная, педагогическая)	Мотивы поведения и способы саморазвития человека. Закономерности психического развития личности на разных возрастных этапах. Психология безопасности человека



Технологии межпредметной интеграции в профессиональной подготовке будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности в социуме реализуются в содержании, формах и методах образования.

Нами разработано учебно-методическое сопровождение дисциплин «Безопасность жизнедеятельности» и «Безопасная и здоровьесберегающая среда образовательного учреждения» для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» изучается в Шуйском государственном педагогическом университете на II курсе и закладывает базу знаний о безопасности жизнедеятельности в целом и безопасности в социуме в частности, на основании которых образование в данном направлении осуществляется в рамках других дисциплин. Дисциплина «Безопасная и здоровьесберегающая среда образовательного учреждения» преподается на IV курсе и является обобщающей. Для ее освоения студенты используют знания, умения, навыки, сформированные в процессе изучения дисциплин, указанных в таблице.

Учебно-воспитательная и научная работа по вопросам безопасности в социуме носит опережающий характер: начинается со второго года обучения в вузе и способствует предотвращению социальных отклонений, стрессовых и конфликтных ситуаций в период обучения студентов, сохранению и укреплению здоровья.

В учебных программах дисциплин определены требования к уровню освоения содержания дисциплин: сформулированы психолого-педагогические умения и навыки в работе по профилактике социальных отклонений в молодежной и подростковой среде, в состав требований к умениям внесены разделы по обеспечению безопасности образовательного учреждения от опасностей социального характера, по организации и методике формирования культуры безопасности учащихся в социуме.

В преподавании сделан акцент на использовании активных форм обучения, на

самообразовании и применении информационных технологий обучения. При выполнении заданий для самостоятельной работы студенты пользуются научными, учебно-методическими и информационными материалами, подготовленными профессорско-преподавательским составом, специалистами МЧС, МВД, психологами, медиками и размещенными на сайте лаборатории социальной безопасности учащейся молодежи университета (<http://www.studmol.ru>).

Проектно-технологический аспект педагогической деятельности в указанной области включает обучение студентов способам и средствам обеспечения безопасности жизнедеятельности в социальной среде, сохранения и укрепления здоровья. Содержание образования становится достоянием личности только в процессе ее собственной активной деятельности, в связи с чем студент рассматривается не только как объект, но и как субъект, активный участник образования, способный к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию. С этой целью помимо традиционных (лекции, семинары, практикумы, коллоквиумы, консультации, самостоятельная работа) используются следующие активные формы и методы обучения: проблемная лекция, эвристическая беседа, презентации, тренинги, дискуссии, ролевые игры, круглые столы, «мозговой штурм», разбор жизненных ситуаций, групповая работа с авторскими пособиями, иллюстративными материалами и др. Такие формы направлены на проектирование поведения человека в нормальных условиях жизнедеятельности и условиях чрезвычайной, кризисной ситуации. В русле данного подхода студенты выполняют научно-исследовательские и творческие проекты. Кроме того, они осуществляют работу по профилактике социальных отклонений подростков в период педагогической практики.

В завершение изучения дисциплины «Безопасная и здоровьесберегающая среда образовательного учреждения» студенты выполняют коллективный проект «Школа — территория безопасности». Целью проекта является состав-

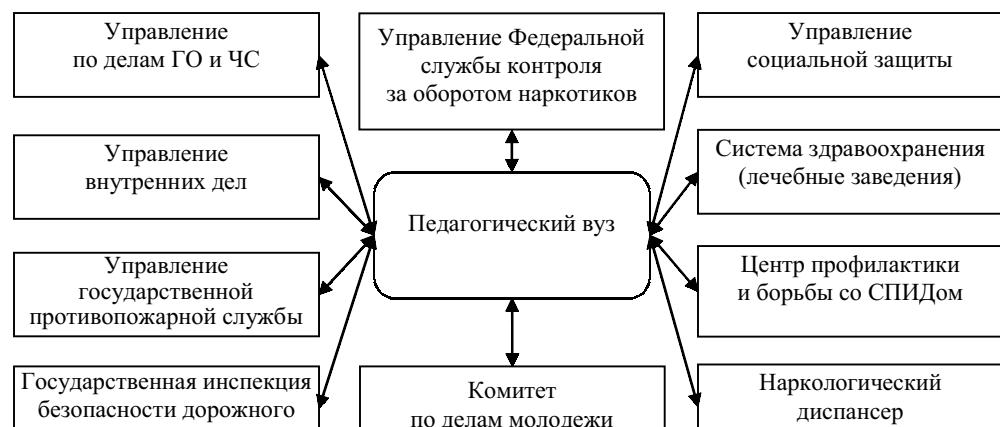
ление программы безопасности образовательного учреждения, в которой были бы представлены объекты и субъекты безопасности, виды опасностей и угроз, технологии профилактики опасных ситуаций, средства защиты образовательного учреждения, технологии оказания помощи учащимся и персоналу в кризисных и опасных ситуациях. Проект разрабатывается в период прохождения студентами педагогической практики на выпускном курсе под руководством преподавателей педагогики, психологии и безопасности жизнедеятельности. Демонстрация проекта осуществляется на отчетной конференции и сопровождается электронной презентацией с фото- и видеоматериалами [1].

Профессиональная подготовка будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности в социуме является составной частью региональной социально-педагогической системы. Для подготовки будущих педагогов в данном направлении необходима межведомственная интеграция с привлечением к образовательному процессу всех служб и подразделений внутри вуза, а также учреждений и организаций вне его. Позиция изучения пространства, способствующего социализации

человека и укреплению социально-экономических связей, определяющих особенности социально-культурной инфраструктуры, позволяет формировать региональное научно-образовательное пространство в целом и в области безопасности жизнедеятельности в частности [2].

Межведомственное взаимодействие по вопросам подготовки будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности в социуме осуществляется в рамках координации деятельности образовательных, медицинских учреждений и учреждений социальной защиты, учреждений обеспечения общественного порядка с целью, с одной стороны, удовлетворения потребностей молодых людей в медико-психологической и социальной помощи при нарушениях их здоровья и социальной дезадаптации, а с другой — разработки эффективных мер по совершенствованию системы сохранения здоровья и социализации подрастающего поколения, обеспечения безопасности участников образовательного процесса.

В рамках организации межведомственного взаимодействия необходимо учитывать многообразие функциональных связей и их взаимную целесообразность (рисунок).



Межведомственное взаимодействие по вопросам подготовки будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности в социуме

В Шуйском государственном педагогическом университете межведомственное взаимодействие реализуется в следующих направлениях.

- Система здравоохранения (МУЗ «Шуйская центральная районная больни-

ца», Центр профилактики и борьбы со СПИДом Ивановской области, Шуйский наркологический диспансер Ивановской областной психиатрической больницы): организация медицинского сопровождения образовательного процесса при вза-



имодействии с территориальными поликлиниками, учреждениями по охране ре-продуктивного здоровья (женскими консультациями, медико-диагностическими центрами по вопросам брака и семьи и др.); обеспечение санитарно-гигиенического благополучия под контролем органов госсанэпиднадзора; формирование культуры здоровья студентов посредством проведения бесед по основам здо-рового образа жизни, профилактики ку-рения, пьянства, наркомании.

- Управление по делам гражданской обороны, чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий: курсовая подготовка командно-начальствующего состава объектов ГО (вуз), преподавателей безопасности жизнедеятельности, сотрудников по во-просам защиты от чрезвычайных ситуа-ций; организация студенческого отряда «Спасатель» и пр.

- Управление внутренних дел (отдел внутренних дел по г. о. Шuya и Шуйскому району): взаимодействие через отдел профилактики правонарушений, пре-ступлений несовершеннолетних, террито-риальный отдел милиции (через участко-вых инспекторов), охранные предприятия.

- Управление государственной про-тивопожарной службы (Управление Го-сударственного пожарного надзора ГУ МЧС России по Ивановской области): курсовая подготовка работников образо-вания по программе пожарно-техниче-ского минимума; обучение студентов пра-вилик противопожарной безопасности.

- Государственная инспекция безо-пасности дорожного движения (УГИБДД УВД по Ивановской области): обучение студентов правилам дорожного движения через организацию соревнований «Безо-пасное колесо» и др.

- Управление социальной защиты: организацией социальной помощи студен-там через работу службы социальной защиты органов местного самоуправле-ния, через организацию материальной и социальной помощи учащимся.

- Комитет по делам молодежи г. о. Шuya: реализация системы профилакти-ки правонарушений, алкоголизма и нар-комании среди молодежи; содействие

патриотическому и духовно-нравствен-ному воспитанию молодежи; содействие в реализации программ студенческих объединений по работе с детьми, оказа-вшимися в трудной жизненной ситуации.

- Управление Федеральной службы контроля за оборотом наркотиков (Шуй-ское межрайонное отделение): профилак-тика употребления и распространения наркотиков в студенческой среде.

Следует подчеркнуть, что указанные взаимоотношения выгодны для обеих сторон. Государственные организации видят в вузе наиболее приспособленную структуру, объединяющую многочисленную организованную часть населения, через которую возможно эффективное решение их ведомственных задач. Вуз же получает возможность привлекать для решения своих задач материальные, организационные и другие ресурсы ве-домственных учреждений.

Рассмотренные подходы к интегра-ции содержания, форм и методов педа-гического образования в области бе-зопасности жизнедеятельности в социу-ме реализуются нами в Шуйском го-сударственном педагогическом уни-верситете в рамках внедрения межка-федральной программы «Образование и безопасность» и проекта воспитательной работы «Культура безопасности студен-та». Эффективность проводимой работы находит выражение в формировании у студентов мотивации на безопасный и здоровый образ жизни; повышении каче-ства знаний по вопросам безопасности жизнедеятельности; увеличении числа студентов, систематически занима-ющихся физической культурой; в умень-шении пропуска студентами занятий по причине заболеваний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Обеспечение безопасности в социальной среде : сб. учеб. программ / авт.-сост. П. А. Кис-ляков. — Шuya : Изд-во ГОУВПО «ШГПУ», 2010. — 107 с.

2. Шмелева, Е. А. Педагогический универси-тет в обеспечении качества образования в регио-не / Е. А. Шмелева // Интеграция образования. — 2009. — № 2. — С. 3—6.

Поступила 06.07.10.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

A. И. Иргалиева (*Астраханский государственный технический университет*)

Представлены результаты семантического анализа понятия «самостоятельная работа студентов» с позиций деятельностного подхода в обучении.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; деятельность; проект; саморегуляция; рефлексия; учебная деятельность; автономная учебная деятельность.

Проблема организации и оптимизации самостоятельной работы студентов (СРС) всегда стояла в центре внимания педагогической науки и практики. Сегодня исследования СРС не только не потеряли своей актуальности, но и приобрели приоритетную направленность в связи с модернизацией высшего профессионального образования в нашей стране. В новых образовательных стандартах объем обязательной аудиторной нагрузки студентов значительно сокращен с целью освобождения места для их самостоятельной работы (до 50 % учебного времени). Однако, как отмечают многие исследователи, вузы, преподаватели, студенты оказались не готовы к освоению таких объемов самостоятельной работы. Готовность к организации учебного процесса в компетентностном формате в рамках СРС предполагает переосмысление и реорганизацию всех его компонентов — целевого, содержательного, операционально-деятельностного, аналитико-результативного; применение новых подходов к определению сущности и места СРС в системе педагогических категорий.

В настоящий момент в семантическом пространстве данного педагогического явления существует большое разнообразие сравнимых тождественных и пересекающихся понятий — «самостоятельная работа студентов», «контролируемая самостоятельная работа», «внебаудиторная самостоятельная работа», «автономность учения», «самостоятельная учебная деятельность», «образовательная самостоятельность», «учебная самостоятельность», «познавательная

самостоятельность», «самообучение», «автодидактика» и др.

В научной литературе можно встретить следующие определения понятия «самостоятельная учебная работа»:

— любая организованная учителем активная деятельность учащихся, направленная на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время (П. И. Пидкастый [7]);

— высшая форма учебной деятельности (И. А. Зимняя [2]);

— такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности ученика во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции (Г. М. Коджаспирова [3]);

— метод непрерывного образования и одновременно средство индивидуализации процесса обучения в виде фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности, которая может выполняться как в аудитории, так и во внеаудиторное время (О. Н. Щеголева [13]);

— планируемая учебная и научная работа, выполняемая по заданию преподавателя и под его методическим и научным руководством (В. Сенашенко, Н. Жалнина [9]);

— форма осуществления познавательной деятельности, организуемая по личной инициативе в удобное время (М. Федорова, Л. Якушина [11]) и др.

На наш взгляд, чтобы раскрыть содержание понятия «самостоятельная работа студентов», следует прежде всего



установить признаки, которые необходимы и достаточны для выделения данного предмета и выяснения его отношения к другим предметам.

Согласно Толковому словарю русского языка понятие «самостоятельный» используется в следующих значениях: существующий отдельно от других, сам собою, независимый; решительный, действующий по собственной воле; осуществляемый без посторонней помощи, собственными силами; свободный от посторонних влияний, помощи, добытый личными творческими усилиями [10].

«Работа» — это «целесообразная деятельность человека, требующая умственного или физического напряжения, затраты физической или умственной энергии»; «работать» — заниматься каким-либо делом, делать что-либо, трудиться; трудясь, изучать или создавать, совершенствовать что-либо; приводить в действие, управлять чем-нибудь; осуществлять какую-либо деятельность [10].

«Студент» — учащийся высшего учебного заведения [10].

«Высшее учебное заведение» — учебное заведение, дающее высшее профессиональное образование.

«Образование» — целенаправленный процесс и результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней.

Исходя из данных посылок сформулируем формальное определение. Самостоятельная работа студента — самостоятельная учебная деятельность студента, организуемая высшим учебным заведением. Таким образом, определяющим понятием выступает «учебная деятельность (учение)».

Рассмотрим сущность СРС с позиций деятельностного подхода. Категория «деятельность» обладает большой смысловой емкостью таких характеристик, как субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность, а также имеет функциональную объясняющую

силу благодаря компонентам ее психологического содержания (предмет, средства, способы, продукт, результат) и внешней структуры, включающей действия и операции [2].

А. М. Новиков относит названные компоненты к логической структуре деятельности, а процессуальную ее сторону описывает в рамках проектно-технологического типа организационной структуры в виде проекта — полного завершенного цикла продуктивной деятельности, реализуемого в определенной последовательности, по fazам и стадиям, этапам (временная структура деятельности). Важной характеристикой деятельности как проекта, по мнению ученого, выступает ее интегративность — представленность всех компонентов деятельности: потребностей, анализа ситуации, постановки цели действий, определения конкретных способов и средств действий, их усовершенствование, достижение результата [5].

Проект — ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией. Его завершенность определяется тремя fazами:

1) fazой проектирования, результат которой — построенная модель создаваемой педагогической (образовательной) системы и план ее реализации (проектирование — целеполагание);

2) технологической — реализация системы (технология — система форм, методов и средств решения поставленной задачи);

3) рефлексивной — оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта (рефлексия — постоянный анализ целей, задач, процесса, результатов) [5, с. 19].

В рамках системно-деятельностного подхода (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов, Л. Г. Петерсон и др.) деятельность связана с воспроизведимым процессом реализации человеком некоторой нормы (идеального замысла деятельно-

сти), заключающимся в преобразовании исходного материала в продукт с помощью необходимых средств, используемых определенным образом. Функциональное пространство деятельности составляют: 1) пространство, в котором, собственно, и осуществляется преобразование материалов в продукт; 2) пространство, которое обеспечивает рефлексивное сопровождение этого процесса [8].

Деятельность (как процесс) включает следующие этапы: 1) понимание нормы деятельности; 2) принятие нормы деятельности (мотивация); оценка наличия адекватных способностей к самой деятельности; 3) введение элемента ресурса в нормативно значимые и соответствующие соотношения; 4) сохранение своего соответствия требованиям нормы как результат процесса ситуативной саморегуляции и коррекции своих действий; 5) фиксация соответствия результата нормативному требованию к ней (контроль); 6) уход из деятельности (завершение акта воспроизведимой деятельности) [8].

Необходимым элементом обеспечения деятельности любого типа (и учения в том числе) является саморегуляция/рефлексия.

Саморегуляция имеет следующую структуру: «принятая субъектом цель его деятельности, модель значимых условий деятельности, программа собственно исполнительских действий, система критериев успешности деятельности, информация о реально достигнутых результатах, оценка соответствия реальных результатов критериям успеха, решения о необходимости и характере коррекции деятельности» [5, с. 12].

К основным процессам саморегуляции, по В. И. Моросановой, относятся: планирование (проявляется в индивидуальных особенностях целеполагания с точки зрения осознанности и автономности процесса выдвижения целей активности, их действенности, реалистичности, устойчивости, детерминированности); моделирование (выражается в развитости представлений о системе внешне и внутренне значимых для достижения цели условий, степени их осознанности, детализированности и адек-

ватности); программирование (осознанное построение субъектом способов и последовательности своих действий для достижения принятых целей, что свидетельствует о сформировавшейся потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о развернутости и устойчивости разрабатываемых программ); оценивание результатов (как адекватность, автономность оценки человеком себя и результатов деятельности и поведения, устойчивость субъективных критериев оценки успешности достижения результатов) [4].

Рефлексия («обращение назад»), с одной стороны, представляет собой механизм формирования саморегуляции деятельности, а с другой — входит в ее структуру, являясь системообразующим компонентом. По утверждению А. М. Новикова, любые проекты завершаются «обращением назад», т. е. «осмысливанием, сравнением, оценкой исходных и конечных состояний: объекта продуктивной деятельности — итоговая оценка (самооценка) результатов проекта; субъекта деятельности, т. е. самого себя, — рефлексия». Рефлексия предстает как «познание и анализ человеком явлений собственного сознания и собственной деятельности», включающие такие процессы, как «самопонимание и понимание другого; самоинтерпретация и интерпретация другого» [5, с. 150].

Общими психологическими механизмами рефлексии считаются остановка — «прекращение содержательной деятельности в ситуации, связанной с исчерпанием возможностей ее разрешения»; фиксация — «анализ хода и результатов предшествующей работы и формирования суждений»; отстранение — «изучение „себя действующего“ в отстраненной позиции»; объективация — «анализ своих действий в системе существующих и возможных условий... отслеживание причин и возможных последствий своих действий... переконструирование образа ситуации»; оборачивание — «возвращение к началу ситуации, но с новой позиции и с новыми возможностями» [5, с. 160—161].



Рефлексию обеспечивают специальные умения субъекта: «осуществлять контроль своих действий»; «контролировать логику развертывания своей мысли (суждения)»; «определять последовательность и иерархию этапов деятельности»; видеть противоречие; осуществлять диалектический подход к анализу ситуации; «преобразовывать объяснения наблюдаемого или анализируемого явления в зависимости от цели и условий» [5, с. 161].

В рамках системно-деятельностного подхода учеными выделяются:

— рефлексия контрольно-корректирующего типа, которая позволяет постоянно отслеживать соответствие наполнений, ресурсов, вовлекаемых в деятельность, нормативным требованиям, корректировать все значимые отклонения и реализуется, когда «требуется не изменение нормы, а коррекция действий исполнителя, приведение их в соответствие с принятыми нормативными требованиями (мини-цикл рефлексии, «трехдосочная рефлексия»);

— рефлексия, обеспечивающая изменение и развитие деятельности, когда требуется внести более или менее значительные изменения в норму деятельности («пятидосочная рефлексия») [8].

Учеными описываются следующие процедуры рефлексии: 1) выход из действия, в котором возникло затруднение; 2) ситуационная реконструкция прошедшего действия; 3) выбор (введение) ценности, относительно которой будет корректироваться способ действия; 4) построение концепции случая; 5) использование построенной концепции для проблематизации прошлого опыта; 6) использование концепции и знания проблемы для построения абстрактной нормы (стратегии); 7) конкретизация абстрактной нормы деятельности; 8) возврат в действие [8].

Особый интерес для нашего исследования представляют уровни осуществления деятельности, выделенные А. М. Новиковым: операциональный («человек-исполнитель»); тактический («человек-деятель», владеющий общими алгоритмами рационального построения

действий и их последовательности); стратегический («человек-творец», ориентирующийся во всей окружающей среде, самостоятельно определяющий место и цели собственной деятельности и творчества) [6].

Переход с одного уровня владения деятельностью на другой, более высокий, означает процесс развития деятельности как количественного и качественного ее изменения, в ходе которого приобретаются возможности более эффективным образом достигать лучших результатов в формировании новых предметных знаний, умений, навыков, ставить и реализовывать новые цели, связанные с развитием общих и специальных способностей, обучением самоизменению и саморазвитию, с созданием условий для приобретения способности к саморазвитию [8]. При этом важно, что «новые средства и способы деятельности могут появиться у человека, если сама деятельность становится предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась новая, вторичная деятельность, т. е. должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности» [14].

Учитывая указанные положения в своем исследовании, при раскрытии сущностной характеристики самостоятельной работы студентов как деятельности мы будем выделять в ее структуре логическую и процессуальную стороны, а также уровни осуществления деятельности в зависимости от включенности механизмов саморегуляции.

Рассмотрим теперь результаты психологического-педагогических исследований феноменологии понятия «учение».

В психологии существуют разные подходы к анализу учебной деятельности как специфической формы активности субъекта, направленной на овладение социальным опытом, и как условия развития индивидуальных способностей. В рамках научной школы П. Я. Гальперина под усвоением знаний понимается процесс интериоризации умственных действий. Учение становится управляемым процессом на основе идеи упреждения усваиваемых действий ориентированной в их нормативной структуре.

Д. Б. Эльконин рассматривает учение как решение учебных задач, направленных на формирование научного теоретического мышления. В. В. Давыдов утверждает, что понятие учебной деятельности нельзя отождествлять с учением вообще, поскольку чему-то учиться и приобретать опыт можно также в трудовой, игровой и других видах деятельности. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества [цит. по: 5].

По определению И. И. Ильясова с соавт., деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня: «...собственно учебные, исполнительные, ориентировочные и контрольные операции, а также... предметные действия с их специфическими исполнительными, ориентировочными и контрольными операциями со своим составом» [12, с. 58].

А. Н. Новиков предлагает определять учение как «процесс (деятельность) по овладению новым опытом — привычками, умениями, навыками, знаниями» и выделяет следующие особенности учебной деятельности: она направлена на освоение других видов человеческой деятельности и на овладение самой учебной деятельностью; ориентирована «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата — освоения нового опыта; ее цели чаще всего задаются извне («ограниченность собственного целеполагания») и др. [5, с. 35—37].

Исходя из приведенных характеристик учебной деятельности можно сформулировать суждения: 1) деятельность студента направлена на освоение новой — профессиональной деятельности, и понятие «учебная деятельность сту-

дента» в этом случае является необходимым и достаточным; 2) понятие «учебно-профессиональная деятельность студента» и «учебная деятельность студента» тождественны; 3) цели учебной деятельности студента (и самостоятельной учебной деятельности в том числе) чаще всего институциональны, так как учебная работа студента организуется вузом.

Организовать деятельность, по А. Н. Новикову, — значит упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом осуществления. Слово «организация» в числе прочих имеет два основных значения: 1) внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением; 2) совокупность процессов и действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого. Организация процесса учебной деятельности — это распределение деятельности (и действий) во времени и пространстве [5].

Тот же ученый представляет классификацию форм организации учебной деятельности в зависимости от участия (или неучастия) педагога в процессе учения:

- 1) самоучение (самообразование) — «целенаправленная учебная деятельность, управляемая самой личностью без участия педагога»;
- 2) самостоятельная учебная работа — «индивидуальная или коллективная учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем»;
- 3) «учение с помощью педагога» [5, с. 72—76].

Нам представляется важным выделить отличия самостоятельной учебной работы от самообучения и от «учения с помощью педагога».

И. А. Зимняя определяет самостоятельную работу как высшую форму деятельности «субъекта... по овладению обобщенными способами учебных дей-



ствий и саморазвитию в процессе решения им посредством учебных действий специально поставленных учителем учебных задач на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку самого ученика» [2, с. 93]. Осознанная как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность, самостоятельная работа «предполагает выполнение обучающимся целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла... подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении» [2, с. 250].

Однако многие исследователи сходятся во мнении, что высшей формой учебной деятельности является самообучение (самоучение, самообразование) — индивидуально организованный процесс учения вне образовательного учреждения — и рассматривают его как способность самостоятельно ставить перед собой цели, вырабатывать собственную тактику и стратегию их реализации, осуществлять промежуточный и итоговый самоконтроль. Так, С. А. Днепров считает, что самообучение («автодидактика») — это «целенаправленная, систематичная, самостоятельная и автономная деятельность субъекта процесса самообучения по усвоению знаний, развитию представлений, формулировке понятий и категорий, выработке умений и навыков» [1].

Очевидно, что водораздел между такими понятиями, как «самостоятельная учебная деятельность» и «самообучение» («автономная учебная деятельность»), проводится в области саморегуляции целеполагающего и организующего компонентов учебной деятельности. В ходе самостоятельной работы (тактический уровень осуществления деятельности) обучающие производят рефлексию в основном исполнительных учебных действий, а автономия учебной деятельности (стратегический уровень) предполагает полноценную саморегуля-

цию всех компонентов учения — и проектировочного, и технологического (выбор содержания, форм, методов, средств), и контрольного. В случае «учения с помощью педагога» (операциональный уровень) рефлексивные действия и проектировочного, и исполнительного, и контрольного этапов в лучшем случае предстают как разделенные действия совместной деятельности с педагогом [12]. Однако чаще всего разработка, организация и рефлексия всего учебного процесса становятся функциями обучающей стороны.

Таким образом, анализ представленных в научной педагогической литературе definicij с позиций деятельностного подхода позволил выявить следующие существенные признаки понятия «самостоятельная работа студентов»: это тактический уровень реализации учебной деятельности; его самоорганизация (саморегуляция) осуществляется в основном на технологическом этапе (методы, средства, формы учения); проектировочные и рефлексивные действия при этом (в отличие от автономной учебной деятельности) осуществляются в рамках совместной деятельности с преподавателем (разделенные действия). Подобное понимание сущности самостоятельной работы студентов позволит проектировать в учебном процессе развитие учебной деятельности студентов, будет способствовать оптимальной организации СРС в условиях модернизации высшей школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Днепров, С. А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей [Электронный ресурс] : моногр. / С. А. Днепров // Образование: исследовано в мире [Электрон. журн.]. — М., 2000. — Режим доступа: <http://www.oim.ru>.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Academia, 2000. — 176 с.
4. Моросанова, В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопр. психологии. — 2000. — № 2. — С. 118—127.



5. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. — М. : Эгвэс, 2005. — 172 с.
6. Новиков, А. М. Принцип деятельности направленности образования / А. М. Новиков // Специалист. — 2005. — № 7. — С. 2—5.
7. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкастистого. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 640 с.
8. Петерсон, Л. Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов, М. А. Кубышева, В. А. Петерсон. — М. : АПКИППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2006. — 92 с.
9. Сенашенко, В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высш. образование в России. — 2006. — № 7. — С. 103—109.
10. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : Астрель : АСТ, 2000. — 848 с.
11. Федорова, М. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы / М. Федорова, Л. Якушина // Высш. образование в России. — 2007. — № 10. — С. 88—90.
12. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис, Х. Варне, И. И. Ильясов и др. ; под ред. В. Я. Ляудис. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 240 с.
13. Щеголева, О. Н. Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования / О. Н. Щеголева // Иностр. яз. в шк. — 2007. — № 8. — С. 66—71.
14. Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология : сб. / Г. П. Щедровицкий. — М. : Изд-во шк. культуры политики, 1997. — 641 с.

Поступила 10.09.10.

САМООБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ (концептуально-технологический аспект)

A. A. Камынов (Костромская военная академия радиационной, химической и биологической защиты и инженерных войск)

В статье самообразование студентов обосновывается как индивидуальная комбинация их информационного самообогащения, утилитарно-адаптивной профессиональной самоподготовки и нравственного саморазвития. В качестве примера приводятся результаты опытно-экспериментальной работы автора.

Ключевые слова: самообразование студентов; сервисная технология; педагогическая поддержка.

В связи с реформой отечественной системы высшего образования одним из основных его направлений становится переход на компетентностную модель подготовки специалистов. Это приводит к существенным изменениям в содержании образования, обновлению образовательной среды вузов и утверждению в ней соответствующих целевых приоритетов. Учитывая новое положение студентов как субъектов образования, отечественные вузы пересматривают статус их целенаправленно организованной самостоятельной работы, совершенствуя ее нормативно-правовую и информационную базы. Параллельно внедряются идеи ценностно-смыслового обучения, положения диалогового и синергетического подходов, безусловно, стимулирующие субъектную активность студентов и способствующие достижению ими компетентностного формата образовательных

результатов. На этом фоне очевидным становится факт недостаточно эффективного использования процесса самообразования студентов, который до настоящего времени реализуется в рамках традиционной знаниевой парадигмы. Ситуация складывается так, что, несмотря на острую необходимость в самоактуализации, главной целью самообразования студенты продолжают видеть наращивание знаний, а не приобретение более или менее устойчивого образца своей индивидуальности [2].

Разрешение указанного противоречия мы видим в обновлении технологической базы процесса самообразования студентов и внедрении в нее таких форм и методов, которые усиливали бы адаптивно-социальные функции самостоятельной деятельности и максимально развивали их субъектный потенциал. Опираясь на последние научно-практические иссле-

© Камынов А. А., 2011



дования в указанном направлении, мы вправе предположить, что основной акцент здесь следует сделать на формах и методах педагогической поддержки, чью сущность составляет помочь воспитуемым в решении их индивидуально-личностных проблем как субъектов образовательной или социальной практики.

Углубляясь в теоретические нюансы самообразования, несложно обозначить те его составляющие, которые актуализируют саму идею сервисного назначения педагогической поддержки. Так, под близким нам углом зрения сущность самообразования рассматривалась уже в XIX в. Н. И. Кареевым, который утверждал: «Если нужно работать над развитием в себе личности, то не только в смысле возведения ее на степень духа, господствующего над плотью, но и в смысле возведения на степень индивидуального „Я“, имеющего самостоятельное положение в обществе» [3, с. 81]. В культурном индивидуализме он усматривал великую историческую и прогрессивную силу. Будучи педагогом-просветителем, Н. И. Кареев верил, что развитие личности в себе и выработка психологического и этического миросозерцания нужны молодому человеку для плодотворной общественной деятельности.

Единство личного и гражданского в самообразовании подчеркивал в начале прошлого века Н. А. Рубакин. По его мнению, жизнь ставит перед людьми задачу «широких, разносторонних и точных знаний. ... В сущности, это не только работа культурная, не только стремление к просвещению, это внутренний процесс духовного самовооружения — процесс непреоборимый по своей стихийности, неизбежный по своей логике» [8, с. 1]. Крайне точно связь институтов образования и процесса самообразования указал в прошлом веке и П. Ф. Каптерев. Он считал, что «не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» [цит. по: 2, с. 9].

Среди исследователей нашего времени, продолжающих обозначенную ли-

нию, следует назвать Ю. В. Стafeеву. Она провела параллель между проблемой самообразования студентов и проблемой «индивидуального саморазвития в педагогике свободы». Цель «педагогики свободы» была определена ею как «помощь воспитуемым в конструировании их автономного внутреннего мира», а результат — как «свободоспособность личности» [9, с. 41]. К сожалению (и это для нас весьма симптоматично), некоторые из современных исследователей склонны рассматривать самообразование в аспектах информационно-знанияевого обогащения, «самовооружения». Например, В. В. Рожкова, отмечая, что в условиях новой геополитической реальности решение проблем самообразования молодежи становится важной государственной задачей, пишет, что самообразование — это «одно из средств утверждения и развития активного интеллекта в российской культуре, и усложнение социальных отношений требует более распространенных знаний» [7, с. 10]. Н. А. Морозова связывает с самообразованием самостоятельную работу студентов по приобретению новых знаний; уточнению и дополнению сведений; формированию практических умений и навыков, по удовлетворению образовательных запросов и интересов студента (реферат, доклад и др.) [4, с. 21]. Акцент на учебной деятельности в процессе самообразования делает Р. В. Ардовская, полагая, что проблема самостоятельного отношения к жизни у студентов непосредственно связана с учебным процессом [1, с. 41].

В ином ключе проводит анализ сущности самообразования И. О. Ганченко. В своей работе он осмысляет оба вышеизложенных подхода, т. е. рассматривает образование и как способ информационно-знанияевого самообогащения, и как средство индивидуально-личностного саморазвития. В первом направлении ученый прибегает к народному фольклору и приводит целый ряд пословиц, отражающих силу ума, пополняемого человеком в течение всей его жизни. «Под умом и разумностью, — заключает автор, — понимается не только природная

сметливость и сообразительность, но и тот уровень умственного развития, который достигается трудом, постоянным стремлением к знанию и его постижению, к самообразованию». Данный вывод подкрепляется ссылками на отношение к самообразованию русских просветителей начиная с М. В. Ломоносова [2, с. 5—7]. В рамках второго направления И. О. Ганченко обращается преимущественно к теории польского педагога В. Оконя, принципиально разводящего понятия самообразования и самообучения. По мнению последнего, самообразование достигает оптимального уровня тогда, когда преобразуется в постоянную жизненную потребность человека, основу его поведения и образа жизни. В отличие от самообучения самообразование — инициированный самой личностью процесс ее внутреннего развития. Полнотью, тем не менее, ученый не разделяет позиции В. Оконя, и общее заключение, к которому он приходит, состоит в том, что «самообразование — это результат самообучения и самовоспитания» [2, с. 66].

Учитывая ранее выдвинутую идею «реализации индивидуальности» в процессе самообразования, мы, однако, должны критически отнести и к доводам И. О. Ганченко, какими бы сбалансированными они ни казались на первый взгляд. Во-первых, в нашем понимании самообразование — больше процесс, нежели результат; во-вторых, линия, посредством которой ученый разводит понятия самообучения и самовоспитания, не снимает главной проблемы — проблемы направленности и содержания самообразования. Даже если принять позицию, по которой информационно-знаниевые функции самообразования реализуются в процессе самообучения, а индивидуально-личностные — в процессе самовоспитания, то все равно остается открытым ряд вопросов: кто устанавливает критерии достижимости того или другого? Как формируются мотивационно-целевые установки самообразования и что нужно считать моментом перехода количественных параметров самообразования в качественные? Когда оно

осуществляется по глубоко внутренней потребности индивида, превосходящей сугубо утилитарные побуждения и цели? Другими словами, проблема заключается не столько в разведении самообучения и самовоспитания, сколько в определении индивидуальной для каждого студента комбинации информационного «самовооружения», утилитарно-адаптивной профессиональной самоподготовки и нравственного саморазвития. Поскольку сам студент в силу психовозрастных особенностей нуждается здесь в определенных ориентирах, в наличии каких-либо вариантов самостоятельного выбора, указанная «индивидуальная комбинация» должна выступать материалом педагогической поддержки студентов в процессе самообразования.

Перенося сказанное в плоскость практической деятельности вуза, приведем в пример опыт автора настоящей статьи, реализованный на базе Военной академии радиационной, химической и биологической защиты и инженерных войск г. Костромы. Его предпосылкой стали организационно-штатные изменения в вузе, предоставившие курсантам значительные возможности для самодисциплины и самообразования. Одним из условий эксперимента было использование принципа дифференциации ресурсно-целевого потенциала курсантов как ключевой идеи педагогической поддержки в процессе их самообразования. Иными словами, педагог на основе сведений о перспективах карьеры курсанта, данных социометрии и уровне его обучаемости помогал курсанту выстроить личную программу самообразования, перечень «пунктов» которой был адекватен индивидуальным возможностям и устремлениям. Указанный принцип рассчитан на нормативно-организационное проектирование таких элементов образовательной системы вуза, как стратегические цели образования в единстве обучения и воспитания; профессиональная готовность преподавателей и офицеров и разработанность локальных программ педагогической поддержки самообразования курсантов. Остановимся на них подробнее.



1. Взаимосвязь целей педагогической поддержки в процессе самообразования курсантов и стратегических образовательных целей вуза. Эффективность ее была обусловлена тем, что цели первого порядка рассматривались равносильными тактическим задачам процесса самообразования курсантов. Вслед за М. М. Поташником мы предположили, что цель здесь не столько «образ желаемого результата», сколько его конструктивное описание в управляемых компонентах качества самообразования курсантов [10, с. 37]. Учитывая ситуацию функционального сближения современных военных вузов с гражданскими, главную цель педагогической поддержки в процессе самообразования курсантов мы сформулировали так: адаптация курсантов к меняющимся условиям профессионального становления посредством развития их субъектной активности.

2. Профессиональная готовность преподавателей и офицеров осуществлять педагогическую поддержку в процессе самообразования курсантов. Данный элемент связан с утвердившимся в гражданском образовании и распространяющимся в образовании военных принципом партнерства в педагогическом взаимодействии. Офицер или гражданское лицо, на которое возлагались обязанности по обеспечению процесса самообразования курсантов, должен был быть компетентен в определении особенностей индивидуального познавательного стиля курсантов, их темперамента, уровня тревожности, а также уметь беседовать с курсантами о личных затруднениях в самостоятельной жизнедеятельности.

3. Разработанность и обеспеченность локальных программ педагогической поддержки самообразования курсантов. Была разработана программа, содержание, сроки и порядок исполнения которой утверждались приказом по учебно-войсковой части. Основной акцент был сделан на сервисном характере педагогической поддержки, не являющейся самостоятельной технологией, а разворачивающейся как «система разно-

плановых мероприятий» [11, с. 31]. В программе эти мероприятия были концептуально обоснованы; охарактеризованы их содержание и целевое назначение; предложены оптимальные формы и методы их проведения.

В силу утверждаемой в эксперименте сущности педагогической поддержки мы апробировали такие инновационные технологии работы с курсантами, как модерация и тренинг личностного роста. Их базовое содержание было заимствовано из опыта Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой, представивших указанные технологии как современные способы активизации обучения [5]. Однако, используя заявленные технологии для помощи курсантам в определении индивидуального пространства самообразования, мы усилили в каждой из них механизмы эмоционально-ценостного стимулирования и скорректировали организационную логику.

Модерация проводилась по следующей схеме: 1) формулировка модератором ценностно-ориентированного вопроса и его визуализация (концентрируется внимание участников модерации и создается общее смысловое поле для дальнейшей работы); 2) раздача студентам модерационных карточек для письменного ответа (генерируются независимые суждения); 3) сбор карточек, их сортировка и структурирование (выявляются ценностно-смысловые стержни по заданному вопросу); 4) кластирование полученных данных и их презентация модератором (обеспечивается эффект дестройки в цепочке ценностных суждений студентов).

Технологическая специфика тренинга основывалась на понимании его как «системы воздействий, упражнений, направленных на развитие, формирование, коррекцию у человека необходимых личностных качеств» [6, с. 236]. Организационная модель тренинга была достаточно проста: этап психологического сближения участников тренинга (создание атмосферы доверия и терпимости друг к другу) — этап принятия целей тренинга экспериментируемыми — этап развертывания информационно-практической

ситуации — этап погружения в ситуацию — этап отраженияобретенных знаний и умений в диалоге с тренером — завершающий, собственно рефлексивный, этап.

Помимо тренинга и модерации педагогическая поддержка процесса самообразования курсантов обеспечивалась визуализированными психологическими консультациями, беседами, анонимным дистантным консультированием; использовались методы проектов, групповой рефлексии и др. Мы неуклонно придерживались логики, по которой, во-первых, индивидуальность субъекта высвобождается только в ходе активной социальной практики, а во-вторых, помочь студенту осознать свое «Я» как цель и инструмент самообразования можно посредством технологий, стимулирующих критичность его мышления и способность к конструктивной рефлексии. Согласно этому в локальной педагогической среде экспериментального вуза мы организовали устойчивые штатные структуры, задачей которых было обеспечивать педагогическую поддержку внутриличностных мотивов саморазвития курсантов, способствуя их выработке или динамике. Основной же акцент в технологическом обеспечении процесса самообразования студентов был сделан на механизмах эмоционально-ценостного стимулирования их субъектной активности, а также на позитивном опыте понимания личной стратегии жизни.

Исследовательский опыт, обретенный в ходе эксперимента, подтвердил правомерность рассмотренной нами идеи самообразования как приобретения студентами «ясного образца своей индивидуальности». Указанная идея была положена в основу педагогической поддержки процесса самообразования курсантов. Ее поступательная реализация показала, что базовой идеей педагогической поддержки процесса самообразования современных студентов вообще может и должна стать идея индивидуальной комбинации информационного «самовооружения» студентов, их утили-

тарно-адаптивной профессиональной самоподготовки и нравственного саморазвития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ардовская, Р. В. Самообразовательная деятельность и условия ее педагогической поддержки / Р. В. Ардовская // Эффективно ли руководство самообразовательной деятельностью студентов, аспирантов и преподавателей в современных условиях профессиональной подготовки кадров? : Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 4 июня 2009 г.) — М., 2009. — С. 40—43.
2. Ганченко, И. О. Теория и методика профессионального самообразования : учеб. пособие / И. О. Ганченко. — Краснодар : Краснодар. акад. МВД России, 2003. — 308 с.
3. Кареев, Н. И. Письма к учащейся молодежи о самообразовании / Н. И. Кареев. — 10-е изд., стер. — М. : URSS : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 164 с.
4. Морозова, Н. А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях проектирования ООП ВПО, реализующих требования ФГОС / Н. А. Морозова. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 70 с.
5. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под общ. ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М. : Изд. центр «Академия», 2008. — 176 с.
6. Резанович, И. В. Бизнес-образование: профессиональное развитие менеджеров : моногр. / И. В. Резанович. — Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. — 290 с.
7. Рожкова, В. В. Формирование у студентов готовности к самообразованию : моногр. / В. В. Рожкова. — Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2005. — 49 с.
8. Рубакин, Н. А. Круг знаний. Наставление к выбору книг для товарищеских общеобразовательных библиотек / Н. А. Рубакин. — М. : Знание, 1909. — 64 с.
9. Стafeева, Ю. В. Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе : моногр. / Ю. В. Стafeева. — Петропавловск-Камчатский : Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2008. — 224 с.
10. Управление качеством образования : практико-ориентированная моногр. и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. — М. : Педагогическое общество России, 2004. — 448 с.
11. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — 2-е изд. — М. : Сентябрь, 2000. — 111 с.

Поступила 22.01.11.



ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД

К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ

(в условиях обучения дополнительному иностранному языку)

М. Ю. Чернышов (Иркутский научный центр Сибирского отделения РАН),

Г. Ю. Чернышова (Иркутский государственный лингвистический университет),

*А. М. Журавлева (Средняя общеобразовательная школа № 861,
г. Москва)*

Рассматривается предлагаемый авторами инновационный подход, сутью которого является сочетание культурно-языковой интеграции и формирования личности учащихся. Данный подход может стать основой для решения задач самообучения и самовоспитания школьников, которые не удается решить средствами традиционного обучения и воспитания.

Ключевые слова: интеграция образования и воспитания; инновационный подход; заинтересованное изучение иностранного языка; коммуникативная, когнитивная, социокультурная и межкультурная компетенции; формирование личности; формирование вторичной языковой личности.

В Послании Президента РФ Д. А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации (2009) главная задача современной российской средней школы определена как «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире», причем «обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники смогли самостоятельно ставить серьезные цели и достигать их, уметь реагировать на различные жизненные ситуации» [5]. Сказанное абсолютно верно с различных точек зрения. Во-первых, интеллектуальный потенциал общества, служащий фактором его научного прогресса, экономического и социального развития, в значительной степени определяется качеством образования в отечественных школах, профессиональных училищах и вузах. Во-вторых, будущее общества зависит от наличия в нем воспитанных граждан, чье воспитание основано на понимании высоких целей и гуманистических ценностей, важных как для общества в целом, так и для каждого его члена в отдельности. Формирование таких граждан и есть процесс формирования личности.

Представляется, что та новая структура интегрированного образовательно-

го и воспитательного процесса, которую требуется построить в процессе решения поставленной президентом задачи, должна способствовать «образовательной и личностной реализации каждого субъекта образовательного процесса».

В последние годы многочисленными специалистами были предложены деятельностный, личностно ориентированный, сознательный и иные подходы, имеющие целью развитие образования, совершенствование воспитания и улучшение их качества. В рамках предложенных подходов были приняты определенные меры, но они оказались побочными по отношению к процессам воспитания и формирования личности. Стратегии образования и воспитания так и не были построены.

Не все подходы, связанные с развитием образования, можно квалифицировать как взвешенные. Например, в качестве одного из них была предложена «гуманизация образования», хотя уже давно ощущается необходимость уже-сточить требования к обленившимся и невоспитанным учащимся, не выполняющим задания, не посещающим уроки и даже поднимающим руку на учителей. Даже если подобные случаи являются единичными, они все равно свидетельствуют о непостроенности стратегий вос-

питания; о формировании же личности школьников речь идет пока лишь на бумаге.

В поисках новых, эффективных педагогических подходов, применимых в средней школе, мы остановили свой взгляд на интегративном подходе, включающем когнитивный, деятельностный, личностно ориентированный подходы и предполагающем сочетание образования с воспитанием. Наше внимание привлекли возможности соответствующих интегративных образовательных проектов, связанных с обучением иностранным языкам. В рамках таких проектов наметился возврат к ориентации на фундаментальное изучение языка и прочное овладение речью, а не на приобретение поверхностной языковой компетенции по «ярмарочным книжкам» с красочными картинками, именуемым учебниками, и вульгарным видеоклипам, как это было принято в последние годы. Мы ставили задачу шире: усовершенствование одновременно методологий обучения и подходов к воспитанию школьников на основе обучения иностранному языку, именно языку, а не химии или физике, ведь овладение языком и его активизация в речи — то, чем в первую очередь заняты все дети до 12 лет. Именно язык представляет собой неотъемлемую часть всей жизни любого члена общества.

Ниже приводятся некоторые рассуждения на заданную тему.

О проблеме дефицитов в школьном обучении. Перечень задач обучения и обязательных дисциплин, преподаваемых в курсе средней школы, по-прежнему ограничен простоватым «джен-тльменским набором», что в итоге создает дефицит образованности. Кроме него на протяжении последних 60 лет отечественная средняя школа испытывала множество других дефицитов, тоже серьезно сказывавшихся на возможностях школы, связанных с обучением и воспитанием, и среди них — дефицит полезных и эффективных методов и методик обучения и воспитания, учебных часов, хороших учебных пособий, учителей-мужчин, учителей-личностей и т. д.

Последний дефицит был особенно ощущимым, ведь без талантливых учителей, способных полюбить учащихся, увлечь их и повести за собой, успехов в обучении и воспитании быть не может [3].

Современная школа переживает дефицит учителей-личностей, тех учителей, к которым дети инстинктивно тянулись бы сами, желали бы учиться у них. В ходе наших исследований мы неоднократно обращались к школьникам, которым повезло с такими учителями, с вопросом: «За что вы любите этого учителя (учительницу)?» Во всех случаях ответы были приблизительно одинаковыми, их содержание лишь усложнялось с возрастом: «за то, что он (она) любит нас»; «за то, что он (она) — талантливый учитель и доходчиво преподносит сложный предмет», «за то, что он (она) — прекрасный человек и неординарная личность». Личность учителя — один из важнейших факторов эффективного обучения, воспитания и формирования личности учащихся на последнем этапе, на этапе взаимодействия «учитель — учащиеся». Это особенно очевидно, если речь идет об обучении иностранным языкам. Отсутствие учителей-личностей — один из самых серьезных дефицитов, которые испытывает современная школа, не способная пока формировать выпускников-личностей. Отсюда — проблемы с правосознанием молодежи.

Самым существенным дефицитом среди вышеперечисленных следует признать дефицит полезных и эффективных методов и методик обучения и воспитания. Он сопряжен с полным отсутствием полезных и эффективных идей и, более того, с равнодушием к необходимости их генерации.

О содержании инновационного подхода и его основах. Делая акцент на важности интеграции образования и воспитания в целях достижения обученности и воспитанности учащихся, в данной статье мы предлагаем *сочетание традиционного обучения с непринудительным, мотивационно значимым обучением школьников иностранному языку из нетрадиционного перечня языков и, как следствие, обеспечение*



условий их эффективного воспитания и самовоспитания.

Такая постановка вопроса обсуждается в связи с тем, что при изучении в последние 7 лет опыта работы средних школ г. Москвы и ряда других городов авторами было установлено, что в некоторых школах наряду с обучением по программе практикуется обучение учащихся тому или иному дополнительному иностранному языку, не относящемуся к обычному перечню. Это может быть один из восточных языков (японский, китайский, корейский, турецкий и др.), языков стран Восточной Европы (чешский, польский, сербский, болгарский и т. д.) или небольших стран Западной Европы (финский, шведский, норвежский, голландский). Показательно, что обучение иностранным языкам из нестандартного набора вводилось не сверху, т. е. не по решению отделов образования (хотя, разумеется, по согласованию с ними), а инициативно, снизу.

Появление таких школ, «ориентированных и ориентирующих учащихся» и условно называемых «польская», «чешская», «греческая», «японская» и т. д., было с воодушевлением встречено родителями. Оно оказалось очень удобным для зарубежных дипломатов и специалистов, желающих обучать своих детей в российской школе, чтобы те могли эффективно овладеть русским языком. Российские школьники таким образом приобрели возможность не просто отсиживать нудные уроки с лекциями о культуре зарубежных стран, а вести прямой культурный обмен со сверстниками — носителями изучаемого языка. Однако контактами отечественных школьников с детьми, приехавшими в Россию, дело не ограничилось. Опыт был востребован, и как мы убедились, в практике ряда школ стало нормой личностное интегрирующее общение:

1) переписка учащихся «ориентированных школ» со сверстниками из страны изучаемого языка;

2) регулярные летние поездки российских школьников за рубеж;

3) отношения обмена, при которых российские учащиеся получают возмож-

ность поехать в страну изучаемого языка не на пару недель летом, а на полгода или на год в целях овладения языком, в то время как в Россию по обмену на их место приезжают школьники из-за рубежа.

В ходе исследований выяснилось следующее: уже через короткий период времени родители детей, обучающихся в такой школе, замечают, что они стали дисциплинированными, подтянутыми, целеустремленными; с радостью идут в школу, хорошо учатся по всем предметам. Более того, дети начинают задавать вопросы учителям, активно интересоваться мнением родителей по тому или иному вопросу, советуются с ними по различным делам, связанным с обучением, сами приглашают родителей в школу, причем не только на собрания. В школе, как правило, царит атмосфера единодушия, заинтересованности и нацеленности всего коллектива — школьников различных возрастов, педагогов и даже дирекции — на решение общих задач. Все это вместе взятое способствует эффективной стимуляции не только процессов *воспитания* учащихся обычной средней школы, но и процессов *самовоспитания* школьников, что особенно важно.

Замечено, что учащиеся, попавшие в атмосферу *повышенных требований* (изучение в школе, в специальных классах, и дома второго иностранного языка из нестандартного набора; высокие требования к успеваемости и знаниям по всем предметам, к дисциплине, к способностям аналитического мышления школьника; наличие у учащегося признаков формирующейся личности) в сочетании с *новыми, расширенными возможностями* (обучение в родной школе совместно со школьниками из зарубежных стран; поездки для обучения в школах за рубеж, в страны дополнительного изучаемого языка на срок от месяца до года), которые как раз и обусловлены требованиями высокой дисциплины и успеваемости по всем учебным предметам, *начинают вести себя иначе*, чем их сверстники из обычных классов той же школы и из других, обыкновен-

ных, школ. Как это ни парадоксально, преимущества такого подхода заключаются в высоком уровне заинтересованности школьников в конечных результатах обучения по всем учебным дисциплинам. Это, в свою очередь, становится причиной или, по крайней мере, стимулом для формирования высокого уровня самодисциплины, стремления повысить свою успеваемость, высокой контактности школьников с учителями и руководством школы, высокой контактности школьников с родителями. Преимущества, связанные с факторами контактности, являются свидетельством вовлеченности школьников с раннего возраста в общественные отношения на локальном уровне, а в нашем случае, с учетом зарубежных поездок учащихся в целях овладения иностранным языком, — также в локальные отношения уже международного уровня.

Из многочисленных бесед со школьниками указанных классов было установлено, что для них «простое, традиционное обучение превращается в заинтересованное обучение», сочетающееся с обязательным заинтересованным изучением дополнительного иностранного языка. Понятие *заинтересованность*, подразумевающее наличие постоянной системы мотивов-стимулов, отличается от понятия *мотивация*, которым в психологии обозначается психофизиологическая реакция индивида на частный мотив (стимул), служащий поводом для инициации конкретной разовой активности. Однако те осознаваемые преимущества, которые ожидают учащихся при условии, что их сознание созрело, в итоге приложения усилий и большого учебного труда, следует определить как мотивационно значимые.

Что касается собственно изучения выбранного второго иностранного языка (с одной стороны, это значимый стимул, а с другой — лишь один из потенциально возможных стимулов), даже вне зависимости от возможностей поездок учащихся за границу (поехать удается не всем), то и здесь есть свои большие преимущества. Во-первых, это овладение

иностранным языком из нестандартного набора; во-вторых, опыт языкового общения с иностранцами в стенах своей школы; в-третьих, использование иностранного языка как средства познания в обучении другим предметам. Нельзя не учитывать и действие фактора соревнования, конкуренции между учащимися за лучшие знания по дополнительному языку и по всем другим предметам.

За 7 лет наблюдений мы убедились в том, что приобретенная компетенция помогает выпускникам подработать на переводах, которые всегда требуются, и даже выполнять функции сопровождающих или переводчиков для делегаций или туристов в туристических поездках в страну (или страны) изучаемого языка. Но все же главной целью и главным выигрышем является формирование признаков воспитанности и личностных качеств учащихся. В процессе реализации описанного выше подхода *происходит формирование социальной личности учащихся и, на этой основе, формирование вторичной языковой личности учащихся как культурно-языковой личности*.

Обсуждаемые в рамках нашего подхода общение с учащимися из зарубежных стран в стенах родной школы, а также долговременные зарубежные поездки российских учащихся, предполагающие овладение иностранным языком из нестандартного набора в живом общении и взаимодействии с носителями языка, сочетающиеся с приобретением межкультурной компетенции в области страноведения и знаний культуры народа страны изучаемого языка могут в той или иной мере влиять на интеллектуальное развитие и воспитание школьника. Такие факторы общения и взаимодействия относятся к множеству факторов, способствующих отчасти развитию личности ребенка [1; 2; 4; 7].

В нашем случае на практике, на базе формирующихся отношений международной интеграции в сфере образования и культуры, реализуется подход, который предполагает не просто формальное «прохождение» учебных предметов и



обычного курса иностранного языка в средней школе при формальном соблюдении методик, а построение *системы обучения, воспитания и формирования личности учащихся, организованной на основе нацеленного и заинтересованного изучения иностранного языка* при условии интернационального межшкольного и межличностного взаимодействия. Такой инновационный подход может стать одной из основ для решения тех задач обучения и воспитания школьников, которые чаще всего не удается решить при обычном, ненацеленном обучении и воспитании.

Когда методисты рассуждают о межкультурной компетенции, то рассуждения часто сводятся к вопросам организации поездок за рубеж, прохождения стажировок и т. п., причем предполагается, что уже сами по себе иноязычная среда и атмосфера общения с носителями языка являются сильнейшими факторами развития. Это справедливо, если имеются в виду студенты или аспиранты, а задача развития заключается в хорошем владении иностранным языком. Но данными факторами невозможно ограничиться, если речь идет о формировании личности учащихся средней школы. В таком случае необходимо обеспечить условия, способствующие развитию мышления школьника, а это, в свою очередь, требует создания соответствующей системы взаимодействий и атмосферы развития сознания.

О системе взаимодействий и об атмосфере развития сознания. Наши исследованиями установлено, что система отношений, взаимодействий, описанных выше, атмосфера развития сознания строятся на основе заинтересованного овладения дополнительным иностранным языком в условиях честной и добродушной конкуренции и, как следствие, процессы воспитания и самовоспитания могут способствовать формированию учащихся как социально значимых личностей. Подход, обсуждаемый в настоящей статье, благоприятствует развитию таких качеств личности, как инициативность и решительность, которые требу-

ются на этапе включения учащегося в соревнование за возможность поездки за рубеж, в страну изучаемого языка; трудолюбие и терпение, необходимые школьнику при изучении иностранного языка; самостоятельность и самоконтроль, которые требуются ему в общении, когда его, находящегося за рубежом, не могут поддержать учитель, родители или друзья; высокая образованность в итоге такой системы обучения и воспитания; наконец, развитое стремление к самосовершенствованию, оказывающееся важным бонусом такого развития учащегося.

Итак, мы установили, что наличие живой иноязычной среды, непосредственного общения и системы отношений, строящихся на основе заинтересованного овладения дополнительным иностранным языком в условиях честной и добродушной конкуренции, являются факторами, способствующими формированию личности. Этот комплекс составляют также зарубежные поездки учащихся, глубокое (порой почти профессиональное) овладение иностранным языком из нестандартного набора, сочетающееся с приобретением межкультурной компетенции в области страноведения, знаний культуры народа страны изучаемого языка. Последнее способствует не только воспитанию и самовоспитанию школьника, но также *формированию его как вторичной языковой личности*. Данная концепция была высказана И. И. Халеевой еще в 1989 г. [6] как идея, требующая практического воплощения и заслуживающая должной практической реализации.

Выполненный нами многофакторный анализ позволяет сформулировать некоторые выводы относительно инновационного характера предлагаемого подхода.

- На основе данного подхода закладываются многообразные связи, формирующиеся на почве «нацеленного и заинтересованного изучения» российскими учащимися национального языка конкретной зарубежной страны, которые способствуют формированию аутентичной коммуникативной и межкультурной компетенции (а следовательно, в перспективе, — подготовке специалистов), владе-

нию языком из нестандартного набора, а также компетенции в области географии, страноведения, истории и культуры страны изучаемого языка. Такие знания реально подкрепляются интеграцией, различными формами дружеского международного обмена: международной перепиской; поездками в страну изучаемого языка, в конкретный город, в конкретную зарубежную школу; приглашением зарубежных гостей-сверстников в Россию; обменом школьников опытом обучения; обменом учителей опытом преподавания; многообразным культурным обменом.

- Рассмотренный подход обеспечивает новые возможности, связанные с обучением иностранным языкам в средней школе, формирование различных типов компетенций учащихся и подлинное, недекларативное формирование в них вторичных языковых, т. е. реально лингвистически- и культурно-компетентных личностей. Он является, пожалуй, самым убедительным и действенным подходом, в рамках которого реализуется идея формирования вторичной языковой личности.

- Попутно с решением задач обучения решаются задачи воспитания и самовоспитания учащихся, т. е. формирования творческих личностей завтрашнего дня, способных самостоятельно ставить серьезные цели и достигать их.

Если смотреть ненаучным взглядом, со стороны, то очевидным результатом ориентированных школ оказывается эффективное овладение учащимися дополнительным иностранным языком. Результат, который не планировался, но вызрел эволюционно, — формирование отношений международного сотрудничества ориентированной отечественной школы со школой в стране изучаемого языка в сфере образования, воспитания и развития культурного обмена.

Таким образом, мы в общих чертах обсудили суть инновационного подхода, который предполагает решение целого ряда важнейших педагогических и образовательных задач и базируется на направленном и заинтересованном изучении дополнительного иностранного языка

учащимися школы. Данный подход, как мы убедились на практике, в ходе исследования опыта ряда школ Москвы и Иркутска, становится основой для решения важнейших педагогических задач, в частности по воздействию в процессе обучения дополнительному иностранному языку в средней школе скрытых резервов, связанных с инициацией соревнования учащихся за лучшие знания и успеваемость по всем учебным предметам, с инициацией процессов самообучения и самовоспитания школьников.

В ходе исследования нами был прослежен процесс формирования многообразных связей, которые исключительно важны в деле интеграции обучения и воспитания отечественных школьников. Это — связи типа «российские учащиеся — учащиеся зарубежных школ», «российские школы — школы зарубежных стран, язык которых изучается», а также полезные в обучении и воспитании связи, формирующиеся на этой основе, действующие и интегрирующие все звенья системы среднего образования: «учащиеся — учитель российской школы», «учащиеся — учителя — администрация российской школы», «учащиеся — учителя — администрация школы — родители», «учащиеся — учителя — администрация школы — родители — администрация отдела образования» и т. д.

Главная ценность такого рода интеграции заключается в том, что, во-первых, связи, формирующиеся на почве заинтересованного изучения иностранного языка учащимися, способствуют приобретению ими многообразной речевой и экстралингвистической компетенций в изучаемом иностранном языке, причем эта компетенция действительно подкрепляется различными формами дружеского международного обмена; во-вторых, в условиях очевидной заинтересованности школьников в возможностях, предоставляемых международным обменом, активизация в изучении иностранного языка стимулирует активизацию в овладении другими учебными предметами; в-третьих, такая интеграция дисциплинирует

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

учащихся в школе и дома (при подготовлении домашних заданий), возбуждая нормальную конкуренцию. В итоге это приводит к активному формированию личности учащихся, а также к развитию их как вторичных языковых личностей.

Все перечисленное в совокупности — приобретенные знания, навыки, умения и компетенции, культурный обмен, узы дружбы — не может не способствовать воспитанию российских школьников как законопослушных и мыслящих граждан, формированию в них широко эрудированных и талантливых личностей. Вот почему подобные связи следует всемерно укреплять.

Суть нашего инновационного подхода заключается в ориентации на культурно-языковую интеграцию и нацеленное формирование личностей учащихся. Мы убеждены, что у этого подхода большое будущее.

1. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. — М. : Просвещение, 1966.

2. Беляев, Б. В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку / Б. В. Беляев // Психология обучения иностранному языку. — М., 1967. — С. 5—17.

3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1978. — 159 с.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

5. Медведев, Д. А. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации (2009) [Электронный ресурс] // Президент России: выступления и стенограммы: [офиц. сайт]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>.

6. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. — М. : Выш. шк., 1989. — 238 с.

7. Cherry, C. On Human Communication (A Review, a Survey and a Criticism) / C. Cherry. — N. Y. ; L. : Academic Press, 1957. — 225 p.

Поступила 17.12.10.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ (на примере интегрированного курса «История, культура и искусство англоговорящих стран»)

O. В. Кузнецова (Лингвистическая гимназия № 6, г. Пенза)

Рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций учащихся в процессе обучения иностранному языку. Автор опирается на основные положения теорий и метода моделирования и предлагает структуру модели формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у учащихся лингвистической гимназии.

Ключевые слова: ценностное отношение; формирование ценностного отношения; культура англоговорящих стран; модель; метод моделирования.

Общеизвестно, что развитие цивилизации определяется триадой ценностей «человек — культура — образование». Современная социокультурная ситуация и условия открытого информационного пространства характеризуются появлением новых требований к социализации и воспитанию, знаниям и компетентностям молодежи, качеству социального капитала. В связи с этим приоритетной задачей выступает воспитание культур-

ного человека, способного к коммуникационному взаимодействию, сотрудничеству и созиданию в системе «человек — человек — коллектив — общество — человечество», умеющего решать новые, нестандартные задачи.

Одним из возможных подходов к решению вышеназванной задачи могут стать построение и реализация на практике модели формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого

© Кузнецова О. В., 2011

иностранных языков у учащихся. Прежде чем рассматривать данную модель, обратимся к основным положениям теории и метода моделирования.

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах С. И. Архангельского, Б. А. Глинского, И. Б. Новик, В. А. Штофф и др. Воспользуемся наиболее полным, на наш взгляд, определением моделирования, которое предлагает С. И. Архангельский. По его мнению, это — «научный метод исследования всевозможных объектов, процессов и т. д. путем построения их моделей, которые сохраняют основные, выделенные особенности объекта исследования» [2, с. 281]. Моделирование предусматривает проведение опытов, наблюдений, расчетов, логического анализа на моделях, чтобы потом по результатам такого исследования можно было судить о явлениях, происходящих в действительных объектах. Основным понятием метода моделирования выступает модель.

Моделирование учебного процесса предполагает построение системы, которая функционирует аналогично исследуемому процессу в тех или иных частях, с использованием определенных методов, средств и форм обучения, содержания изучаемых предметов и т. д. Модель формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у учащихся старшего подросткового возраста была разработана на основе содержания понятия «модель», принятого в современной научной литературе. Термин «модель» является семантически емким понятием и применяется в различных значениях. В самом широком смысле моделью называют любой мысленный или знаковый образ подлинного объекта (оригинала), который, отображая объект исследования, способен замещать его так, что его изучение дает нам новую информацию об этом объекте [3]. Принимая наиболее распространенное определение модели, ученые-педагоги в научной литературе трактуют назначение модели как создание искусственным или естественным путем определенных явлений исследуемого объекта, аналогичных явлениям,

анализ которых затруднен или невозможен [2].

Модель служит «обобщенным отражением явления, результатом абстрактного обобщения практического опыта, соотнесения теоретических представлений об объекте и эмпирических знаний о нем» [6]. Практическая значимость модели как «замещения оригинала» состоит в том, что она может служить для хранения и расширения знания об оригинале, его конструирования, преобразования и управления им. Это замечание для нас особенно ценно, так как оно констатирует гипотетическую возможность замещения реального процесса формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у учащихся идеальным, отражающим представление о самых общих характеристиках исследуемого явления. Тем не менее следует помнить, что построение модели как средства изучения указанного процесса упрощает реальный процесс, акцентирует наиболее значимые признаки и нивелирует несущественные, поскольку модель, согласно А. Л. Никифорову, — это абстрактная гипотеза, а не непосредственный результат эксперимента [7].

Исследуя культурологические основы образования, Н. Б. Крылова пришла к выводу, что «модель» — полисемантическая категория, и предложила следующие значения: способ жизнедеятельности сообщества; образец (точнее, образ) опыта, в котором переосмысливаются педагогическая деятельность и опыт обучения/учения; систематизированная форма инновационного эксперимента; организационная система, транслирующая и развивающая культурные нормы [5].

Из приведенных толкований задаче нашего исследования — обосновать модель формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у учащихся — в большей степени соответствует представление о модели как о систематизированной форме инновационного эксперимента и как о системе, транслирующей и развивающей культурные нормы. Эти опреде-



ления роднят категории «модель» и «система» и одновременно дают нам возможность применять выделяемые учеными компоненты системы (цель, средства коммуникации, субъекты, результат) для построения модели исследуемого процесса.

В. С. Ильиным сформулированы следующие требования к модели: она должна отображать степень целостности процесса или явления; содержать описание условий его протекания; строиться структурно целесообразно [4].

Целостность, обеспечивающая внутреннее единство модели, предполагает взаимодействие и взаимопроникновение отдельных элементов, служащих общей цели; взаимосвязанность и взаимозависимость элементов (изменение одного параметра в модели неизбежно оказывает влияние на все остальные элементы); связь со средой; прогнозируемость, управляемость; корректируемость; результативность. Описание условий протекания исследуемого процесса отражается в виде характеристики ситуации в экспериментальной и контрольной группах на начало эксперимента и ее динамики в процессе проведения экспериментального исследования. Третье требование касается выделения компонентов процесса или явления, а также их взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимоподчиненности.

Изложенные теоретические представления о моделях и требованиях к ним легли в основу авторской модели — аналога процесса формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у учащихся старшего подросткового возраста в лингвистической гимназии. Необходимость разработки данной модели обусловлена наличием в настоящее время в системе среднего образования следующих противоречий:

— между объективной потребностью общества в высокообразованных, нравственно и духовно развитых гражданах и традиционной организацией процесса формирования ценностных ориентаций в школе, недостаточно учитывающей воз-

можности иностранного языка в культурном развитии личности;

— между осознанием учащимися необходимости изучения иностранных языков и непониманием того, что отсутствие ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка может стать одной из причин неудач в процессе межкультурной коммуникации.

Опытно-экспериментальной базой для разработки модели формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка послужила Лингвистическая гимназия № 6 г. Пензы, где преподается интегрированный учебный курс «История, культура и искусство англоговорящих стран», рассчитанный на учащихся 7—9 классов.

Модель включила в себя логически связанные между собой компоненты: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный.

Основная цель проектируемой модели — сформировать ценностное отношение к культуре стран изучаемого иностранного языка у старшеклассников. Такая формулировка цели предполагает решение ряда основных задач: формирование лингвистической, ценностно-смысловой, страноведческой и коммуникативной компетенций учащихся.

Теоретическое обоснование и практическая реализация модели опирались на ряд педагогических принципов.

Принципы обучения, по С. И. Архангельскому, являются необходимыми средствами в проведении организации, управления, в построении и функционировании системы учебного процесса и ее компонентов. В совокупности они определяют главные обучающие и учебные направления и содержание педагогических действий. Согласно другой точке зрения дидактические принципы — это ступени, которые ведут через все уровни знания теории обучения. В общей теории обучения принципами обучения называются «основные дидактические условия, определяющие педагогическую обоснованность всех действий по орга-

низации и проведению учебного процесса» [2, с. 67].

Сопоставив подходы ученых к определению педагогических принципов, мы считаем, что возможны различные их классификации и их выбор в значительной степени зависит от образовательных целей. На наш взгляд, решению задачи формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у учащихся соответствуют принципы гуманизации, диалога культур, культурообразности, аутентичности и связи обучения с жизнью, интеркультурного включения, учета психологических особенностей в обучении.

Реализация принципа *гуманизации* предполагает воспитание самостоятельной, свободной личности (творческой индивидуальности), способной жить в диалоге с миром. Суть этого принципа заключается в признании «личности как ценности» [9, с. 328], в уважении личности. Невозможен диалог без открытого выражения каждым учащимся своего мнения, отношения к происходящему. Важно содействовать возникновению готовности к пониманию и к признанию права каждого на собственное мнение, но при этом каждый учащийся должен иметь право сохранить свое мнение.

Принцип *диалога культур* позволяет организовать обучение так, чтобы учащиеся увидели культуру родного и изучаемого языков в их взаимодействии и взаимопроникновении, взглянули на собственную культуру глазами других народов, приобрели индивидуальное видение родной и иностранных культур [3].

Применение принципа *культурообразности* способствует культурному самоопределению и идентификации учащегося, а также организации новых культурных форм (а не просто трансляции ее норм и ценностей).

Принцип *аутентичности и связи обучения с жизнью* предполагает использование в обучении только аутентичных материалов и формирование умения применять полученные знания в практической деятельности.

Реализация принципа *интеркультурного включения* подразумевает систематизированное освоение студентами родной и иностранной культур в их разнообразных проявлениях, что составляет основу успешного осуществления межкультурной коммуникации.

Принцип *учета психологических особенностей* предполагает максимальный учет в практике обучения возрастных психологических особенностей учащихся, что определяет выбор форм, методов и средств обучения.

Определив педагогические принципы, лежащие в основе авторской модели формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка, считаем целесообразным связать указанные принципы с содержательным компонентом проектируемой модели, реализуемым в процессе преподавания интегрированного учебного курса «История, культура и искусство англоговорящих стран» и смежных дисциплин, изучаемых в согласованном параллельно-ступенчатом режиме. С точки зрения интегрированного подхода в обучении мы можем проследить как внутрипредметные, так и межпредметные связи. Интегрированный учебный курс «История, культура и искусство англоговорящих стран» рассчитан на три года обучения и состоит из трех частей, образующих единое целое: «История Великобритании» (7 класс); «Современная Великобритания, Австралия и Новая Зеландия» (8 класс); «Соединенные Штаты Америки и Канада» (9 класс).

Интеграция трех компонентов предназначена сформировать у учащихся целостное представление об истории, культуре и искусстве англоговорящих стран. Параллельное изучение некоторых тем в курсе «История, культура и искусство англоговорящих стран» и в курсе истории в 7, 8 и 9 классах обеспечивает на практике реализацию принципа диалога культур.

В процессе изучения интегрированного учебного курса «История, культура и искусство англоговорящих стран» формируются лингвистическая (знание о языке как о системе), ценностно-смысловая (ценностное отношение к культуре, понимание языка как средства отра-



жения социальных реалий и культурных ценностей), страноведческая (знание национальных, лингвистических, культурных реалий, умение извлекать фоновую культурно значимую информацию) и коммуникативная (практическое владение языком в соответствии с существующими нормами) компетенции.

Совет Европы по работе над различными аспектами обучения/изучения иностранных языков убежден в том, что «использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную. Они опираются на компетенции, которые обеспечивают решение задач в различных условиях с учетом различных ограничений, и реализуются в видах деятельности и процессах (действиях), направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий. Учет этих процессов коммуникантами ведет к дальнейшему развитию и модификации этих компетенций» [8, с. 8]. По мнению Совета Европы, компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.

Имеет смысл дать более развернутую характеристику коммуникативной языковой компетенции, представленную Советом Европы.

Коммуникативная языковая компетенция состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов, каждый из которых, в свою очередь, включает в себя знания, умения и навыки.

Лингвистическая компетенция предполагает знание фонетики, лексики и грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы. В рамках указанной компетенции выделяются лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая, орфографическая, орфоэпическая компетенции.

Социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия

использования языка. В данную компетенцию входят знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте. Социолингвистический аспект компетенции охватывает лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, выражения народной мудрости, регистры общения, диалекты и акценты.

Прагматическая компетенция связана с использованием языковых средств в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия. Этот компонент предусматривает также овладение дискурсом, распознавание типов форм текстов и т. п.

Прагматическую компетенцию составляют компетенция дискурса (знание правил построения высказываний, их объединения в текст); функциональная компетенция (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций); компетенция схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия) [8].

В Лингвистической гимназии углубление и расширение сформированных в процессе изучения интегрированного курса компетенций осуществляются в рамках элективных курсов «Эссе на английском языке» (9 класс), «Гид-переводчик» (9 класс), «Английский для делового общения» (10 класс), обязательных учебных курсов «Литературный перевод» и «Технический перевод» (10—11 классы).

Операционно-деятельностный компонент модели раскрывает формы, средства и методы обучения, способствующие эффективному формированию ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у учащихся гимназии.

В оценочно-результативном компоненте модели определены уровни сформированности ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка, педагогические условия эффективного формирования ценностного отно-

шения к культуре стран изучаемого иностранного языка.

Показателями сформированности ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка являются:

- когнитивный (умение общаться, преодолевать барьеры в общении на стыке культур);

- мотивационный (осознание необходимости ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка);

- ценностно-смысовой (умение соопределять культуру России и стран изучаемого иностранного языка, интерес к культуре стран изучаемого иностранного языка);

- поведенческий (толерантность по отношению к необычным проявлениям иноязычной культуры).

Выделены следующие уровни сформированности ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка: низкий (нестабильный), средний (ситуативно-стабильный), высокий (устойчивый).

Основные педагогические условия формирования данного отношения таковы:

- использование аутентичных лингвострановедческих материалов, многообразно представляющих культуру стран изучаемого иностранного языка;

- включение учащихся в разнообразные виды коммуникации с носителями изучаемого иностранного языка и культуры;

- высокий уровень сформированости ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у преподавателя;

- многообразные контакты с различными проявлениями культуры стран изучаемого иностранного языка.

Практическая реализация модели формирования ценностного отношения к

культуре стран изучаемого иностранного языка у старшеклассников способствовала увеличению количества гимназистов с высоким уровнем сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого показателей указанного отношения, что свидетельствует о высокой результативности разработанных нами содержания, форм, методов, а также педагогических условий его формирования в рамках интегрированного учебного курса «История, культура и искусство англоговорящих стран».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский, С. И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований / С. И. Архангельский. — М. : Знание, 1976. — 268 с.

2. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. — М. : Высш. шк., 1980. — 368 с.

3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.

4. Ильин, В. С. Формирование личности школьника: целостный процесс : учеб. пособие для вузов / В. С. Ильин. — М. : Педагогика, 1984. — 144 с.

5. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М. : Народное образование, 2000. — 272 с. — (Новые ценности образования. Вып. 10).

6. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М. : Педагогика, 1972. — 208 с.

7. Никифоров, А. Л. Философия науки: История и методология / А. Л. Никифоров. — М. : Дом интеллектуал. кн., 1998. — 276 с.

8. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. — Страсбург, 2001 ; М., 2005. — 247 с.

9. Селиванов, В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. С. Селиванов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — 336 с.

Поступила 29.11.10.



ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИНТЕГРАЦИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС УЧРЕЖДЕНИЙ СПО

*М. А. Заборина (Калужский железнодорожный техникум — филиал
Московского государственного университета путей сообщения)*

Обосновывается необходимость интеграции экологического образования в учебно-воспитательный процесс учреждений среднего профессионального образования. Прослеживается взаимосвязь экологического воспитания и нравственного развития личности.

Ключевые слова: образование; экологическое образование; экологическое воспитание; нравственные ценности и убеждения; интеграция экологического образования в учебно-воспитательный процесс.

Образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает с появлением общества и развивается вместе с трудовой деятельностью, мышлением, языком. Это прежде всего социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. В таком понимании оно выступает как неотъемлемая сторона жизни всех без исключения индивидов. Особой сферой социальной жизни образования стало с того времени, как процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием [4, с. 290].

Экологическое образование как элемент общего образования связано с овладением учащимися, студентами научными основами взаимодействия природы и общества, природы и человека, с формированием системы научных знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности [5]. Оно представляет собой целенаправленно, планомерно и систематически организованный процесс овладе-

ния обучающимися экологическими знаниями, умениями и навыками и призвано способствовать формированию у них нового экологического сознания, помогать им в усвоении таких ценностей, профессиональных знаний и навыков, которые содействовали бы выходу из экологического кризиса и движению общества по пути устойчивого развития.

Неотъемлемой частью экологического образования является экологическое воспитание, т. е. система воздействия на личность, побуждающая поступать в соответствии с принципом гармонизации взаимоотношений природы и человека. Экологическое воспитание достигается с помощью комплекса природоохранного и экологического обучения, включающего воспитание в узком смысле слова, школьное и вузовское экологическое пропаганду экологического мировоззрения [2, с. 546].

Экологическое воспитание — это социокультурный феномен, педагогическая интерпретация которого способствует свободному развитию интеллектуальной и духовной сферы личности в микро- и макросреде ее обитания, формированию научного мировоззрения, опыта социальных отношений и системы ценностей во взаимоотношениях с природой, окружающей средой и людьми, что ориентирует человека на осознанную деятельность по сохранению жизни на Земле для будущих поколений. Целью и конечным результатом экологического воспитания является сформированная эколого-мировоззренческая позиция личности.

Сущность экологического воспитания определяется прежде всего его задача-

© Заборина М. А., 2011

ми, которые предполагают формирование у воспитанников:

- потребности общения с природой, интереса к познанию ее законов и явлений;
- установок и мотивов деятельности, направленной на осознание универсальной ценности природы;
- убеждения в необходимости сбережения природы, сохранения своего и общественного здоровья;
- потребности участия в практической деятельности по изучению и охране природы и пропаганде экологических знаний [1, с. 54].

Первостепенной задачей экологического воспитания выступает воспитание нравственности по отношению к природе, так как безнравственная по отношению к ней деятельность человека уже привела его на грань гибели. Формирование нравственной культуры, в частности студентов СПО, неизбежно соприкасается с экологическим воспитанием. При этом наблюдается взаимовлияние двух планов воспитательных воздействий: во-первых, комплексное воздействие на формирование отношения студентов к природе в единстве экологических, нравственных и эстетических компонентов; во-вторых, собственно нравственное воспитание, в широком смысле, в целях формирования у студентов эстетического, экологического отношения к действительности вообще и природе как ее части. В совокупности оба плана осуществляются средствами «природного содержания» учебного познания, влияния самой природной среды, конкретных природных явлений, объектов, их материальных свойств, а также воздействием нравственных свойств трудовой и творческой деятельности, направленной на природные объекты.

Восприятие, оценка, переживание эстетически значимых объектов живой и неживой природы оказывается не только важным мотивом общения современного человека с природой, но и активным фактором нравственного воспитания, формирования его действительно-гуманистической позиции и культуры поведения.

При анализе проблемы экологического воспитания нельзя не отметить, что, гармонизуя отношения человека с окружающей природой, мы неизбежно придем к необходимости гармонизации отношений человека в обществе с другими людьми. По сути дела, традиционное нравственное воспитание есть не что иное, как воспитание экологическое. Ведь нравственность — чрезвычайно важная категория, отражающая весь жизненный опыт существования человечества, его взаимодействия не только с обществом, но также с живой и неживой природой.

Необходимыми условиями для формирования эколого-мировоззренческой позиции современного человека выступают личностные качества, определяемые экологической культурой гармонического типа: самоуважение, уверенность в себе, свобода в выборе деятельности, чувство ответственности за свои дела и поступки. Развитие этих качеств невозможно без создания эффективной системы обучения и воспитания, так как формирование нужной мотивации зависит от организации учебной деятельности. Такую систему может обеспечить интеграция экологического образования в учебно-воспитательный процесс.

Интегративный подход позволит направить экологическое образование на всестороннее развитие студента, становление его как труженика, разумного потребителя, будет способствовать процессу формирования таких нравственных качеств по отношению к природе, как доброта, порядочность, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность.

Сегодня в системе СПО наметилась тенденция интеграции педагогического процесса посредством комплексного взаимодействия учебных дисциплин. Чаще всего это взаимодействие носит характер междисциплинарных связей и отражает стремление преподавателей сформировать у студентов целостную научную картину мира.

Интегративный подход к реализации экологического образования в процессе воспитания студентов осуществляется в Калужском железнодорожном технику-



ме. Здесь разработаны и проводятся интегрированные уроки «физическая культура — экология», «физика — экология», «литература — экология», «охрана труда — экология», «безопасность жизнедеятельности — экология», «экология на железнодорожном транспорте», которые способствуют реализации личностно ориентированного подхода в образовательном процессе, более полному раскрытию воспитательных и образовательных функций учебных дисциплин. Все это позволяет преподавателям техникума на практике реализовать принципы построения системы экологического образования.

Принцип *гуманизации* исходит из права человека на благоприятную среду жизни и выражает идею формирования человека, способного к экологически целесообразной деятельности, с установкой на сохранение жизни на Земле, спасение человечества от экологических катастроф. Этот принцип предписывает обязательное отражение в содержании экологического образования нравственных и правовых нормативов.

Принцип *научности* предполагает достаточный уровень достоверной учебной информации об организованности биосферы как среды жизни человечества, раскрытие объективных законов и закономерностей устойчивого развития природных и природно-социальных экосистем. Решение экологических проблем, опирающееся на данный принцип, лежит в плоскости космопланетарных знаний о физических, биологических и географических аспектах биосферы.

Принцип *прогностичности* актуализирует проблему формирования у студентов чувства предвидения и заботы о будущем, способности прогнозировать возможные пути развития жизни и человечества, проектировать условия сохранения генофонда биосферы и здоровья человеческих популяций.

Принцип *взаимосвязанного раскрытия глобальных, региональных и локальных аспектов экологии* позволяет затронуть как чувства, так и интеллект обучаемых, развить способность мыслить глобально, действовать локально. Этот принцип нацелен на выявление ис-

токов экологических проблем как следствия неадекватного действия людей, пренебрегающих экологическим императивом. Различные пространственные уровни экологических явлений рассматриваются во взаимосвязи с экосистемной целостностью.

Принцип интеграции *естественно-научных, нравственно-эстетических, социально-экономических, правовых аспектов экологических взаимодействий* обеспечивает взаимосвязь всех сфер теоретического и практического сознания и различных видов деятельности учащейся молодежи.

Принцип *непрерывности* вытекает из постепенности и этапности формирования экологической ответственности личности. Он предписывает организацию обучения, воспитания и развития подрастающего поколения по вопросам окружающей среды на всех этапах образования, в их преемственной связи и развитии.

Принцип *систематичности* предполагает системную организацию экологического образования на основе всех его компонентов: целей, содержания, методов и приемов, средств обучения, а также форм организации различных видов деятельности [3, с. 7—8].

Таким образом, процесс интеграции экологического образования в учебно-воспитательный процесс неразрывно связан с формированием всесторонне развитой личности, непрерывным взаимодействием мыслительных процессов анализа и синтеза, при помощи которых совершается механизм активного мышления, или «анализа через синтез» [4].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дежникова, Н. С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики / Н. С. Дежникова // Педагогика. — 2002. — № 10. — С. 51—56.
2. Коробкин В. И. Экология : учеб. для вузов / В. И. Коробкин, Л. В. Передельский. — Ростов н/Д : Феникс, 2001. — 576 с.
3. Программно-методические материалы: Экология / сост. В. Н. Кузнецов. — 5-е изд. — М. : Дрофа, 2002. — 224 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — 576 с.

Поступила 09.12.11.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ СОЗНАНИЯ И МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

A. H. Ходусов, С. И. Шуклин

(Курский государственный университет)

Анализируется влияние феномена виртуальности на формирование профессионального менталитета субъектов виртуального образования в профессиональной подготовке будущих специалистов с использованием виртуальных технологий. Менталитет рассматривается как структурообразующее свойство активности субъекта профессионального образования, преобразовывающее ее в ментальную деятельность.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; виртуальность; виртуальная реальность; виртуальное образование; профессиональный менталитет; сознание и мышление.

Тенденция замещения реальной коммуникации виртуальной (распределенной, сетевой) в образовании и науке обуславливает изменение соотношения между логическим сознанием личности, опирающимся на вторую сигнальную систему, и сознанием творческим, опирающимся на непосредственно чувственное восприятие (в том числе вербальных сигналов). В технологическом аспекте данный фактор наиболее характерен для субъектов профессионального образования, поскольку значительную часть процесса мышления будущих специалистов, связанную с применением алгоритмизируемой формальной логики, в виртуальной образовательной среде берут на себя сетевые компьютерные технологии, вычислительные и логические возможности которых качественно превышают человеческие. Это позволяет ученым, и в частности О. В. Новожениной, утверждать, что «...человеческое мышление все в большей степени вытесняется сейчас и будет вытесняться в дальнейшем в неформализуемую сферу творчества» [6, с. 200].

На наш взгляд, феномен виртуальности порождает следующую психологического-педагогическую дилемму в реализации возможностей виртуального образования в профессиональной подготовке будущих специалистов. С одной стороны, погружение субъекта образования в различные практические ситуации обеспечивает развитие способности будущего спе-

циалиста к многосторонней интерпретации жизненных реалий, что на деле означает формирование не монопозиционного, а многопозиционного профессионального сознания, которое является значимой характеристикой профессиональной ментальности. С другой стороны, если многопозиционность сознания обучающегося становится самоцелью, а не внутренним условием свободного социокультурного действия будущего специалиста, возникают психологические кризисы личности субъектов образовательного процесса, кризисы их сознания и, как следствие, разрушение их профессиональной ментальности или ментальные расстройства.

Разрешение данной дилеммы актуализирует необходимость применения субъектно-ментального подхода в прогнозировании стратегии развития высшего профессионального образования, под которым нами понимается осуществление профессиональной подготовки и переподготовки в контексте андрогогики с учетом менталитета и субъектности человека. Суть субъектно-ментального подхода составляет гибкое использование современных смыслов профессионального образования с целью достижения оптимальных результатов по отношению к каждому из его субъектов [7, с. 66].

Мы полагаем, что в профессиональном образовании менталитет выступает как структурообразующее активности

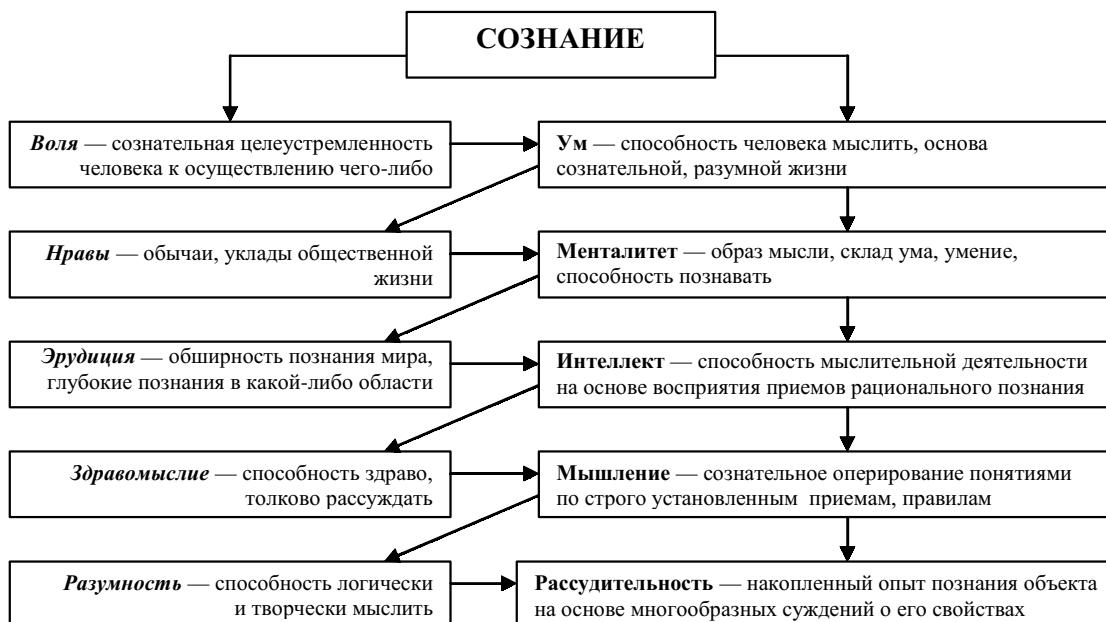


ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

субъекта профессиональной подготовки, преобразовывая ее (активность) в ментальную деятельность. Менталитет профессионального образования всегда является многоуровневым по признаку смыслообразования в различные возрастные периоды и для различных профессий. В этой связи профессиональное образование, представленное в смыслах и образах, приобретает устойчивые характеристики после того, как субъект утверждается в своей ментальной позиции, которая не только не колеблется в меняющихся ситуациях, но даже не зависит, по утверждению психологов, от собственной воли. Деформация менталитета субъектов профессионального образования на уровне политических, соци-

ально-экономических, социально-культурных, организационно-педагогических и других детерминантов приводит, как считают специалисты современной психиатрии, к ментальным расстройствам. Происходит искажение концептуальных суждений на фоне личностных смыслов, что формирует предметное поле для манипулирования образами и поведением человека в профессиональном образовании и требует конкретизации уровней сознания в профессиональном менталитете.

А. Г. Войтов определяет менталитет как специфический ум людей, который состоит из эрудиции и интеллекта [2, с. 117], и выделяет следующую структуру сознания человека (рис. 1).



Р и с. 1. Структура сознания по А. Г. Войтову

Структура сознания и взаимосвязи его уровней позволяют рассмотреть влияние феномена виртуальности на профессиональную ментальность будущих специалистов и выделить ряд особенностей формирования их профессионального сознания и мышления в виртуальном образовании.

1. Виртуализация и визуализация знаний. Они способствуют овладению субъектом образования технологией образного мышления и формированию уме-

ний практически самому выполнять алгоритм интеллектуального труда. Виртуализация знаний и возможности современных сетевых информационно-коммуникационных технологий трансформируют сознание каждого субъекта профессионального образования, значительно увеличивая массу личностных и корпоративных знаний, а также скорость рефлексивных переходов между уровнями сознания/обобщения. М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский рассмат-

риваю содержательность сознания со стороны психических механизмов как процесс, протекающий в дискретном времени, и показывают это в понятии рефлексивной процедуры, где «...нейтрализуются разные условия сознания и учет сознания протекает не на уровне непосредственного функционирования и содержательности сознания, а на уровне воспроизведенного сознания, т. е. на уровне мышления о нем» [5, с. 154].

2. Изменение профессионального сознания субъектов межличностной коммуникации. В современном научном дискурсе по проблемам виртуальной реальности (С. А. Борчиков, С. Л. Катречко, С. А. Коробицын и др.) отмечается, что онтологическое сродство ментальности и виртуальности придает особый характер взаимодействию сознания и Интернета: виртуальная реальность, с одной стороны, является прямым порождением сознания, а с другой — может оказывать существенно-непосредственное влияние на психику отдельного человека и сознание в целом. С. Л. Катречко показывает, что развитие интернет-технологий приводит к следующим изменениям сознания: «расширяется» сфера сознания, виртуальное сознание включает в себя как «верхние» — надличностные — уровни, так и «нижние» — пред-сознательные; осуществляется «переход» от однополярного к многополярному (без патологий) сознанию; как следствие этих «расширения» и «перехода», происходит увеличение степени «виртуальности» — вариабельности — сознания [4, с. 57]. Мы полагаем, что диалоговая (полилоговая) форма решения проблемных ситуаций образовательного и исследовательского характера в сети Интернет позволяет объединить профессиональный менталитет (включить коллективное творческое мышление) различных по уровню профессиональной компетентности субъектов, что в значительной степени способствует развитию познания новых объектов.

3. Отличие рефлексивной позиции субъектов образовательной деятельности от позиций мышления и понимания как разных способов орга-

низации самого мыследействия, обусловленных феноменом виртуальной реальности. В современной социальной ситуации это является определяющей особенностью и может рассматриваться в качестве технологии формирования профессионального сознания и мышления будущих специалистов в контексте теории виртуальности.

В теории виртуальности С. А. Дацюк [3] показывает, что изначальным условием продуктивной деятельности, воображения служит принципиальное свойство сознания — *произвольно производить распределение всего потока сознания на актуальное и виртуальное содержание*. Это свойство сознания предваряет любое понимание и мышление как таковое. Автор вводит понятие структурного нормирования бытия через *виртуализацию* (создание виртуальной реальности по отношению к актуальной реальности) и *актуализацию* (произвольное отнесение виртуальной реальности к той или иной актуальной реальности) с указанием объектно-атрибутивного содержания и типа референции между реальностями.

В основу теории виртуальности положен рефлексивный анализ, рассматриваемый в системоисследовательской методологии (Г. П. Щедровицкий, Ю. В. Громыко и др.) как совокупность четырех стандартных способов последовательного рефлексивного перехода между различными смысловыми средами. В теории виртуальности рефлексивный анализ дополнен пятым (онтологическим) переходом и показано, что благодаря многоуровневой смысловой рефлексии, контрафлексии и контрапрефлексии на онтологическом уровне возникают виртуальные представления (табл. 1). Это позволяет говорить о возникновении виртуального мышления, что служит, на наш взгляд, важной особенностью процесса формирования профессионального менталитета личности и может рассматриваться в качестве общего в методологическом обеспечении реализации возможностей виртуального образования в профессиональной подготовке будущих специалистов.



Рефлексивный анализ по С. А. Дацюку

Описание рефлексивного перехода	Условие рефлексивного перехода
Первый рефлексивный переход описывается как самосознание, где рефлексия осуществляется в чистом мышлении (реальность мышления)	Если проблемная ситуация в мыследействии не разрешима наличными средствами, субъект выходит в рефлексивную позицию и может использовать экспертное знание, привлечение которого показывает требование соответствующей глубины рефлексии
Второй рефлексивный переход описывается в коммуникационной среде анализа (речетекстовая реальность)	Если после первого рефлексивного перехода субъект не смог решить проблему, он осуществляет рефлексивный выход в коммуникацию, т. е. в коллективную мыследействительность для решения проблемы
Третий рефлексивный переход описывается в самих структурах понимания как среде анализа (логическая реальность)	Если после второго рефлексивного перехода субъект не решил проблему, он осуществляет рефлексивный выход в мышление и понимание, т. е. ставит вопросы: что не так с его мышлением, что не так с его пониманием?
Четвертый рефлексивный переход описывается в языковой среде анализа (языковая реальность)	Если после третьего рефлексивного перехода субъект не решил проблему, он осуществляет рефлексивный выход в «язык», т. е. ставит вопрос: что не так с нашим «языком» описания — понимания — мышления?
Пятый рефлексивный переход (онтологический) выражается как онтологическая позиция, предполагающая новые онтологичные реальности (актуальная и виртуальная реальности)	Если не удается решить проблему после четвертого рефлексивного перехода (что-то не так с «языком»), субъект должен осуществить теоретический переход — построить новую онтологию

Теоретическая модель виртуалистики (С. А. Борчиков, А. В. Захряпин, Е. В. Мочалов, Н. А. Носов и др.) представлена категориальной оппозицией «константность — виртуальность». Формально (по Н. А. Носову) психологическая виртуальная реальность есть отражение характера актуализации образа, по содержанию она тождественна содержанию образа, поэтому может возникнуть

на любом образе, каким бы элементарным он ни был, но будет переживаться как полноценная реальность и включать в себя три типа событий: консультал, гратуал и ингратуал. Последние два имеют родовое имя «виртуал», характеризуются внешними (табл. 2) и внутренними (табл. 3) свойствами и признаками, которые могут проявляться с различной степенью интенсивности.

Таблица 2

Свойства и признаки, характеризующие виртуал с внешней точки зрения

Свойство виртуала	Признак попадания в виртуал
1	2
Непривыкемость	Сколько бы раз данное событие ни возникало, каждый раз оно переживается как необычное и непривычное
Спонтанность	В своих описаниях никому не удается точно зафиксировать момент возникновения данного события. Виртуал возникает неожиданно и ненамеренно, процесс не контролируется сознанием и не зависит от воли (намерений и желаний) человека. Другими словами, переход из консультала в виртуал и обратно не фиксируется человеком — он либо «здесь», либо уже «там»

1	2
Фрагментарность	Поскольку <i>виртуал</i> есть отражение лишь данной текущей деятельности, индивид описывает не всего себя целиком (например, «я испугался», «я обрадовался» и т. п.), а лишь те части самого себя, которые участвуют в выполнении отдельного акта («жар в голове», «руки опережают мысль» и т. п.), хотя само переживание захватывает человека целиком
Объективность	О чем бы человек ни говорил — он говорит о себе не как об активном начале, от которого исходят эти события, мысли, действия, а как об объекте, которого охватывают мысли, переживания, действия. Рассказ идет о том, что происходит с человеком, о том, чему он оказывается подвластным

Т а б л и ц а 3
Свойства и признаки, характеризующие виртуал изнутри

Общее свойство виртуала	Признаки нахождения человека в виртуале	
	в гратуале	в ингратуале
Изменчивость статуса телесности. Фактически <i>виртуал</i> есть обретение другой телесности	Реальность, в которой человек действует, расширяется и переживается как весьма привлекательная, атрактивная	Человек замыкается на каком-то отдельном фрагменте собственной деятельности, переживая эту реальность как неприятную
Измененность статуса сознания. В <i>виртуале</i> меняется характер функционирования сознания	Сфера деятельности человека расширяется — человек легко схватывает и перерабатывает весь необходимый объем информации, у него сохраняется предельная ясность сознания, обостряются способности к прогнозированию и т. п.	Информация схватывается и перерабатывается с трудом, сознание человека сужается, темнеет, мышление становится вязким, внимание — рассеянным и т. п.
Измененность статуса личности. Человек совсем иначе оценивает себя и свои возможности	Сверхэффективная и чрезвычайно легко текущая деятельность, возникает ощущение, что человек может преодолеть все препятствия, свернуть горы	Очень трудно текущая деятельность, у индивида появляются чувство бессилия, ощущение давленности
Измененность статуса воли. В <i>виртуале</i> меняется роль воли	Деятельность совершается без волевых усилий со стороны человека, как бы самопроизвольно, кажется текущей сама собой	Деятельность возможна только с помощью напряжения волевых усилий, она «не идет», «сопротивляется» и т. п.

Мы полагаем, что положения виртуалистики о переходе субъекта через состояние гратуала на новый, более высокий, уровень психологической виртуальной реальности, могут служить важным фактором для формирования профессионального менталитета личности и рассматриваться в качестве особенного в методологическом обеспечении процесса реализации возможностей виртуального образования в профессиональной подготовке будущих специалистов.

4. Проблема учета и обеспечения реализации потребностей человека, связанных с его субъектной реальностью. В. В. Бойко представляет ее как комплекс самоощущений и самооценок, информирующих сознание человека о его собственном существовании в реальном пространстве и времени [1]. Субъектная реальность находит воплощение в основных потребностях личности (табл. 4), которые в совокупности составляют ее *самосознание* как единую информационно-аналитическую подсистему.



Самосознание и мотивация потребностей личности по В. В. Бойко

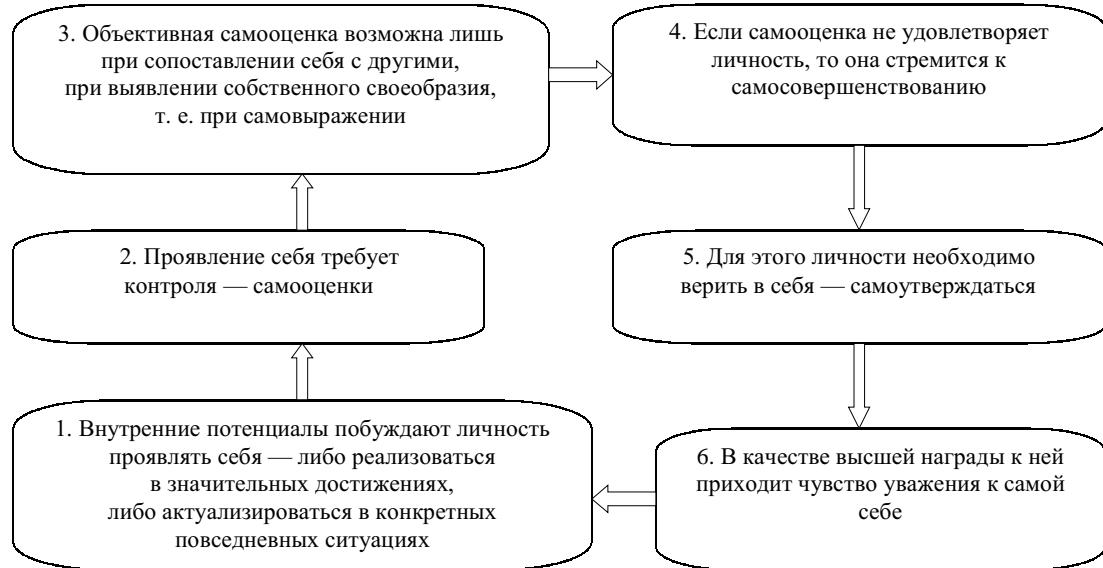
Потребности	Мотивация данной потребности личности...
Самореализация	...обусловлена тем, что задатки, способности, умения, знания, практический опыт личности стремятся к материализации — к воплощению в деятельности, творчестве, поступках
Самоактуализация	...проявляется через желание быть значимым для себя и окружающих в конкретных координатах времени — «здесь» и «теперь» (оказать влияние на ход событий, выразить свое мнение по поводу происходящего, заявить каким-либо образом о своих интересах и ценностях)
Самооценка	...связана с насущной необходимостью для индивида осознавать результаты различных проявлений своего «Я» и определять свое место среди себе подобных. В противном случае он лишится возможности дальнейшей коррекции своих действий, определяющих статус, совершенствование и даже развитие
Самовыражение	...обусловлена стремлением человека продемонстрировать особенности своей натуры (показать своеобразие задатков, способностей, характера, интересов, желаний, чувств, мнений) и намерениями отстаивать и защищать свою натуру, выбранный стиль жизни и отношений к действительности (иначе утрачивается, размывается субъектная реальность)
Самосовершенствование	...актуализируется в зависимости от того, насколько человек удовлетворен своим развитием, достижениями вообще или в конкретный период жизни, в рамках поставленных целей
Самоутверждение	...проявляется в стремлении человека доказать себе и другим наличие тех или иных потенциалов — способностей, задатков, качеств, необходимых для воплощения конкретных целей
Самоуважение	...возникает за счет стремления человека выразить чувство собственного достоинства, для чего ему приходится поддерживать свою самооценку на столь высоком уровне, чтобы постоянно осознавать свою полноценность и самодостаточность

Самосознание способно нормально функционировать лишь при наличии обратной связи: личность существует и постоянно в том убеждается на основе сведений о проявлении самой себя. Основные потребности личности выражают самую ее суть, бытийность, субъектную реальность и образуют последовательность психологических операций, сочетающих рациональное и эмоциональное. Данная последовательность имеет циклический характер (рис. 2) и определяется В. В. Бойко как *саморегуляция личности*.

Циклический характер саморегуляции личности, на наш взгляд, обеспечивает не только познание сущности процессов индивидуального профессионального развития личности, но и формиро-

вание виртуального творческого мышления, необходимого для будущих специалистов любого профиля.

5. Виртуальное творческое мышление и воображение. Под виртуальным творческим мышлением Г. П. Юрьев и Р. А. Вартбаронов понимают психологическую способность и качество личности принимать решения, близкие к оптимальным, в неординарных ситуациях, с учетом глубоких профессиональных знаний в определенной (необязательно совпадающей с официальным профессиональным статусом) области человеческой деятельности и предшествующего опыта работы в этой области, в том числе по принятию решений в других по характеру неординарных ситуациях [8].



Р и с. 2. Циклический характер саморегуляции по В. В. Бойко

В данном контексте виртуальное творческое мышление субъекта профессионального образования коррелируется с его воображением, которое является основой наглядно-образного мышления, позволяющего ориентироваться в проблемной ситуации, т. е. в тех случаях, когда необходимо отыскать новые решения. Мышление и воображение мотивируются потребностями личности. Процессу удовлетворения этих потребностей

может предшествовать иллюзорное, воображаемое их удовлетворение, т. е. живое, яркое представление той ситуации, при которой они могут быть удовлетворены. Воображение субъекта профессионального образования, как и другие психические процессы (мышление, память, восприятие), имеет аналитико-синтетический характер, и его механизм может быть представлен, с нашей точки зрения, алгоритмом (рис. 3).



Р и с. 3. Механизм воображения

Мы полагаем, что возможности виртуального образования обеспечивают систематическую актуализацию механизма воображения субъектов профессиональной подготовки посредством создания виртуальных проблемных профессиональных ситуаций и задач, исход-

ные данные для которых отличаются значительной неопределенностью или с трудом поддаются точному анализу. Методологическое и психологопедагогическое обеспечение проектирования таких виртуальных проблемных ситуаций должно быть направлено на создание усло-

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

вий для комфортного ориентирования субъекта профессиональной подготовки в виртуальном образовательном пространстве с целью активизации его воображения на создание психической модели конечного или промежуточного (проектируемого) результата. При этом целесообразно ориентироваться на обе существующие системы опережения сознанием результатов образовательной деятельности: организованную систему образов (представлений), возможность выбора которых лежит в основе воображения, и организованную систему понятий, возможность создания новой комбинации которых лежит в основе виртуального творческого мышления субъектов профессионального образования.

На наш взгляд, воплощенные и реализованные в субъектной реальности на методологических принципах виртуального творческого мышления и сущности воображения основные потребности личности (в самореализации, самоактуализации, самооценке, самовыражении, самосовершенствовании, самоутверждении, самоуважении) будут способствовать формированию ее профессионального менталитета и могут рассматриваться в качестве единичного в методологическом обеспечении процесса реализации возможностей виртуального образования в профессиональной подготовке будущих специалистов.

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М. : Информ.-изд. дом «Филинъ», 1996. — 472 с.

2. Войтов, А. Г. Самоучитель мышления (диалектической логики) / А. Г. Войтов. — М. : Маркетинг, 1999. — 411 с.

3. Дацюк, С. А. Теория виртуальности [Электронный ресурс] / С. А. Дацюк. — Киев, 2008. — Режим доступа: http://lit.lib.ru/d/dacjuk_s_a/text_0010.shtml#_Toc215117712.

4. Катречко, С. Л. Интернет и сознание: к концепции виртуального человека. Трансформация сознания в эпоху Интернета / С. Л. Катречко // Влияние Интернета на сознание и структуру знания. — М., 2004. — С. 57—70.

5. Мамардашвили, М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. — 214 с.

6. Новоженина, О. В. Интернет как новая реальность и феномен современной цивилизации / О. В. Новоженина // Влияние Интернета на сознание и структуру знания. — М., 2004. — С. 195—215.

7. Ходусов, А. Н. Субъектно-ментальный подход в прогнозировании стратегии развития современного профессионального образования / А. Н. Ходусов // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журн. — 2009. — №1 (9). — С. 65—73.

8. Юрьев, Г. П. Классификационные, терминологические и сущностные аспекты виртуального творческого мышления человека / Г. П. Юрьев, Р. А. Вартбаронов // Переход на новую модель здравоохранения : мед. и др. технологии: к 60-летию Поликлиники № 1 РАН / [ред.-сост. Г. П. Юрьев]. — М., 2006. — С. 66—69.

Поступила 02.02.11.

РЕЛИГИОЗНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ

И. А. Юрсов (Пензенская государственная технологическая академия),

О. Н. Юрсова (Пензенский государственный университет)

Статья посвящена концептуализации нового для современной психологии, социологии, педагогики, философии понятия «религиозная компетенция». Оно представляет собой комплекс социально-психологических, интеллектуальных, эмоциональных характеристик индивида, которые делают возможным восприятие религиозного опыта, сакральной информации и формируют религиозный интеллект.

Ключевые слова: религиозное переживание; религиозный интеллект; рефлексия; субъективная и конфессиональная вера.

В настоящее время широко обсуждаются проекты новых государственных образовательных стандартов, основан-

ных на компетентностной модели. Ученые-теоретики и педагоги-практики предлагают свои многочисленные типы и

© Юрсов И. А., Юрсова О. Н., 2011

виды модели компетенций выпускника вуза, ссуза. Существует понятие корпоративных компетенций. Несмотря на большое количество и кажущееся разнообразие моделей, все они объединены общим концептуальным пониманием и похожими парадигмальными подходами и во всех них отсутствует важная, на наш взгляд, составляющая — религиозная компетенция. Она охватывает знание, умение, навык, комплекс социально-психологических характеристик, которые делают возможным мистические, религиозные переживания у тех или иных личностей.

Религиозная компетенция — новое, не совсем обычное для светского либерального государства понятие. Многие годы атеистического государственного террора отодвинули это социально-психологическое переживание на задний план. Пренебрежение им привело к тому, что сама религиозная компетенция, религиозные чувства формируются у людей независимо от интереса (или его отсутствия) к проблеме со стороны научного сообщества, государства и церкви. В таком случае ее формирование пускается на самотек и принимает уродливые, вредные для общества, государства, церкви формы. Следствием этого выступают религиозный экстремизм, сектантство, расколы, религиозный фундаментализм.

Указанная компетенция по-разному формируется в разных типах общества, у конкретных людей в конкретном социальном окружении. В этом отношении ее можно сравнить с музыкальным слухом, литературным талантом, способностью к той или иной науке. Невозможность реализовать эту компетенцию в нормальных условиях не останавливает ее развитие, а приводит к различным формам маргинализации и девиантным формам проявления, таким как пензенские затворники 2007—2008 гг. и исламский терроризм.

Религиозная компетенция является базовой частью, основой религиозного интеллекта, который существует в социуме наряду с рациональным, эмоциональным. По всей видимости, в компетент-

ностную модель выпускника светских школы и вуза она включена быть не может, но может служить базой при отборе детей и юношества в духовные учебные заведения. Совсем вредно не обращать на эту проблему внимание в научном, религиозном и педагогическом дискурсах. Знание закономерностей ее формирования и развития поможет управлять религиозной компетенцией в обществе, отбирать наиболее «религиозно талантливых» индивидов, работать с ними на государственном, церковном уровнях, не допуская манипулирования их поведением со стороны экстремистских религиозных группировок независимо от конфессиональной принадлежности. Именно в этом состоит актуальность концептуализации исследуемого явления.

Проблему религиозной компетенции можно охарактеризовать как комплексную и междисциплинарную. Она предполагает привлечение данных многих гуманитарных наук, таких как социология, психология, философия, социальная психология, лингвистика. Результатом разработки этой темы и исследования религиозных чувств и компетенций станет формирование самостоятельной научной дисциплины — религиозной социальной психологии, которая поможет решить проблемы религиозного экстремизма и религиозных конфликтов.

Основу религиозной компетенции составляет вера. Само существование веры определено двумя ментально-логическими образованиями: исчислимостью и субъектностью в языке [4]. Исчислимость и субъектность как категории, имеющиеся во всех языках, приводят к формированию веры. Другими словами, вера человека начинает формироваться вместе с человеческим языком. Чисто лингвистические отличия дают различные формы интерпретации одного и того же явления — веры, выражаясь в дальнейшем в конфессиональных отличиях, таких как те или иные формы христианства, ислама, иудаизма, буддизма и т. д.

Особенно опасным представляется проникновение в сознание человека, обладающего высокой потенциальной рели-



гиозной компетенцией, чуждых псевдорелигиозных компонентов, преследующих политические, экономические и социальные цели. Например, традиционный ислам Корана имеет миролюбивый характер. Ислам же ваххабитского толка серьезно отличается от него, пропагандируя экстремистские, крайне нетолерантные и нетерпимые нормы поведения. Индивид с высокоразвитой религиозной компетенцией может быть потенциальным миротворцем или террористом — в зависимости от того социально-религиозного окружения, в котором он окажется. Выявляя и анализируя религиозную компетенцию, управляя ею, можно избежать многих социально-политических проблем в обществе. При этом необходимо иметь в виду, что определенная категория людей никогда не откажется от религиозной веры и религиозного мировоззрения (как, впрочем, и другая категория людей, которая не будет верить и разделять религиозные чувства ни при каких обстоятельствах).

Религиозная вера есть конкретичный компонент субъективной реальности, суперсубъектное семиотическо-прагматическое образование [4, с. 40]. Основу религиозной компетенции составляет сложный социокультурный и социально-психологический комплекс — *рефлексивность*. Само понятие рефлексивности является сложным и дискутируемым в общей и социальной психологии. До настоящего времени отсутствует не только целостная обобщающая психологическая концепция рефлексивности, но и сколько-нибудь оформленшийся единый подход к ее разработке, что, в свою очередь, дает почву для эклектичности и эмпиризма представлений в данной области.

Еще более принципиально то, что рефлексия характеризуется достаточно выраженной *неопределенностью* своего понятийного статуса и места в системе психологических понятий. Как правило, она рассматривается с позиций различных базовых психологических категорий: деятельности, действия, психических процессов, способностей и др. При исследовании религиозной компетенции

необходимо учитывать и рефлексивность как психическое свойство, и рефлексию как процесс, и рефлексирование как состояние.

Анализ рефлексивности предполагает дифференциацию ее проявлений по такому важному критерию, как *направленность*. В соответствии с ним, как известно, выделяются два типа рефлексии, которые условно обозначаются как интра- и интерпсихическая рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу, вторая — со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью «встать на место другого» также механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Следовательно, общее свойство рефлексивности охватывает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно.

Религиозная компетенция связана с тремя главными видами рефлексии, выделяемыми по так называемому временному принципу: *ситуативной* (актуальной), *ретроспективной* и *перспективной*.

Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии выступают, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и совершившихся событий. В данном случае предметами рефлексии служат пред-

посылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает случившееся, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

Перспективная рефлексия соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее.

Ретроспективная рефлексия является доминирующим образованием в области религиозной компетенции, для развития и совершенствования которой она должна быть дополнена чувством сострадания к другим людям. На развитии сострадания и рефлексивности благотворно сказываются уединение человека, возможность побывать один на один со своими мыслями и чувствами.

Основу для формирования рефлексивности и религиозных переживаний составляют эволюция в сознании человека, становление форм субъектно-объектных отношений [4]. Религия в сознании человека выступает одной из форм объективации субъектно-объектных отношений. Если последние способствуют развитию чувства тревоги и страха, то религиозное чувство — душевному равновесию и гармонизации.

На базе ретроспективной рефлексии формируется такое социально-психологическое качество, как абстрактная вера, которая представляет собой соединение различных произвольных гносеологических, психологических и природных компонентов. К аспектам абстрактной веры относятся рационально-понятийный, интуитивный, бессознательный, эмоциональный и волевой.

С учетом социально-психологических свойств рефлексивности и абстрактной веры выделяются следующие составляющие (уровни) религиозной компетенции:

субъективная религиозная вера; конфессиональная вера.

В психике человека субъективная религиозная вера является свободной, индивидуальной, не признающей каких-либо внешних критериев истинности тех или иных индивидуальных мистических представлений. В данном случае человек опирается на собственный мистический и сакральный опыт и делает выводы, столь распространенные в общественном российском сознании: «Я верю, но по-своему», «Я в церковь не хожу, у меня Бог — в сердце» и т. п. Именно на этом социально-психологическом уровне формируются различные религиозные девиации — ереси, расколы, сектантство. Именно до этого уровня развита религиозная компетенция у большинства маловерующих людей во всем мире. Именно этот уровень наиболее опасен для самосознания. Религиозность без норм и границ стихийно существует в сознании людей. Подобное духовное состояние замечательно описал А. С. Пушкин: «Духовной жаждою томим...». Личность чувствует горячую потребность в сакральной коммуникации, в приобретении мистического опыта, пытается выйти за рамки своего ограниченного материального существования. Субъективные феномены религиозного опыта объективируются в религиозные представления и определяют первоначальные значения религиозных концептуализаций. В данном случае очень важно не пустить развитие религиозной компетенции на самотек, что чревато многими социальными и нравственными проблемами.

Религиозная компетенция есть продукт человеческой способности к трансцендентности и самотрансцендентности. Благодаря ей исторически сложившееся и символически заданное мировоззрение перерабатывается индивидом во внутреннюю субъективную форму. Индивид приобретает способность к выходу за границы самого себя, своего собственного мира, за пределы человеческого понимания пространства и времени. На этом этапе происходит членение окружающего пространства на «профанный» и «сакральный» миры, после чего начина-



ется интеллектуальная децентрация, когда человек не воспринимает только себя как центр мироздания. Развитая религиозная компетенция характеризуется стремлением верующего человека упорядочить свое пространство и время, свою жизнь во всех ее проявлениях. Религиозные конфессиональные нормы позволяют ему удовлетворить эту важную экзистенциальную потребность. Нерелигиозный человек тоже испытывает подобное стремление, но не знает, как его объективировать, что приводит к маргинальным попыткам использования химического инструментария.

Формирование трансцендентности и самотрансцендентности как социально-психологического феномена связано с развитой эмоциональной системой. Известный исследователь Античности, историк, философ, филолог А. И. Зайцев в эмоциональности человека видел основу и первопричину формирования религиозного сознания и структурирования религиозных переживаний [3, с. 205]. Главная функция религии в данном случае — защита от базовой негативной эмоции, экзистенциального страха: страха смерти, страха неизвестного, непознанного. Из индивидуального способа интерпретации универсальных глубинных психологических переживаний возникает специфика существующих теоретических религиозных концептов.

В основе развития трансцендентности и самотрансцендентности лежат трансперсональные переживания человека в измененных состояниях сознания. Изменить состояние сознания можно и с помощью химических стимуляторов: алкоголя, наркотиков. Данные трансперсональные состояния можно назвать практикой отрицательной трансцендентности, которые не мешают развитию религиозной компетенции.

На наш взгляд, механизмы развития религиозной компетенции заложены в индивидуальных переживаниях и субъективных эмоциях. Благодаря возникновению логико-дискурсивного мышления эти эмоции объективируются. Так как эмоции выступают первопричиной появления религиозной компетенции, то вполне

объяснимо существование многообразных типов религиозных концептов.

Особое значение для формирования религиозной компетенции наряду с рефлексией, со способностью к трансцендентности, самотрансцендентности, с любовью к сознанию теоретических, духовных конструкций имеет интуиция. С ней связаны различия между непосредственным и опосредованным знанием. Эти различия привели в тому, что философы стали выделять непосредственное, интуитивное знание. Как писал В. Ф. Асмус, такие истины не созерцаются чувственным зрением, однако осознаются как истины, непосредственно отражающие действительность [1, с. 127].

Философия различает три вида интуиции: рациональную, эмоциональную, интеллектуальную. Интеллектуальная интуиция понимается как способность познания содержания других реальностей или других индивидов без посредства органов чувств и без вмешательства рассудка. Она тесно соприкасается со способностью к построению инновационных теоретических конструкций и с религиозной компетенцией, религиозной психотехникой. Интеллектуальная интуиция — наивысшая степень познания, прорыв в трансцендентность.

Эмоциональная интуиция вкупе с интеллектуальной приводит к возникновению в человеческом социуме «инстинкта любви». Из него вытекает очень важный признак религиозной компетенции — способность к интуитивному непосредственному познанию чужой одушевленности. Именно с этим познанием связана способность постигать в той или иной мере чужую жизнь, чувствовать другого человека.

Религиозно развитая эмоциональная сфера трансформируется со временем в такую социально-психологическую характеристику, как религиозная духовность.

Способность к самотрансцендентности переходит в трансперсональные состояния в индивидуальном сознании. При анализе религиозной компетенции следует обращать внимание на характер трансперсональных переживаний, которые могут быть индивидуальными и кол-

лективными [2, с. 41]. С этих позиций становятся очевидными относительные сходства и различия многообразных религиозных представлений, вопреки ожидаемым сходствам при сравнительно-историческом подходе. Неопределенность экзистенциального характера является причиной объективации эмоциональных переживаний в религиозные представления.

Высшей формой развития религиозной компетенции является конфессиональная вера, в которой ретроспективная рефлексия и абстрактная вера входят в рамки какой-либо нормы и структуры и принимают вид конкретной религиозной системы. Формирование конфессиональной религиозной компетенции наталкивается в современную эпоху постмодернизма на особый дискурс — набор правил, которые формируют суждение. Постмодернистский дискурс характеризуется плюрализмом, повышенной субъективностью. Это приводит к тому, что в либеральных обществах тормозится формирование строгих форм конфессиональной религиозности и тем самым создаются условия для распространения различных лжеучений, сект, еретических самостоятельных трактовок сакральных вопросов и проблем духовности.

Конфессиональная религиозная компетенция приобретается через религиозный нарратив (вербальное изложение основных норм, традиций, принципов ве-роучения). Источник конфессиональной веры — процесс реификации, т. е. восприятия продуктов человеческой деятельности как чего-то совершенно от

него отличного, вроде природных явлений, следствий космических законов или проявления Божественной воли. Религия, ритуалы и обычай представляют собой реифицированные институты. Реификация означает, что человек не помнит и не осознает, что социальный мир был создан людьми и может быть ими переделан [2, с. 41].

Таким образом, религиозная компетенция — это сложный духовный, социально-психологический феномен, состоящий из таких способностей и качеств, как способность к рефлексии, трансцендентности, самотрансцендентности, интеллектуальной и эмоциональной интуиции. Религиозная компетентность существует в той или иной мере в психике любого человека. Невнимание к развитию этой сферы, отсутствие приемлемых технологий управления ею приводят к формированию девиантных практик религиозного поведения, вредных для общества и светского государства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмус, В. Ф. Проблема интуиции в философии и математике / В. Ф. Асмус. — М. : Мысль, 1965. — 312 с.
2. Дандарон, М. Б. Социальное конструирование религиозного сознания : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / М. Б. Дандарон. — Улан-Удэ, 2009. — 44 с.
3. Зайцев, А. И. Греческая религия и мифология : курс лекций / А. И. Зайцев. — М. : Академия ; СПб. : Филол. фак. СПБГУ, 2005. — 205 с.
4. Мальчукова, Н. В. Проблема оснований общей теории языка : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Н. В. Мальчукова. — Красноярск, 2009. — 39 с.

Поступила 28.10.10.



ДУХОВНОСТЬ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ

E. A. Мартынова (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

Раскрывается проблема соотношения образования и духовности. Утверждается, что состояние системы образования в современной России несет на себе отпечаток общего духовного кризиса, вызванного системными реформами конца XX в.

Ключевые слова: образование; духовность; духовная жизнь; гуманитарное мышление.

Проблема соотношения образования и духовности в наиболее острой форме обнаруживается в период смены жизненных идеалов и ценностей в обществе.

Академик Н. Н. Моисеев пишет: «Мы переживаем смутное время, когда нравственность, общественное сознание определяют бытие в не меньшей степени, чем экономика и котировка доллара. Если мы не обретем общих идеалов, общих целей, если народ не почувствует снова своих мускулов, если не вернутся самоуважение и гордость за свою страну, за свою нацию, то нас долго не покинет ощущение духовной пустоты» [3, с. 49].

Чтобы со знанием дела ориентироваться в широком спектре мнений о путях решения данной проблемы, необходимо выяснить логический смысл составляющих ее понятий, раскрыть сущность понятий образования и духовности.

Слово «духовность» получило широкое распространение не только в научной, но и в публицистической и художественной литературе. При этом под духовностью каждый понимает нечто свое: историческое сознание (М. А. Барг), целостность психической деятельности человека (М. С. Каган), синтез эстетизма, этизма и теоретизма (В. Г. Федотова), Истину, Добро и Красоту как некое целое (В. И. Гусев) [2, с. 41] и т. д.

Современная научная мысль долгое время игнорировала понятие «душа» как объект научного исследования. Понятия «дух», «душа», «духовность» практически не нашли места в современных философских, педагогических словарях. Душа (греч. psyche, лат. anima) в разных религиях трактуется как активное жизненное начало, индивидуальное проявление единой духовной субстанции. Первично

начально сфера души считалась прерогативой исключительно религии. Понятие «духовность» было отнесено к области идеального.

Для уяснения смысла данного понятия необходимо обратиться к истокам его возникновения — к христианству. Христианская религия выработала своеобразное понимание Бога как одного, единого, имеющего три ипостаси: Бог Отец, Бог Сын, Бог Дух Святой. Душа человека сама по себе пассивна. Активность ей придает Дух Святой. Жить в Духе — одно из основных требований христианства. Отсюда происходит понятие «духовная жизнь» — жизнь, наполненная Духом Святым. Выражение «жизнь в духе» и «духовная жизнь» первоначально выступали синонимами. В настоящее время теологи и священнослужители христианской церкви по-прежнему используют их как синонимы.

Постепенно научное знание о душе проникает в философию, педагогику как объект научного исследования. В академическом четырехтомном «Словаре русского языка» (1985—1988) отмечается, что духовность — понятие отживающее, устаревшее. В «Толковом словаре» В. И. Даля понятие «дух» расшифровывается весьма многогранно. Это «бесплотный житель недоступного нам духовного мира», «высшая искра Божества». «Дух Божий» раскрывается также как «благодать, вдохновение, наитие, откровение», а также как «сила души, доблесть, крепость и самостоятельность, отважность, решимость».

Под влиянием светской литературы происходит расширение объема понятия «духовная жизнь». Оно связывается с общечеловеческими нормами нравственности, а затем расширяется до по-

© Мартынова Е. А., 2011

нимания Истины, Добра и Красоты. В светской литературе понятие «духовная жизнь», во-первых, освобождается от божественного толкования и, во-вторых, еще более расширяется в своем объеме. Духовность понимается как усвоение, использование и приумножение культуры человечества. Благодаря усвоению культуры, человек становится внутренне свободным, его жизнь наполняется смыслом. Духовность можно еще определить как смысловое содержание экзистенциального бытия личности.

Образование является важнейшим каналом воспроизведения духовных ценностей, поэтому целевые установки образовательной системы определяют степень распространения духовных ценностей в обществе. Необходимо признать, что состояние системы образования в современной России несет на себе отпечаток общего духовного кризиса, вызванного системными реформами конца XX в. Переход на рыночные принципы функционирования экономики вызвал коммерциализацию образовательной деятельности, что проявилось в дифференциации знаниевого и воспитательного компонентов. Процесс формирования духовно-ценостной мотивации отходит на задний план. Получение знаний рассматривается теперь не как источник духовного роста личности, а как основа карьерного роста. Иными словами, налицо кризис российской культурной традиции — разрыв духовности и образования.

Образование конечным своим итогом должно иметь очеловечивание самого человека, духовность. Никакое специализированное просвещение не вырабатывает понятия чести, чувств долга, справедливости и собственного достоинства, личной ответственности и сострадания. Сегодня, как никогда ранее, образовательный процесс должен наполниться содержанием духовности.

Значительная группа исследователей: Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова, В. П. Зинченко, Н. С. Розов, С. С. Шевелева — считают, что суть реформирования образования состоит в изменении его содержания. Содержанием образования, по их мнению, должны

стать основные элементы культуры, а не «основы наук», транслируемые в предметах. «По сути дела, сейчас стандарт отражает научоцентристский („знаниевый“) профессионализм, свойственный индустриальному обществу, его идеалу унификации. Продвинутый этап образования, следя логике, можно считать основой профессионализма постиндустриального типа. По-видимому, можно предположить, что этот тип профессионализма будет „культуроцентристским“» [1, с. 25].

Смена ориентиров вызывает необходимость универсализации образования на основе получения «знания о знании». С этих позиций новое содержание образования должно включать в себя не только основы наук, но и целые образовательные блоки, в которые входят такие элементы культуры, как культура организации и реализации деятельности; культура мышления; этическая культура; эстетико-художественная культура и т. д. Задача высшей школы состоит в формировании личности гуманистического типа, просвещенного человека, подлинного интеллигента, способного не только профессионально, но и творчески подходить к решению задач социально-нравственного и научно-технического характера, т. е. личности с гуманитарным мышлением.

Гуманитарное мышление опирается на особый способ взаимоотношения с окружающим миром. Оно представляет собой попытку понять и осмыслить реалии мира в их «человеческом измерении». Его отправной точкой служит тезис не просто о «человеке как мере всех вещей», а о «мере человеческого в человеке». Подобный характер мышления принципиально иной по следующим причинам:

- вместе с объяснением фактов, причин, следствий, результатов устанавливается отношение человека к ним, что меняет сам смысл познавательной и преобразовательной деятельности человека;

- критерием выступает не столько степень адекватности заданному эталону, сколько глубина постижения способа исследования проблемы;



— сохраняется открытость понимания как объективных значений, так и ценностно-смысовых проявлений человека, что позволяет заложить в основу познавательного процесса диалог.

Особую роль призваны сыграть обществоведческие дисциплины социально-гуманитарного блока ГОС ВПО. Например, вузовский курс «Философия» занимает важное место в процессе получения высшего профессионального педагогического образования. Но при очевидной значимости этого курса для подготовки будущих преподавателей, его концепция и содержание в специальной литературе недостаточно разработаны. Одной из причин данного обстоятельства может быть то, что не совсем преодолен кризис, образовавшийся после отказа от преподавания философии как единой «унифицированной» учебной дисциплины по типовой учебной программе.

В конце 1980-х — начале 1990-х гг. в вузах страны наметилась тенденция сведения преподавания философии к краткому изложению истории философии и основных направлений современной мировой философской мысли. Односторонность такого подхода была в известной степени преодолена введением ГОС ВПО, федеральный компонент которого определил обязательный минимум содержания курса «Философия» и установил требования к знаниям и умениям, приобретаемым изучающими этот курс. Однако в реальной повседневной вузовской практике указанный кризис преодолен далеко не полностью. Проблема заключается не столько в теоретическом наполнении обязательного содержательного минимума стандарта, сколько в выделении концептуальных целей и задач преподавания философии, а еще точнее — в понимании смысла и значения самой философии как духовного феномена. Полагаем, что в процессе преподавания ее следует интерпретировать как знание — эпистемное и софийное одновременно.

Очевидно, что от понимания самой философии зависит и методика ее преподавания. Прежде всего необходимо избавиться от распространенного пред-

рассудка, по которому философия считается «чистой» наукой. В этом случае как учебная дисциплина она сводится к сумме знаний, набору тем, которые студент должен «пройти», сдать и забыть, а общая методика преподавания философии предстает как сумма частных методик изложения тех или иных разделов курса: онтологии, гносеологии, социальной философии и т. д.

Думается, что концептуальная задача преподавателя философии заключается в том, чтобы выявить в развитии философской мысли позитивные тенденции и ознакомить с ними студента. Методически это может быть достигнуто привлечением его к оригинальным философским текстам, к анализу проблемных ситуаций, зафиксированных в мировом философском процессе и русской философской мысли.

Потребность в философском просвещении, в философствовании как способе мировосприятия сегодня велика, как никогда. Социальный аспект потребности в философии определяется тем, что от духовности человека зависит преодоление современного кризиса ценностей. Овладение содержательным минимумом стандарта по обществоведческим дисциплинам не должно быть механистическим, формальным. Оно должно способствовать личностному развитию студента, не отчужденного от духовного мира, этических, эстетических ценностей, и быть ориентированным на активизацию рефлексивного мышления как важнейшего способа становления и сохранения индивидуальности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гребнев, Л. С. Общество, учебные заведения, академические свободы (образование в России: грань тысячелетий) / Л. С. Гребнев // Мир России. — 2001. — № 4. — С. 162—178.
2. Ксенофонтов, В. И. Духовность как экзистенциальная проблема / В. И. Ксенофонтов // Филос. науки. — 1991. — № 12. — С. 41—53.
3. Моисеев, Н. Н. Цивилизация на переломе. Пути России / Н. Н. Моисеев. — М. : ИСПИ РАН, 1996. — 167 с.

Поступила 24.06.10.

ИНТЕГРАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУР ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙНО-ПОНЯТИЙНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

H. A. Плугина (Магнитогорский государственный университет)

Проводится сравнительный историко-логический анализ методологических подходов, применяемых в образовании. Доказывается, что идеально-понятийный подход служит основой для интеграции научных культур и методологических подходов.

Ключевые слова: интеграция научных культур; интеграция методологических подходов; идеально-понятийный подход; естественно-научная и гуманитарная культуры; интегративные понятия; четырехэтапная структура.

Интеграция естественно-научной и гуманитарной культур наряду с гуманизацией, фундаментализацией, технологизацией, стандартизацией и компьютеризацией является одной из главных тенденций развития современных государственных образовательных систем и служит основой для их реализации. Еще Н. Бор отмечал: «...мы поистине можем сказать, что разные человеческие культуры дополнительны друг к другу» [2, с. 287]. Мы считаем, что данное высказывание актуально для профессионального образования в настоящее время и будет таковым в дальнейшем.

Общей целью образования на сегодняшний момент признается воспитание гармонично развитой личности, обладающей профессиональными компетенциями, которые четко сформулированы ЮНЕСКО. Среди них компетенции:

1) политические и социальные, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов;

2) касающиеся жизни в многокультурном обществе (межкультурные);

3) предполагающие владение устным и письменным общением, несколькими языками;

4) связанные с возникновением общества информации, предполагающие владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы, способность критически относиться к распространя-

емой по каналам СМИ информации и рекламе;

5) реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Одну из главных целей образования составляет подготовка выпускника к жизни в условиях современного быстро развивающегося многонационального и нестабильного общества. Для адаптации в этом обществе человек должен быть готов к корректировке и совершенствованию профессиональной деятельности, понимать и принимать все многообразие существующих культур, в том числе научных. Задачей образования становится обеспечение учащихся таким универсальным диалектическим инструментом, который позволит на основании единого общенационального подхода понимать и анализировать различные культуры — от технологических и информационных до национальных, а также нравственных и религиозных.

К числу универсальных форм научного знания принадлежат понятия. При формировании понятий в рамках отдельных дисциплин могут использоваться различные методологические подходы, но при этом возможна их интеграция на базе идеально-понятийного подхода, который, на наш взгляд, благодаря интегративной и информативной природе понятия и идеи, будучи успешно реализованным, уже осуществляет диалог научных культур.



Аргументом в пользу актуальности использования интеграции научных культур может служить высказывание В. Гейзенберга: «Должно быть истинно универсальное утверждение, согласно которому за все время размышления человека о мире события, имеющие последствия, часто происходили в моменты взаимодействия двух различных систем мышления» [цит. по: 4, с. 122]. Признавая индивидуальность вещей и в то же время осознавая, что все их отличия и контракты относительны внутри всеобъемлющего единства, отметим, что их противоположности образуют единое взаимодополняющее целое.

Одно из затруднений процесса интегрирования знаний заключается в многообразии методологических подходов, применяемых в теории и методике отечественного образования. Рассмотрим конкретное истолкование педагогических подходов, приведенных в монографии В. А. Беликова [1] и диссертационном исследовании А. В. Христевой [5] и имеющих наиболее важное значение для интеграции научных культур в профессиональном образовании.

Понятийный (идейно-понятийный) подход (Г. Г. Гранатов, С. И. Иванов, И. Г. Пустильник, А. В. Усова и др.). В его основании лежат следующие положения: общая классификация понятий, деление понятий на идеальные и материальные; выделение системы идей современной физики, химии и других наук, а также ключевые интегративные понятия учебного курса. Общая идея подхода — единая четырехэтапная структура познания: основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование; модельное представление связей между понятиями, в частности интеграция; идея диалога культур в формировании интегративных научных понятий. К следствиям относятся обобщенные планы познания материальных и идеальных объектов; уточнение этапов формирования и определений научных понятий; важнейшие выводы, формулы в конкретной дисциплине, полученные выводным путем из основания и ядра, явления, приборы, т. е.

материально-идеальные результаты. Общее критическое истолкование подхода характеризуется использованием: интегративных понятий для реализации межпредметных и междисциплинарных связей, методов анализа данных понятий в разных спецкурсах, понятийного аппарата при изучении других учебных дисциплин и в будущей профессиональной деятельности, системы идей и понятий для формирования научной картины мира. Особенностью данного подхода при интеграции научных культур служит применение системы понятий, в частности интегративных, для обеспечения единства (интеграции) методологических подходов с целью реализации диалога научных культур и реализации межпредметных и междисциплинарных связей естественных и гуманитарных наук.

Системный подход (В. Г. Афанасьев, Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, Н. В. Кузьмина и др.). Он предполагает наличие надсистемы, в состав которой входит изучаемая система, лежащая в основании этого подхода; основные элементы образовательной и педагогической системы и их структурные связи составляют его ядро; функции системы являются следствием, а назначение системы, положительные и отрицательные свойства — его критическим истолкованием. В интеграции научных культур системный подход выступает как связующее звено между философской методологией и методологией естественных и гуманитарных наук и соответствующих культур, а также служит для определения совокупности методов и приемов изучения явления интеграции (диалога) научных культур.

Технологический подход (В. П. Беспалько, Т. А. Ильина, М. В. Кларин, Н. Д. Никандров и др.). Этот подход отличается полной управляемостью процесса обучения и программированным обучением, составляющим его основание. В ядре находятся четкая постановка целей, ориентация всего хода обучения на учебные цели, на планированные (гарантированные) результаты (выработ-

ка эталонов для оценки результатов обучения); оценка текущих результатов и коррекция обучения; заключительная оценка результатов. Гибкость, содержательность, ориентация на конечный результат, конструктивность можно отнести к следствиям. Отметим, что в процессе формирования умений не уделяется должного внимания развитию творческих качеств личности. Устранение отрицательных результатов возможно путем интеграции данного подхода с другими — эти положения можно отнести к общему критическому истолкованию. Использование программированных заданий и упражнений для формирования у студентов интегративных понятий в рамках диалога научных культур характеризует возможность его применения при интеграции научных культур.

Процессный подход (В. А. Беликов, Л. И. Васильева, В. И. Кузьминов, Е. В. Тельминова). Основанием подхода являются вид изучаемого процесса, его основные характеристики, необходимые условия и ресурсы. Нормативные документы по организации процесса составляют его ядро. Следствиями реализации подхода можно считать описание и анализ работы процесса, технологическую документацию. Положительные и отрицательные результаты процесса и анализ его «полезности», а также отчетные документы по результатам работы процесса составляют общее критическое истолкование. Полагаем, что необходимые условия и ресурсы для осуществления диалога научных культур дает именно процессный подход.

Программно-целевой подход (Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Т. С. Полякова, В. А. Черкасов и др.). Определение целей и задач и предположительного результата традиционно находится в основании. Программа исследования, направленная на достижение высоких конечных результатов, образует ядро. Комплексное планирование и управление составляют следствие. В качестве общего критического истолкования отметим, что данный подход применяется только в строго очерченной области. Для

интеграции научных культур он может быть ориентиром при определении целей, задач и промежуточных результатов.

Личностно ориентированный подход (К. Д. Ушинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский). В центре образовательного процесса и в основании данного подхода находится личность обучаемого. Ее развитие в процессе овладения окружающей действительностью, культурой, собственным положительным опытом общественных отношений, а также субъект-субъектные отношения расположены в ядре. Следствиями подхода выступают учет возрастных и индивидуальных особенностей и обеспечение развития личности через организацию ее деятельности. В качестве общего критического истолкования отметим дифференцированный подход к обучению и воспитанию и взаимосвязь личностной и предметной сторон деятельности. Моделирование структуры диалога культур в процессе профессиональной подготовки специалиста с учетом личностных качеств студентов является ориентиром для применения личностно ориентированного подхода при интеграции научных культур.

Проблемно-ориентированный подход (Л. В. Алферова). Уже исходя из названия можно определить основание подхода как проблемы, которые обусловливают постановку целей. При этом для каждой выделенной проблемы разрабатываются программы, которые воплощаются в жизнь своеобразными методами, — это ядерная часть подхода. Формирование на базе анализа банка образовательных проблем, разработка комплексных целевых программ по решению важнейших проблем, формирование организационных отношений, оперативное управление их реализацией являются его следствиями. К общему критическому истолкованию относятся обязательное опережающее выделение и анализ проблем образования, разработка программ по их решению. Моделирование структуры диалога культур в зависимости от возникающих проблем в процессе профессиональной подготовки специалиста



говорит о возможности его применения для интеграции научных культур.

Контекстный (ситуационный) подход (А. А. Вербицкий). Новые формы, методы и средства активного обучения, а также способ управляемого мышления, при котором выделяются ситуации и разрабатывается программа действий, составляют основание рассматриваемого подхода. Модель «совместная продуктивная творческая деятельность учителя и учащихся», способы индивидуального и группового управления, реализация подходов решения проблем — это ядерная часть подхода. К его следствиям отнесем особую роль творческих задач, решение которых изменяет психологическую структуру учебно-воспитательной ситуации в целом; правильную интерпретацию сложившихся ситуаций, предвидение положительных и отрицательных последствий от применения разных способов и подходов, а также обеспечение соответствия методов конкретным ситуациям. Эффективное решение следующих задач: формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов; воспитание системного мышления; овладение методами моделирования и четкое определение признаков и границ ситуации, разработка программы действий по разрешению ситуаций — обеспечивает общее критическое истолкование. Предполагается перестройка системы образования с учетом ориентации на активное обучение и творческую деятельность в вопросах изучения интеграции естественно-научной и гуманитарной культур.

Деятельностный подход (В. А. Беликов, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина и др.). Уровень активности личности, и в частности способность личности реализовать отношения с окружающим миром, составляет основание подхода. Вид и предмет деятельности, целенаправленность, преобразующий характер и структурность деятельности — его ядро. Операционный состав действий, соответствующий решаемой проблеме, а также условия реализации деятельности — след-

ствия. Активная познавательная деятельность, направленная на творческое преобразование и совершенствование действительности и самого себя, — общее критическое истолкование. В плане интеграции научных культур отметим, что деятельность выступает как источник формирования гармонически развитой личности, фактор ее развития. При этом следствиями подхода являются формирование самооценки, самосознания, реализация творческого потенциала личности. Подчеркнем органичный характер интеграции на основе применения гибких педагогических технологий.

Оптимизационный подход (В. А. Черкасов, Ю. К. Бабанский). Основание этого подхода определяют эффективность и результативность процесса, условия реализации деятельности, выделение важнейших закономерностей и критериев. Его ядро — конструктивная система мер, которая позволяет получить наивысшие результаты деятельности при минимальных затратах. Определение комплекса условий, обеспечивающих достижение максимально эффективного результата, является следствием подхода. Оценка собираемой информации, доказательность выводов, выбор комплекса методов исследования, соответствующих поставленным целям, и переход деятельности в развитие через приближение ее к заранее построенной идеальной модели — общим критическим истолкованием. Выделение критериев единства естественно-научной и гуманитарной культуры и построение на этой основе идеальной модели их взаимодействия говорят о возможности применения данного подхода для интеграции научных культур.

Культурологический подход (А. Дистервег, В. С. Библер, М. М. Бахтин, С. Ю. Курганов и др.). Основанием подхода выступают принципы культурообразности, современное учение «Диалог культур», теория творчества. Общей идеей является реализация культуры в качестве меры и творческой самореализации в разнообразных видах образовательной деятельности, направленной на

освоение, передачу и создание ценностей. К следствиям можно отнести обязательный учет уровня и особенностей культуры как личности, так и общества в целом. Общее критическое истолкование определяется овладением деятельностью и ее реализацией на творческом уровне. Отметим, что корректировка с учетом особенностей высшей школы и современных тенденций образования технологии «Диалог культур» и разработка критериев оценки деятельности с точки зрения культуры позволяют реализовать интеграцию научных культур в учреждениях высшего профессионального образования.

Синергетический подход (Г. Р. Иванецкий, И. Пригожин, Г. Хакен и др.). Предпосылками возникновения этого подхода (его основанием) можно назвать теорию управления и прогнозирования нелинейных многомерных явлений и процессов. Многомерный сложный характер процессов, объектов, явлений, находящихся в постоянном развитии, самоорганизация и саморазвитие систем составляют его ядро. К следствиям подхода отнесем тот факт, что существующие в природе системы — открытые, обменивающиеся энергией, веществом и информацией; все системы образуются из постоянно флюктуирующих подсистем; основным элементом подсистемы является человек, рассматриваемый как личность. Положение о том, что процесс образования личности должен быть открытой системой, состоять из подсистем, между которыми происходит постоянный обмен информацией и обеспечена возможность обмена с подсистемами более высокого уровня, можно считать общим критическим истолкованием. Подчеркнем сложный характер интеграции естественно-научной и гуманитарной культур, находящихся в постоянном развитии в связи с развитием самой науки.

Ценностно-ориентированный подход (Б. Г. Ананьев, С. Ф. Анисимов, А. В. Кирьянова). Аксиология и психологическая теория мотивации деятельности составляют основание подхода. Вы-

деление и формирование системы ценностных ориентаций, необходимой для определения учащимся и учителем целей обучения, а также ценностные ориентации представляют собой важнейший компонент структуры личности — его ядро. Мотивация и положительное отношение к предмету изучения, а также преобразование личности на основе присвоенных ценностей определяют следствия. К общему критическому истолкованию относятся система ценностей обучаемого, отношение личности к миру, культуре, себе, к будущему, самопроектирование, или прогноз, личности. Для интеграции научных культур важно, что выделение и формирование системы ценностных ориентаций в гуманитарных и естественных науках является основой определения уровня культуры и целей обучения, а ценностные ориентации — важнейшим компонентом структуры гармонично развитой личности.

Рефлексивно-деятельностный подход (А. В. Христева). Предпосылкой реализации подхода выступает идея интеграции положений системного, профессионально-деятельностного, профессионально-личностного и других подходов. Модель «единство анализа и самоанализа», усвоение знаний в творческой деятельности составляют ядро подхода. Его следствиями можно считать выявление и формирование творческой индивидуальности, развитие взглядов и убеждений. К общему критическому истолкованию мы относим развитие собственной деятельности, которая превращается в объект собственного воздействия, формирование рефлексивной позиции. В рамках интеграции научных культур отметим школу познания и самопознания в диалоге научных культур, а также формулировку противоречий и проблем, поиск их решения и, наконец, разработку программы действий по реализации.

Рефлексивно-дополнительный подход (как интеграция идейно-понятийного, субъективно-эмоционального и рефлексивного подходов — Г. Г. Гранатов). В основании подхода находится гармоничное объединение двух взаимодопол-



няющих диалектик: сознательно-материалистической и подсознательно-идеалистической, а также диалектическое, и в частности педагогическое, мышление. Модель диалектического и педагогического мышления и единая четырехэтапная структура познания с использованием «ключа понятий»: основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование — представляют его ядро. К следствиям подхода мы относим актуальный и перспективный стили мышления. Уровни развития педагогической рефлексии и педагогического мышления составляют, на наш взгляд, общее критическое истолкование. Мы полагаем, что именно рефлексивно-дополнительный подход является основой для обеспечения единства (интеграции) методологических подходов, естественно-научной и гуманитарной культур. В рамках интеграции научных культур имеется возможность применения этого подхода для различных дисциплин в зависимости от стиля мышления студентов и формирования мышления обучаемых необходимого уровня.

Как показывает проведенный нами сравнительный историко-логический анализ, среди большого многообразия существующих подходов наиболее перспективным для нас является идеино-понятийный, предполагающий широкое использование в образовании интегративных системообразующих идей и понятий и, кроме того, выход на уровень научной картины мира.

Отметим, что идею нередко понимают, с одной стороны, как образ действия или предмета, как общую цель, руководящую идею или принцип, объясняющую сущность явления и раскрывающую пути его преобразования или развития, а с другой — как высшую форму понятия, направленную не только на познание сущности предмета, но и на его преобразование. Понятие — это знание совокупности существенных свойств или признаков предметов или явлений и их взаимосвязей, отражающихся и формируемых в сознании [3, с. 19—20]. Для обеспечения диалога между различными

культурными в образовании необходимо: 1) сформулировать единую идею, определяющую, в частности, цель воспитания и образования; 2) выработать единый интегративный подход к формированию понятий.

Одним из оснований актуальности диалога, или взаимодополнения, естественно-научной и гуманитарной культур служит тот факт, что в педагогике наблюдается объективно-историческая тенденция к интеграции, слиянию подходов (через слияние — диалог двух из них к синтезу, к интеграции нескольких или многих из них в современных методологических подходах), отражающая общую тенденцию современной науки к «уровню зрелости» синтеза (от «кибернетического» к «физикалистскому») [4, с. 109].

Как видим, в разных педагогических подходах понятийная структура вариативна. Отметим также, что приведенный перечень является открытым, т. е. его можно дополнять с учетом специфики учебной дисциплины, в рамках которой будет применяться каждый из подходов.

Анализ подходов позволяет утверждать, что им свойственны внутреннее единство и глубокая взаимосвязь, объясняемые лежащими в их основании категориями; между этими подходами существуют взаимная дополнительность и эффективная интеграция; каждый из них имеет научный аппарат исследования, а также модель и идеи для решения научной задачи; каждый из них может быть использован при решении конкретной задачи при реализации диалога научных культур; ни один из них полностью не реализует концепцию диалога научных культур.

Таким образом, для реализации интеграции, и в частности диалога, научных культур необходима интеграция всех вышеупомянутых подходов, каждый из которых может быть использован для решения конкретной задачи образовательного процесса. Все рассмотренные подходы могут быть применимы для любого учебного предмета, а также интегрированы на базе понятийного подхода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : моногр. / В. А. Беликов. — М. : Владос, 2004. — 357 с.
2. Бор, Н. Избранные научные труды : в 2 т. / Н. Бор. — М. : Наука, 1971. — Т. 2. — 675 с.
3. Гранатов, Г. Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий) : учеб. пособие / Г. Г. Гранатов. — 2-е изд. — М. : Флинта : МПСИ, 2008. — 576 с.
4. Капра, Ф. Дао физики / Ф. Капра. — СПб. : ОРИС : ЯНА ПРИНТ, 1994. — 304 с.
5. Христева, А. В. Подготовка будущего учителя к анализу и самоанализу профессионально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Христева. — Магнитогорск, 1996. — 200 с.

Поступила 18.10.11.

КОНФЛИКТНЫЕ ПОЛЯ В РИСКОГЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ЛОКАЛЬНОГО И ГЛОБАЛЬНОГО АСПЕКТОВ

*Н. А. Стеклова (Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского)*

Раскрывается специфика коммуникационного конфликта в пространстве современного глобального мира. Рассматриваются два сценария акта коммуникации в зависимости от отношения отправителя информации к получателю: коммуникация как вызов и коммуникация как вопрошение.

Ключевые слова: коммуникация; глобализация; рискогенное общество; власть; вызов; вопрошение; риск; диалог; коммуникационный конфликт.

В XXI в. общественные отношения, складывающиеся в процессе сбора, обработки, хранения, передачи и распространения информации, превратились во влиятельные факторы экономического, политического, социального и духовного характера. Развитие коммуникативного пространства детерминировало появление новых коммуникативных рисков, базовым понятием которых выступает концепт «коммуникация». При этом информация и использование информационных ресурсов в коммуникационном процессе часто выступают в роли эффективного инструмента достижения общественно и индивидуально значимых целей, вызывая конфликты между различными субъектами социума. Мир бесконечно сложен, интересы разных стран, институтов, людей даже внутри одного лагеря подчас

имеют между собой мало общего. Следовательно, необходимо формирование комплексного системного подхода к исследованию локальных и глобальных коммуникационных конфликтов, основанного на синтезе принципов, концептов, теорий, а также способного обеспечить построение эффективного практического конструирования проблемы таких конфликтов в современном обществе. Последнее справедливо называется рискогенным, или обществом риска, поскольку в нем высока вероятность наступления опасности с конкретными последствиями и неопределенной величиной ущерба.

Проблемы рискогенного общества непосредственно связаны с коммуникационными конфликтами, которые всегда были и будут, ведь там, где существует



общество, существуют и конфликты в коммуникации. По мнению П. Бурдье, поле есть место отношений сил и борьбы, направленной на трансформацию этих отношений, а следовательно, место непрерывного изменения. Связность, которую можно наблюдать в определенном состоянии поля, ее внешнее проявление как ориентации на какую-то одну определенную функцию являются продуктами конфликта и конкуренции [2]. Таким образом, *коммуникационный конфликт* — это предельный случай обострения социально-коммуникативных противоречий, выражающийся в многообразных формах борьбы между объектами и субъектами коммуникации, направленный на достижение социальных, духовных, экономических и политических интересов и целей, на подавление действительного или мнимого соперника, когда сознанию не удается устанавливать различные каналы связи для интегративного потока информации. Его развитие и распространение усиливаются благодаря средствам массовой коммуникации.

Пространство коммуникационного конфликта — это пространство, созданное субъектами информационного противоборства, связанное с исследованием информации, информационных ресурсов и инфраструктуры для оказания воздействия на психику и поведение противника. Оно имеет свои особые виртуальные характеристики. В силу своей глобальности коммуникационные конфликты становятся сейчас одним из средств достижения символической власти, где подразумевается конфликт информационных элит.

Истоки коммуникационных конфликтов нужно искать в инициированных глобализацией мировых изменениях сферы человеческой деятельности, детерминированной созданием, преобразованием и потреблением информации, включающей в себя индивидуальное и общественное сознание, а также всю совокупность информационных ресурсов общества. Благодаря процессам глобализации «совершается переход цивилизации в новую —

информационную — фазу развития, а для такого переходного периода характерно преобладание хаоса фактов и сведений над порядком их освоения и применения» [3, с. 86]. Риск заключается в том, что эти формы и продукты глобализационных процессов «начинают резонировать, разогревать мир до точки кипения» [5, с. 482]. Опасными признаками такой тенденции являются технические и экологические катастрофы, экономические и финансовые кризисы, акты терроризма и, наконец, компьютерные вирусы.

Согласно концепции М. Кастельса на современном этапе в глобализационных процессах обнаруживаются несомненные признаки кризисных тенденций, глубинных противоречий. Известные теоретики, идеологи-глобалисты говорили о «кризисе эффективности», «кризисе идентичности». В XXI в. огромный, сложный и до конца неизведанный мир как бы «сжался» в один компактный и относительно небольшой информационный блок. Подобное «сжатие» привело к значительным сдвигам в тысячелетиями слагавшихся представлениях о жизни и смерти, причинности и свободе, сходстве и различии вещей, о пространстве и времени. Именно в этом заключается главный глобальный конфликт, так как сложилось существенное противоречие со многими привычными познавательными и психологическими установками людей. Как утверждает Е. Б. Рашковский, «элементы духовной и психологической архаики, элементы нравственного и интеллектуального инфантилизма подчас воспроизводятся с беспрецедентной силой средствами мощных и изощренных электронных технологий» [6, с. 4].

Эпоха виртуальной культуры оказалась грандиозным вызовом для всей цивилизации, а также детерминировала множество конфликтных ситуаций в различных областях социального знания. Мощь информационных потоков, смешение реальной и виртуальной информации, размывание основных институтов социальной жизни — все это черезвычайно осложняет параметры современного че-

ловеческого существования, при этом порождая новые императивы самосознания и свободы людей.

Сейчас на передний план социальных отношений вступает глобальный коммуникационный кризис. Согласно опросам, только малая часть населения государств, вовлеченных в процессы глобализации и интеграции, принимает «космополитические ценности». Подавляющее большинство идентифицирует себя с локально-региональными, национальными ценностями и ориентирами. На смену отдельным исследованиям различных рисков, которыми традиционно занимались экономика, психология, статистика, приходят концептуально оформленные социально-философские теории «общества риска» [1, с. 324]. Кроме того, именно конструкт риска становится промежуточным звеном, связывающим «многообразные информационные процессы с бытием и сознанием человека, стремящегося к преодолению собственной незавершенности» [7, с. 6—10].

Для процесса коммуникации важной категорией становятся информационные потоки, которые вместе с факторами образуют единый комплекс причин, обуславливающих поведение и ментальность человека в пространстве коммуникационного конфликта. Несомненно, для процесса коммуникации значимость информационных потоков определяется формами и скоростью распространения информации. Проблема заключается в том, что в одних обществах информация распространяется медленно и целенаправленно по предназначенным каналам связи и поэтому носит ограниченный характер, а в других — быстро и широко, вызывая различные положительные и отрицательные реакции и действия. Такие различия, влияющие на особенности распространения информации, могут стать серьезными препятствиями в установлении межкультурных контактов, диалога и компромисса во многих областях знания.

Классическая социологическая матрица межсубъектного взаимодействия: субъект — источник информации, субъект — реципиент, сигнал (канал, код,

шум) и обратная связь (отклик) — отражала структуру коммуникативного взаимодействия. Однако понимание того, что массовые коммуникации меняют онтологию современного общества, породило эпистемологическую интенцию переосмыслить с позиций коммуникативных отношений картину социального мира. С этой точки зрения решающее значение приобрело становление явления массовой коммуникации благодаря глобализационным процессам, происходящим в мире в последнее десятилетие XX — начале XXI в. Проблема в том, что человек воспринимает это глобальное пространство как освоенное и досягаемое. Погружаясь в повседневность, он осознает, что мировые процессы непосредственно значимы для его индивидуального бытия, а включение в них изменяет стереотипы мышления, структуры сознания и просто «взгляды на мир». Многие из отмеченных последствий глобальных процессов принимают характер внутриличностных и межличностных конфликтов, приводят к деструкции человеческой идентичности. Возникает коммуникационный хаос, причиной которого служит бесчисленное множество каналов передачи информации.

Изменение в осмыслиении мира коснулось и самого акта коммуникации. Последний может строиться по двум сценариям отправителя по отношению к получателю (Другому): коммуникация как вызов и коммуникация как вопрошение. Два указанных процесса, две стадии коммуникационного акта, представляют собой символическое действие отправителя по отношению к Другому и совершенно отличаются друг от друга.

Общеизвестно, что сущность объекта можно объяснить лишь тогда, когда даешь ему имя, т. е. обращаешься к нему посредством символа. Здесь коммуникация выступает как вызов, а также нацелена на снижение неопределенности знания об объекте. Риск заключается в том, что отправитель вызывает получателя только ради себя, подчиняет его без его согласия. Такой взгляд на коммуникацию, по мнению К. Берка, мо-



жет обернуться «манией Одного» (того, кто вызывает объект, дает ему имя) [4, с. 67]. На данной стадии коммуникации сущность объекта не раскрывается, нет осознания того, что отправитель — часть получателя (и наоборот), поскольку они взаимосвязаны. Сообщение всегда может быть понято получателем не так, как это было задумано отправителем, поскольку получатель может иначе оценивать ситуацию, которая описывается сообщением, или находиться в рамках другой коммуникативной системы. Здесь возникает проблема авторства в коммуникации. Она состоит в том, что кардинальные изменения в системе массовой коммуникации связаны сейчас с отсутствием непредвзятой информации, манипулированием общественным мнением, централизацией информационных систем в руках отдельных элит, коммерциализацией, применением технологий пиара в публичной сфере. В итоге дискуссия превращается в профанацию, коммуникация — в маскарад. Вследствие этого возникает плюрализм видения мира, который порождает символические битвы за пространство и навязывание легитимного видения социального мира.

Коммуникация по своей природе является многогранным процессом, зависимым от неизвестности. Объекты начинают «оживать» и по-настоящему раскрываться только на стадии коммуникации как вопрошания. «Вопрошать» — значит всматриваться во что-то (например, в объект). Субъект при помощи вопрошания всматривается в Другого, как в зеркало, поэтому коммуникация предстает как «зеркальная метафора». Это настоящее символическое действие, первый шаг на пути к пониманию объекта как чего-то другого, чем то, что было вложено в вызов, предпринятый отправителем. Можно сказать, что это шаг отправителя назад, к себе, где объект получает возможность самореализации, раскрывает свою истинную сущность. Данное действие приводит к прямому контакту между отправителем и объектом, их взгляды встречаются и коммуникация «оживает», надеясь решимо-

стью, вежливостью и ответственностью. Переход от первой стадии коммуникации как вызова ко второй коммуникации как вопрошания — это переход от монологичности к диалогичности. Последняя понимается в данном контексте как «учет присутствия Другого», т. е. как его постоянное вопрошание, поэтому спасает коммуникацию от «мании Одного».

В структуре социального бытия можно выделить множество видов конфликтов: внутриличностные, межличностные, внутригрупповые, межгрупповые и международные. В свою очередь, они различаются по способам разрешения, степени выраженности, природе возникновения, по направленности воздействия. Для построения эффективного практического конструирования проблемы коммуникационного конфликта наиболее эффективным становится разделение конфликтов по степени выраженности на локальные и глобальные.

Локальные конфликты сами по себе не угрожают безопасности страны, хотя в той или иной степени ослабляют ее международные позиции в зависимости от масштаба. Помимо того что они могут объединяться (сами по себе или под чьим-то покровительством), такие конфликты способны самопроизвольно расширяться, трансформируясь в глобальные или мировые войны. Не опасные сами по себе, локальные конфликты легко превращаются в инструмент глобального противостояния, глобальных конфликтов. В подобном случае они становятся очень действенным, а в большинстве случаев и единственным способом военного противостояния глобальных игроков, поскольку прямой военный конфликт между ними невозможен ввиду угрозы ядерной войны.

Глобальные конфликты — это конфликты, носящие мировой характер, ставящие под угрозу существование человечества и требующее для своего решения совместных усилий правительств и народов всех стран. В эпоху глобализации такие конфликты проходят в виде интенсивной и жесткой символической схватки за господство в информационном

и культурном пространстве. В этих условиях индивидуальное, групповое и массовое сознание людей все в большей степени зависит от деятельности средств массовой информации и массовой коммуникации.

Таким образом, важной особенностью коммуникационного конфликта служит то, что он может проявляться в двух амбивалентных состояниях — как «концепт-проблема» и как «концепт-ценность». Коммуникационный конфликт понимается как «концепт-проблема» тогда, когда возникает риск возможности наступления события, опасного для социального окружения, риск возможной утраты и потери, развития глобального конфликта. В этом случае системность противодействия коммуникационным угрозам конфликта состоит, с одной стороны, в единстве функционирования структурно определенных компонентов системы (субъектов противодействия), обусловленном взаимными связями между ними, отражающими предназначение и качественные характеристики (свойства) такого рода системы. С другой стороны, она заключается во взаимообусловленности конкретного содержания и направлений деятельности данных субъектов, предполагающих достижение общей цели при разнообразии форм, методов, способов реализации того или иного мероприятия.

В задачи государства должно входить:

- формирование и обеспечение политических, экономических, правовых, функционально-деятельностных, организационно-технических и технологических основ системы противодействия коммуникационным угрозам;

- определение наиболее уязвимых мест коммуникации и приоритетных на-

правлений противодействия коммуникационным угрозам;

- постановка стратегических целей, перспективных и текущих задач деятельности компонентов системы безопасности;

- координация деятельности компонентов системы безопасности;

- построение акта коммуникации по сценарию «коммуникации как вопрошания, а не вызова» отправителя по отношению к получателю (Другому).

Соблюдение данного системного подхода исследования локальных и глобальных коммуникационных конфликтов может стать фундаментом технологии противодействия коммуникационным угрозам национальной безопасности социума как внешнего, так и внутреннего характера, достижения консенсуса между различными культурными традициями и областями знания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бек, У. Общество риска. На пути к другому мoderну / У. Бек. — М. : Прогресс-традиция, 2000. — 384 с.

2. Бурдье, П. Социология социального пространства / П. Бурдье. — М. ; СПб. : Алетейя, 2005. — Т. 1. — 324 с.

3. Киричек, П. Н. Современная информационная политика: императивно-модусная трансформация / П. Н. Киричек // Социологические исследования. — М., 2007. — № 10. — С. 86.

4. Клюканов, И. Э. Коммуникативный универсум / И. Э. Клюканов. — М. : РОССПЭН, 2010. — С. 67.

5. Марков, Б. В. Человек в эпоху масс-медиа / Б. В. Марков // Информационное общество. — М., 2004. — С. 482.

6. Постиндустриальный мир: центр, периферия, Россия. Сб. 4. Мировая культура на пороге XXI века. — М. : ЮНИОН, 1999. — 165 с.

7. Устьянцев, В. Б. Коммуникативный риск: концепты и феномены / В. Б. Устьянцев // Интегрированные маркетинговые коммуникации: от теоретических знаний к практическим навыкам. — Саратов, 2009. — С. 6—10.

Поступила 24.03.11.



ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ РИСКА НАРУШЕНИЙ АДАПТАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

М. Б. Чижкова (*Оренбургская государственная медицинская академия*)

Рассматривается проблема адаптации старших школьников к образовательной среде в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту. Раскрываются индивидуально-личностные факторы риска нарушений адаптации, которые отражают особую психологическую сущность критических периодов возрастного развития.

Ключевые слова: адаптация к образовательной среде; переходный (критический) период возрастного развития; личность старшеклассника; индивидуально-личностные факторы риска.

Жизнедеятельность человека в современной социальной среде обусловливается сложной совокупностью динамичных социокультурных, экономических, технологических и психологических условий, повышающих значимость стрессового фактора в человеческой жизни. Исходя из этого особое значение приобретает феномен адаптации, играющий важную роль в решении задач оптимизации взаимодействия личности с социальной средой.

В последнее время в связи с углублением в проблематику социальной адаптации личности наметилась тенденция изучения ее проявлений в каком-либо конкретном социуме, среде. Специальная организация среды в виде обучающих средств и методического обеспечения придает ей обучающие свойства, что и отражено в таком наименовании, как «образовательная среда».

Анализ психолого-педагогической литературы по интересующей нас проблеме (Э. М. Александровская, М. М. Безруких, В. Е. Каган, Т. Д. Молодцова, Е. В. Новикова и др.) позволяет определить адаптацию школьников к образовательной среде как процесс непрерывного взаимодействия с предметным и социальным окружением образовательного учреждения. Психологическим содержанием данного процесса является установление гармоничного соответствия между личностью ребенка и требованиями образовательной среды, обеспечивающего эмоциональный комфорт и со-развитие всех субъектов этой среды.

Важнейшее значение для понимания сущности рассматриваемого феномена имеет проблема определения факторов риска возникновения нарушений адаптации, отражающих различного рода несоответствие личности школьника ситуации взаимодействия с образовательной средой и затрудняющих процессы его обучения, воспитания, развития. В большинстве случаев указанные факторы соотносятся исследователями с возрастным развитием учащихся в процессе обучения.

Возрастной аспект адаптации к образовательной среде наиболее полно представлен работами по младшему школьному и подростковому возрастам. Исследований адаптации к образовательной среде в старшем школьном возрасте явно недостаточно. На психолого-педагогическом уровне сущность, структура, типические проявления, психологические механизмы и факторы возникновения адаптации-дезадаптации старших школьников раскрываются в исследованиях Л. Г. Агеевой, Ю. М. Десятниковой, Г. С. Корытовой, Р. Е. Пономарева и др. Признавая вклад авторов в понимание адаптации как многоуровневого активного процесса, неразрывно связанного с процессами психического развития и личностного становления старшеклассников, следует отметить, что содержание и динамика феномена адаптации непосредственно в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту в этих исследованиях не нашли должного отражения.

© Чижкова М. Б., 2011

Переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту, именуемый в психологической литературе как «малый кризис 15 лет», «кризис мировоззрения» (Д. Б. Эльконин), «кризис идентичности» (Э. Эриксон), обычно совпадает с окончанием 9 и началом обучения в 10 классе общеобразовательной школы. В это время школьники испытывают трудности адаптации к усложняющимся содержанию и способам учебно-профессиональной деятельности, к качественно новому уровню общения со взрослыми и сверстниками, в том числе с классным коллективом. Значительное влияние на процесс адаптации к образовательной среде начинают оказывать особенности личности, глобальные изменения в развитии которой наблюдаются у юношей и девушек на протяжении всего переходного периода. В частности, личностными характеристиками обусловливается использование учащимися 9—10 классов специфических стратегий поведения в процессе социально-психологической адаптации. В старших классах отмечается существенный скачок в использовании стратегии активного изменения среды [4, с. 107—109]. Если младшие подростки во многом ориентированы на пассивное усвоение социального опыта, то в период 14—16 лет активизируется потребность в самоутверждении, самоопределении, повышается ориентация на свое «Я», что увеличивает значимость активной позиции в поведении.

В качестве источника возникающих в процессе адаптации к образовательной среде трудностей, по утверждению Н. В. Морозовой, также следует рассматривать нарушения именно личностной структуры старших школьников в системе мультифакторного воздействия социальной среды развития [5, с. 24].

Учитывая подчеркиваемую исследователями роль личности старшеклассников в успешном осуществлении процесса адаптации к образовательной среде, мы обратились к ее изучению и поставили перед собой цель — выявить индивидуально-личностные факторы риска

возникновения нарушений адаптации в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту. В исследовании приняли участие 119 учащихся средних общеобразовательных школ № 25 и 34 г. Оренбурга в возрасте 15 лет.

На первом этапе исследования респонденты были распределены по группам адаптации к образовательной среде в соответствии с избранным эмоционально-поведенческим показателем, включающим оптимальный уровень школьной тревожности и адекватность поведения требованиям образовательной среды. Выбор этого показателя в качестве ведущего в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту был обусловлен нижеприведенными теоретическими положениями и эмпирическими данными, представленными в научной литературе.

В культурно-исторической теории Л. С. Выготского исходным моментом для всех динамических изменений, происходящих в течение данного периода, является социальная ситуация развития, в качестве «единицы» которой выступает переживание (или «аффективное отношение» ребенка к среде). Оно представляет собой неразрывное единство, с одной стороны, среды, т. е. того, что переживается ребенком, а с другой — субъекта, т. е. того, что вносится в это переживание самим ребенком и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым им ранее уровнем психического развития [2, с. 258—259]. Согласно Л. И. Божович, чтобы понять, какое именно воздействие оказывает среда на ребенка и как она определяет ход его развития, надо понять характер переживаний ребенка, характер его аффективного отношения к среде [1, с. 153].

Любое переживание — это волнение. Оно близко по смыслу латинскому слову *etmoveo* («потрясаю», «волную»), от которого и произошло слово «эмоция» [3, с. 18]. Переживание отражает состояние удовлетворенности субъекта в его взаимоотношениях с окружающей общественной средой и, таким образом, выполняет в жизни субъекта крайне важ-



ную функцию: «осведомляет» его о том, в каком отношении со средой он находится, и в соответствии с этим ориентирует его поведение, побуждая действовать в направлении, уменьшающем или полностью ликвидирующем возникший разлад.

Суть любого нормативного кризиса состоит в том, что изменения затрагивают не свойства личности, а систему ее отношений, переживаний. В переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту доминирующей становится система отношений и переживаний, связанная с проблемой выбора будущей профессии, дальнейшего жизненного пути, с овладением общественно значимой и социально одобряемой учебно-профессиональной деятельностью.

Важное место в становлении и развитии указанной системы занимает образовательная среда. Следовательно, анализ переживаний учащимися содержания и особенностей своего взаимодействия с образовательной средой отражает не только характер и успешность процесса адаптации, но и то влияние, которое оказывает эта среда на психическое развитие старшеклассников.

По мнению ряда авторов (В. Е. Кагана, Е. В. Новиковой, Г. В. Бурменской и др.), основной причиной дезадаптации к образовательной среде являются не проблемы в учебной деятельности или отношения со взрослыми и сверстниками, а переживания по поводу промахов и непродуктивных отношений. В силу этого эмоциональные и часто сопровождающие их поведенческие трудности — одни из наиболее распространенных нарушений процесса адаптации. Они могут как сочетаться между собой, так и проявляться независимо друг от друга, представляя различные пути неадекватного реагирования школьника на требования образовательной среды («интернализация» и «экстернализация»).

Эмоциональные проблемы включают страхи, навязчивости, депрессивные признаки, психосоматические симптомы, и прежде всего выраженную школьную тревожность. В исследовании, выполненн

ном под руководством И. В. Дубровиной, факта, доказывающего значительное повышение уровня школьной тревожности в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту, обнаружено не было [8, с. 80]. Тем не менее, опираясь на понимание тревожности как переживания, антиципирующего невозможность удовлетворения актуализированной социальной потребности, можно предположить, что неадекватный (повышенный или высокий) уровень школьной тревожности в рассматриваемый критический период возрастного развития свидетельствует об особой актуальности для старшеклассника окружающей его образовательной среды и значимости реализуемой в этой среде потребности в личностном и профессиональном самоопределении, о поиске своего будущего социального положения и способов его достижения.

Проблемы поведения школьников чаще всего выражаются в вызывающем непослушании, агрессивности и антисоциальном поведении; им часто сопутствуют избыточная активность и трудности управления вниманием. Детальная фиксация неадекватных форм и стратегий поведения подростков в образовательной среде обеспечивает не только своевременную диагностику нарушений процесса адаптации, но и выбор наиболее оптимальных способов и форм взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды. Этот путь, по утверждению Д. Стотта, одного из исследователей проблемы выделения специфических школьных трудностей, представляется наиболее продуктивным [цит. по: 6, с. 168].

Количественная оценка критериев эмоционально-поведенческого показателя, проведенная при помощи «Карты наблюдения» Д. Стотта и «Шкалы тревожности» А. М. Прихожан, позволила распределить школьников по четырем группам в зависимости от характера адаптации к образовательной среде в переходный период:

- 1) эмоционально-поведенческая адаптация — оптимальный уровень школьной тревожности и адекватность

поведения требованиям образовательной среды;

2) эмоциональные нарушения адаптации — «интернализованный» тип реагирования, проявляющийся в повышенном, высоком и очень высоком уровне школьной тревожности при адекватности поведения требованиям образовательной среды;

3) поведенческие нарушения адаптации — «экстернализованный» тип реагирования, выражаящийся в неадекватности поведения школьников требованиям образовательной среды при сохранении эмоционального благополучия и комфорта;

4) эмоционально-поведенческие нарушения адаптации — сочетание повышенного, высокого и очень высокого уровней школьной тревожности с неадекватным поведением в процессе адаптации к образовательной среде.

Для определения индивидуально-личностных факторов риска нарушений адаптации использовались показатели, раскрывающие качественно новый уровень развития личности старших школьников: 14 факторов личности, выявленных при помощи подросткового варианта личностного опросника Р. Кеттелла (аффектотемия, высокий интеллект, эмоциональная устойчивость, возбудимость, доминантность, беспечность, добросовестность, смелость, мягкосердечность, индивидуализм, склонность к чувству вины, самодостаточность, самоконтроль, фрустрированность); средние показатели самооценки и уровня притязаний (методика Дембо — Рубинштейн); показатели общей и самооценочной тревожности (А. М. Прихожан).

В результате факторного анализа (методом главных компонент) было выделено 7 значимых психологических факторов, отражающих индивидуально-личностные особенности старших школьников. В совокупности они охватывают 66,5 % первичных признаков (доля дисперсии фактора с наименьшими собственными значениями равна 6,1 %). Значимыми считались веса не менее 0,254 ($p \leq 0,01$).

Первый фактор отражает наибольшую долю дисперсии исходных признаков (18,5 %). Самые высокие значимые веса в данном факторе получили такие показатели, как склонность к чувству вины (0,424) и фрустрированность (0,406); это дало основание назвать его фактором «выраженной тревожности личности». Влияние этого фактора сильнее всего выражено в группах с эмоциональными и эмоционально-поведенческими нарушениями адаптации. В них соответственно 69 и 63 % учащихся находятся в зоне положительных значений. У представителей группы эмоционально-поведенческой адаптации и группы с поведенческими нарушениями адаптации склонность к чувству вины и фрустрированность выражены меньше: 70,5 и 63,2 % школьников соответственно смещены в зону отрицательных и нулевых значений.

Второй фактор отражает 9,7 % дисперсии исходных признаков. Наиболее высокие значимые веса в данном факторе получили смелость (0,334), самоконтроль (0,334), эмоциональная устойчивость (0,323) и добросовестность (0,323). Поскольку данные показатели отвечают уровню сформированности эмоционально-волевой сферы личности, мы определили второй фактор как фактор «эмоционально-волевой саморегуляции личности». Больше всего старшеклассников с положительными индивидуальными значениями по данному фактору — в группах с поведенческими и эмоционально-поведенческими нарушениями адаптации (57,9 и 59,3 %). Неустойчиво его влияние в группах с отсутствием нарушений адаптации и с эмоциональными нарушениями адаптации. В них 50,0 и 48,3 % испытуемых соответственно смещены в зону положительных значений, а 50,0 и 51,7 % — отрицательных и нулевых.

Третий фактор отражает 9,6 % дисперсии исходных признаков. Положительный полюс фактора образуется положительными полюсами таких переменных, как доминантность (0,537), индивидуализм (0,402), и отрицатель-



ным — переменной мягкосердечность ($-0,426$), в связи с чем данный фактор назван нами фактором «доминантного индивидуализма личности». В зоне положительных значений по третьему фактору находятся 79,0 % испытуемых с эмоционально-поведенческими нарушениями адаптации, что свидетельствует о наиболее сильном его влиянии на школьников этой группы. У юношей и девушек с поведенческими и эмоциональными нарушениями агрессивность и независимость поведения выражены слабее. В зону положительных значений смешены 57,9 и 55,2 % опрошенных соответственно. У адаптированных учащихся влияние положительного и отрицательного полюсов фактора проявляется примерно в равной степени (45,5 и 54,5 % соответственно).

Следующий, четвертый, фактор отражает 7,9 % дисперсии исходных признаков. Наиболее высокий коэффициент корреляции он имеет с показателем общей тревожности (0,601). Это позволяет говорить о факторе «общего эмоционального неблагополучия личности». Больше всего респондентов с положительными значениями по данному фактору выявлено в группах эмоционально-поведенческой адаптации и с поведенческими нарушениями адаптации (59,1 и 68,4 % соответственно). На школьников с эмоциональными и эмоционально-поведенческими нарушениями он влияет неоднозначно, раскрывая неустойчивость эмоциональной сферы и общего эмоционального состояния опрошенных. В зоне положительных значений находятся 51,7 и 48,3 %, а в зоне отрицательных — 48,1 и 51,9 % испытуемых соответственно.

Пятый фактор, так же как и четвертый, отражает 7,9 % дисперсии исходных признаков. Положительный полюс данного фактора образуется положительными полюсами таких переменных, как высокий интеллект (0,444) и самодостаточность (0,405), что дает основание назвать его фактором «интеллектуальной зрелости личности». Полученные в ходе экспериментального исследования данные показали, что самыми высокими интел-

лектуальными способностями, широким кругом интеллектуальных интересов и склонностью самостоятельно принимать решения обладают адаптированные юноши и девушки. Большинство из них (66,0 %) характеризуются положительными индивидуальными значениями по данному фактору. Респонденты, испытывающие трудности в выборе собственной линии поведения в силу недостаточного уровня интеллекта и интеллектуальных интересов, преобладают в группах с эмоциональными и эмоционально-поведенческими нарушениями, где 69,0 и 66,7 % учащихся соответственно находятся в зоне отрицательных значений. Противоречивое влияние фактора «интеллектуальной зрелости личности» обнаружено у школьников с поведенческими нарушениями адаптации, среди которых 52,6 % смешены в зону положительных, а 47,4 % — в зону отрицательных значений.

Шестой фактор отражает 6,8 % дисперсии исходных признаков. Положительный полюс данного фактора образуют показатели самодостаточности (положительный полюс, 0,593) и беспечности (отрицательный полюс, $-0,532$). Обобщение показателей послужило основанием для того, чтобы выделить фактор «гиперответственности личности». Количество учащихся с положительными значениями по данному фактору преобладает в группах с эмоциональными, поведенческими и эмоционально-поведенческими нарушениями адаптации (58,6; 63,2 и 59,3 % соответственно). У этих школьников самостоятельность, ответственность, а также склонность слишком серьезно подходить к решению многих вопросов более выражены, чем у представителей группы эмоционально-поведенческой адаптации. В последнем случае 68,2 % респондентов находятся в зоне отрицательных значений, демонстрируя большую жизнерадостность, подвижность, гибкость и оптимистичность характера.

Последний, седьмой, фактор отражает 6,1 % дисперсии исходных признаков. Наиболее высокий коэффициент корреля-

ции он имеет с показателем самооценочной тревожности (0,462), в связи с чем был назван фактором «эмоциональной нестабильности самоотношения личности». Самое сильное влияние данный фактор оказывает на учащихся с эмоциональными и поведенческими нарушениями адаптации. В группе старших школьников с эмоциональными нарушениями большинство находится в зоне с положительными значениями (62,1 %), а с поведенческими нарушениями — в зоне с отрицательными значениями (68,4 %). Следовательно, представители первого, «интернализованного», типа характеризуются как самые склонные к переживанию негативных эмоций в ситуациях, актуализирующих представления о себе, в то время как юноши и девушки второго, «экстернализованного», типа, наоборот, являются наиболее эмоционально спокойными и уверенными в себе, в качествах своего «Я». Неустойчиво влияние седьмого фактора на испытуемых групп эмоционально-поведенческой адаптации и с эмоционально-поведенческими нарушениями адаптации. Распределение старшеклассников в зонах с положительными и отрицательными значениями по фактору примерно равное в обеих группах, хотя среди адаптированных учащихся несколько преобладает число юношей и девушек с положительными (52,3 %), а в группе с сочетанием нарушений — с отрицательными (51,9 %) значениями.

Таким образом, негативное влияние на процесс адаптации к образовательной среде в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту оказывают нарушения в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах личности старшеклассников. В частности, факторы «общего эмоционального неблагополучия личности» и «эмоциональной нестабильности самоотношения личности», общие для всех выделенных групп адаптации, отражают присущие респондентам внутриличностные конфликты, неадекватность в развитии самооценки, достаточно сильную неуверенность в себе, чувство постоянной неустойчивости, напряженности и неудовлетворенности

сти как самим собой, так и своими отношениями с окружающим миром.

Полученные данные соотносятся с выводами других исследователей (И. В. Дубровина и др.) о существенном повышении к концу средней школы уровня самооценочной тревожности как отражения актуальной потребности школьников в удовлетворяющем отношении к себе [8, с. 80]. Обнаруженная при этом во всех группах тесная положительная корреляционная взаимосвязь общей и самооценочной тревожности (соответственно по выделенным группам: $R = 0,836$, $R = 0,878$, $R = 0,748$, $R = 0,842$ при $p \leq 0,001$) позволяет также констатировать, что, независимо от характера адаптации самооценочная тревожность представляет собой своеобразный способ выражения общей тревожности, зафиксировавшейся на данной сфере как наиболее значимой в тот или иной период [7, с. 19].

Фактор «доминантного индивидуализма личности», присущий юношам и девушкам с эмоциональными, поведенческими и эмоционально-поведенческими нарушениями, наглядно демонстрирует отрицательное воздействие независимого и демонстративного поведения на эффективность взаимодействия со взрослыми и сверстниками как субъектами образовательной среды. Стремясь к самоутверждению и самостоятельности, учащиеся с нарушениями адаптации склонны придерживаться исключительно собственной точки зрения, игнорируя социальные условия и авторитеты. Проявляющиеся по отношению к окружающим превосходство, агрессивность, бесцеремонность, ярко выраженное желание доминировать и управлять, жесткость и бескомпромиссность приводят к отчуждению и холодности во взаимоотношениях с другими людьми: по собственной инициативе старшеклассники контактов не ищут, а окружающие, в свою очередь, не отвечают им взаимной симпатией и уважением.

В целом выявленные индивидуально-личностные факторы риска нарушений адаптации к образовательной среде под-



тврждают особую психологическую сущность критических периодов возрастного развития, когда несовпадение идеального образа с реальностью (сложившимися индивидуально-личностными особенностями и социальными отношениями) приводит к внутреннему конфликту и острым эмоциональным переживаниям, стимулирующим и регулирующим взаимоотношения школьника со средой, осуществляющим всякий раз «как бы диктатуру поведения» [1, с. 158].

Очевидно, что профилактика и коррекция индивидуально-личностных факторов риска нарушений адаптации старших школьников к образовательной среде в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту должны опираться на необходимость «...определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. ...Новая структура сознания... неизбежно означает и новый характер восприятий внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций» [2, с. 259]. Исходя из этого задачами профилактики и коррекции выступают: преодоление эмоциональной напряженности старших школьников, формирование позитивного отношения к

окружающему миру, другим людям и самому себе; развитие установки на самоизвестие, самоанализ и саморазвитие; развитие навыков и умений конструктивного взаимодействия в сфере «старший школьник — взрослый», «старший школьник — сверстник».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
2. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1984. — Т. 4. — С. 244—268.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2002. — 752 с.
4. Мельникова, Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации : дис. ... канд. психол. наук / Н. Н. Мельникова. — СПб., 1999. — 194 с.
5. Морозова, Н. В. Психологические особенности школьной дезадаптации учащихся старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Морозова. — М., 1996. — 170 с.
6. Прихожан, А. М. Выделение категории «трудных детей» / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Рабочая книга школьного психолога. — М., 1991. — С. 163—179.
7. Прихожан, А. М. Тревожность. Явление, причины, диагностика / А. М. Прихожан // Шк. психолог. — 2004. — № 8. — С. 17—32.
8. Формирование личности в переходный период : От подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Педагогика, 1987. — 184 с.

Поступила 02.10.10.

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА НРАВСТВЕННОСТИ ЧЕРЕЗ ЕГО ИНТЕГРАТИВНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ

Т. И. Саноян (Российский государственный медицинский университет им. Н. И. Пирогова)

Статья посвящена проблеме нравственности, рассматриваемой через ее стержневые социально-психологические характеристики: ценности, толерантность, эмпатию и идентичность.

Ключевые слова: нравственность; мораль; ценности; толерантность; эмпатия; идентичность; социально-психологические характеристики.

Нравственность — один из самых важных и существенных факторов общественной жизни, общественного развития

и исторического прогресса. Она остается основой, объединяющей людей, когда политические, правовые, религиозные и

© Саноян Т. И., 2011

другие социальные организации ослабевают или временно утрачивают свою активную деятельность.

Традиционно проблему нравственности изучают такие науки, как этика, педагогика, социология. С психологических позиций данная проблема разработана слабо.

В контексте проводимого нами исследования нравственности у студенческой молодежи вузов Еревана и Москвы нравственность представляет интерес именно как социально-психологический феномен.

Анализ современной научной литературы показывает, что в настоящее время нет единого мнения в отношении как самого понятия «нравственность», так и его структуры. Нравственность — сложный социально-психологический феномен. Видные российские ученые (С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, Б. С. Братусь, Л. И. Божович и др.) чаще всего рассматривают ее в качестве высшей формы развития сознания и определенной стороны взаимоотношений людей.

Состояние изучаемой проблемы таково, что остается непонятным, каким образом следует оценивать нравственность конкретного человека или группы лиц. В свете сказанного становится очевидной важность выявления, определения и эмпирического подтверждения тех стержневых показателей нравственности, которые являются наиболее адекватными ее индикаторами при их рассмотрении в качестве единого целого.

Представленный в статье материал можно считать постановочным, так как на этом этапе исследования обосновывается подбор ряда социально-психологических характеристик в качестве показателей нравственности и уточняется психологическое содержание феномена «нравственность».

Подчеркнем, что нравственность имеет интегративную природу. Относясь по содержанию к психологическим явлениям, она формируется под воздействием моральных ориентиров. В связи с этим стоящие перед нами задачи могут быть сформулированы следующим образом: выяснить соотношение понятий «мо-

раль» и «нравственность»; для определения показателей нравственности соотнести ее содержание с содержанием нравственного сознания; предложить методики, направленные на изучение показателей нравственности.

Мораль в дословном переводе с латинского (лат. *moralis* — нравственный) и есть нравственность. Однако в науке этот вопрос остается дискуссионным. Одни ученые (Е. А. Красникова, В. Момов, А. И. Титаренко, А. К. Уледов и др.) признают мораль и нравственность тождественными, другие (В. В. Давыдов, Б. С. Братусь, С. К. Бондырева и др.) не считают их таковыми, придерживаясь позиции Г. В. Ф. Гегеля, впервые разделившего эти понятия в книге «Философия права» [7, с. 200—208]. В соответствии с данной позицией нравственность выступает как внутренняя установка личности действовать по велению своей совести, руководствуясь своей свободной волей, а мораль — как внешнее требование к поведению личности.

Вслед за Г. В. Ф. Гегелем мы также считаем, что нравственность представляет собой внутренне цельную систему принципов, главными из которых являются гуманизм, любовь и уважение к человеку; мораль же — принятые обществом нормы и правила поведения.

Заслуживает внимания точка зрения В. В. Давыдова. Мораль, по его мнению, есть общепринятые в данном обществе, в данном коллективе, в данной корпорации, клане нормы взаимоотношений, которые позволяют регулировать личное и корпоративно-коллективное. Нравственность — это нечто другое: всеобщая форма выражения свободы взаимоотношений, наивысшая форма развития сознания. Если мораль может проповедовать и негативное в общесоциальном плане поведение (в некоторых обществах правило «Убей!» не является аморальным), то нравственность такого не допускает, потому что ее высший принцип иной: человек не средство, а цель [9, с. 70—72].

Отсюда следует, что мораль и нравственность — несовпадающие понятия.



В любом конкретном обществе мы можем найти несколько видов морали, например, мораль богатых, мораль бедных, мораль криминального мира, а нравственность, служащая средством возвышения человека, одна. Говоря словами С. К. Бондыревой и В. В. Колесова, «нравственность — это человечность, которая носит внеситуационный и внеисторический характер» [5, с. 173]. Нравственность всегда положительна. Ее носителем может выступать как личность, так и группа. Антиподом нравственности является безнравственность.

Таким образом, нравственность общечеловечна и внеисторична, тогда как мораль нередко становится на службу ситуационным, узкогрупповым и конкретно-историческим интересам. Подлинно нравственным поведение может быть только тогда, когда индивиду больно причинять боль другому, а не тогда, когда он просто знает, что этого делать «нельзя», или же опасается санкций. В силу того что нравственность общечеловечна и рассматривается как благо, она одинаково воспринимается и оценивается с позиций различных обществ (культур).

Из высказанного следует, что *мораль* — внешнее образование, «детище» общества, выражющееся в определенных нормах и правилах, *нравственность* — это внутреннее образование, наивысшая форма развития сознания, представляющая собой интегративную социально-психологическую характеристику.

Теперь дадим методологическое обоснование некоторым социально-психологическим характеристикам, выступающим индикаторами нравственности при их рассмотрении в качестве единого целого.

В психологической науке понятия «нравственность» и «нравственное сознание» используются как близкие или даже идентичные. На наш взгляд, отождествлять их нельзя, так как нравственность представляет собой социально-психологическую характеристику, которая базируется на сознании личности и находит выражение в отношении с другим/другими. Без сознания нет нравственно-

сти. Именно в процессе социализации личности с развитием ее сознания как высшего уровня психики происходит формирование нравственности — сначала на уровне подражания, а затем на уровне убеждений.

В научной литературе (особенно в философской) достаточно часто поднимается вопрос о структуре нравственности, нравственного сознания, морального сознания, однако до сих пор нет его четкого решения. В контексте нашего исследования при изучении структуры нравственности мы будем опираться на идею Г. В. Ф. Гегеля о нравственности как внутреннем образовании, «имеющем знание, волнение (чувства. — Т. С.), действительность» [7, с. 200]. Отсюда следует, что на мировоззренческом уровне нравственность включает в свою структуру три компонента: знания о моральных нормах и правилах, существующих в обществе (когнитивный), чувства — эмоционально-оценочные переживания и отношения по поводу этих норм и правил (аффективный), привычки, т. е. насколько человек придерживается в своем поведении этих знаний и отношений.

Для выявления показателей нравственности обратимся к трудам ученых, занимающихся разработкой проблемы нравственности и нравственного сознания.

Согласно Л. Н. Антиловой, базовыми компонентами нравственного сознания выступают ценности и ценностные ориентации, которые способствуют интеграции других компонентов нравственного сознания в единое целое [3, с. 74]. По Т. П. Гавриловой, человека как субъекта нравственности характеризуют ценности, которыми он руководствуется в жизни [6, с. 5]. В. Н. Карадашев выделил ценности двух типов: 1) ценности общества и социальных групп (так называемые социальные); 2) ценности личности (индивидуальные) или ценностные ориентации [11, с. 5]. Б. Г. Ананьев охарактеризовал ценностные ориентации как направленность личности на те или иные ценности [2, с. 301].

Понятно, что ценности личности не всегда совпадают с социальными ценностями.

Ценности тесно связаны с нравственностью, что позволяет говорить о нравственных ценностях как о ценностях, способствующих прогрессивному развитию общества и личности. Ценностный характер нравственности прослеживается в том, что любая нравственная норма личности и действие, совершенное на ее основе, соотносятся с некоей абсолютной системой координат — благом, добром, справедливостью — и оцениваются в зависимости от того, насколько они близки к совершенству.

В. Ю. Хотинец, Я. С. Сунцова считают, что ценности личности берут свое начало в социокультурном пространстве, к которому принадлежит субъект и подразделяют их на социальные и культурные. Под социальными ценностями понимаются устойчивые убеждения в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с социальной точки зрения. Культурные ценности — это глубинные принципы, усвоенные человеком и определяющие его отношения с природой, социумом, ближайшим окружением и самим собой [18, с. 17, 18].

Очевидно, что нравственные ценности носят социокультурный характер, по своей сути они нормативны. Другими словами, это приобретенное, усвоенное в процессе социализации стабильное понятие о том, что является желательным с точки зрения общества.

Таким образом, *ценности* — это социально-психологическая характеристика, являющаяся показателем нравственности, отражающая общечеловеческие приоритеты личности.

К нравственным чувствам, полагает Т. П. Гаврилова, можно отнести такие переживания человека по отношению к другому, как сочувствие, сорадование, сострадание. Сочувствуя другому, человек содействует его благу [6, с. 10]. В этом случае речь идет об эмпатии как о постижении эмоционального состояния, проникновении в чувствование, в переживание другого человека.

Г. Крайг подчеркивает, что способность принимать моральные решения (мораль может включать в себя обще-

человеческие элементы) на основе эмпатии и заботы о других развивается по мере взросления детей. Эмпатия, или сочувствие, основывается на социальном выводе: если человек не знает, что чувствует другой, то не сможет ему сочувствовать [12, с. 537].

На наш взгляд, эмпатия формируется в ходе воспитания и позволяет почувствовать другому даже в тех случаях, когда сам подобное не переживал.

Е. П. Ильин рассматривает эмпатию как важное свойство личности, предрасполагающее к альтруистическому поведению. Мотивами такого поведения могут быть моральный долг и моральное сочувствие. Человек с чувством морального долга совершает альтруистические поступки ради нравственного удовлетворения, самоуважения, гордости, повышения моральной самооценки, по-разному относясь к объекту помоши (иногда даже отрицательно). Его помощь носит жертвенный характер («отрывает от себя»). Альтруизм человека с моральным сочувствием связан с идентификационно-эмпатическим слиянием, отождествлением, сопереживанием, но не всегда приводит к действию. Помощь не носит жертвенного характера, альтруистические проявления неустойчивы из-за возможного уменьшения идентификации и повышения личной ответственности [10, с. 221].

Д. Майерс отмечает, что эмпатия отсутствует у людей, склонных к жестокости. Когда человек испытывает эмпатию (сочувствие), он обращает внимание на страдание других [14, с. 591].

Применительно к нашему будущему исследованию уровня эмпатии у представителей этнической выборки априори можем сказать, что развитое чувство эмпатии блокирует национальную неприязнь.

Таким образом, *эмпатия* — это социально-психологическая характеристика, являющаяся показателем нравственности, выражаясь в способности сопереживать, сочувствовать другому человеку.

Как утверждает К. А. Абульханова, ценностные отношения к другому человеку начинаются с признания его права



на собственные ценности [1, с. 98]. Здесь речь идет об умении проявлять терпимость к человеку с другими интересами, ценностями, убеждениями в тех случаях, когда это не противоречит общечеловеческим ценностям, т. е. о толерантности. Толерантность в русском языке понимается как терпимость, сниждающаяся к кому- или чему-либо.

По мнению одних ученых (Д. А. Леонтьев), толерантность — это форма отношения к иному, отличающемуся, разнообразному, к тому, что не совпадает с индивидуальными особенностями личности и привычными формами культуры [13, с. 4]. С точки зрения других (М. И. Рожков и др.) — признак высокого духовного и интеллектуального развития индивидуума, группы, общества в целом [15, с. 5].

П. В. Степанов рассматривает толерантность как ценностное отношение человека к людям, выражающееся в признании, принятии и понимании им представителей других культур. *Признание*, полагает ученый, — это способность видеть в человеке иной культуры носителя иных ценностей, иных взглядов, иного образа жизни, а также осознание его права быть иным; *принятие* — положительное отношение к инаковости другого человека; *понимание* — способность взглянуть на мир его глазами, с точки зрения другого [16, с. 5].

Б. С. Гершунский под толерантностью подразумевает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности; это единство в многообразии; не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность [8, с. 3].

Итак, *толерантность* — социально-психологическая характеристика, являющаяся показателем нравственности, отражающая способность человека уметь строить свои гуманистические отношения (признание, принятие, понимание) с людьми, имеющими различное мировоззрение, разные ценности, стереотипы поведения, не противоречащие общечеловеческим ценностям.

С учетом того обстоятельства, что наше исследование будет проводиться на этнической выборке, для нас приобретает значимость и такая социально-психологическая характеристика, как идентичность, и в первую очередь — этническая.

Теоретический анализ научной литературы показывает, что проблематика этнической идентичности — достаточно молодая область исследования. Прежде всего следует отметить терминологическую неопределенность самого понятия «этническая идентичность». Российские ученые практически как синонимы используют понятия «этническая идентичность» и «этническое самосознание». По мнению Т. Г. Стефаненко, их отождествлять не следует, так как этническая идентичность — это психологическая категория, которая включает осознание, восприятие, понимание, оценивание, переживание человеком своей принадлежности к определенной этнической общности [17, с. 7, 9].

На наш взгляд, понятие «этническое самосознание» шире, чем «этническая идентичность», и включает этническую самооценку, уровень притязаний, рефлексию. Подобное видение соотношения двух понятий может выступать предметом отдельного исследования.

Исследователи проблем этнической идентичности часто обращаются к такому понятию, как этноцентризм, сущность которого сводится к противоречию между моралью своего и чужого этноса, что в конечном счете может привести к назреванию межличностного конфликта. В связи с этим выделяются два вида морали: этноцентристическая, когда все оценивается с точки зрения одного этноса, и гуманистическая (надэтническая), когда человек оценивает свой и чужой народ в пределах общечеловеческих ценностей.

В свое время Э. Эриксон пришел к выводу, что только постепенное нарастание чувства идентичности, основанного на личном опыте социального здоровья и культурной солидарности, может способствовать чувству гуманности [19,

с. 572]. А. А. Байченко также считает, что этническая идентичность, соединяя в себе интересы, чувства и чаяния народа, является одним из факторов гуманизации межличностного и межнационального общения [4, с. 3].

Вероятно, этническая идентичность как социально-психологическая характеристика может быть индикатором нравственности. Когда представитель этнической общности не стесняется своей нации и соотечественников, а напротив, гордится своей Родиной, мы видим в этом проявление нравственности.

Таким образом, *идентичность* — это социально-психологическая характеристика, являющаяся показателем нравственности, представляющая собой результат отождествления себя с другим человеком или конкретной социальной группой на основе общечеловеческих ценностей.

Из вышесказанного следует, что такие социально-психологические характеристики, как *ценности, эмпатия, толерантность, этническая идентичность*, служат показателями нравственности. Конечно, их можно было бы увеличить, но в нашу задачу не входило создание громоздкого измерительного конструкта для выявления нравственности. Мы следовали рекомендации В. С. Мерлина, но уже применительно к социальной общности: для проведения интегрального исследования социальной общности достаточно изучить связи между ограниченным количеством социально-психологических характеристик, определяемых разными закономерностями.

Для осуществления диагностики показателей нравственности в рамках нашего исследования подобран комплекс методик:

- методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубновой;
- методика экспресс-диагностики эмпатии И. М. Юсупова;
- методика для измерения толерантности В. С. Моргун;
- методика диагностики типов этнической идентичности Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой;

— авторская анкета;

— математический критерий — коэффициент корреляции Спирмена.

Подводя предварительный итог анализа проблемы нравственности, отметим, что несмотря на высокую актуальность данной темы, она до сих пор остается не разработанной с позиции психологии. Особого внимания заслуживают стержневые социально-психологические характеристики, выявленные нами, которые могут выступать в качестве индикаторов нравственности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова. — М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 339 с.
3. Антилотова, Л. Н. Нравственное сознание личности и его структура / Л. Н. Антилотова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. — Кемерово, 2002. — С. 72—89.
4. Байченко, А. А. Формирование этнической идентичности городских подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Байченко. — М., 1999. — 17 с.
5. Бондырева, С. К. Матрица духовности / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : Моск. психол. ин-т, 2008. — 192 с.
6. Гаврилова, Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. — М. : Знание, 1984. — 80 с.
7. Гегель, Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. — М. : Мысль, 1990. — 528 с.
8. Гершунский, Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 3—12.
9. Давыдов, В. В. Лекции по общей психологии / В. В. Давыдов. — М. : Академия, 2005. — 176 с.
10. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2004. — 509 с.
11. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. — СПб. : Речь, 2004. — 70 с.
12. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2001. — 992 с.
13. Леонтьев, Д. А. К операционализации понятия «толерантность» / Д. А. Леонтьев // Вопр. психологии. — 2009. — № 5. — С. 3—16.
14. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Питер, 1998. — 688 с.
15. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у школьников / М. И. Рожков, Л. В. Байгородова,



- М. А. Ковальчук. — Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2003. — 192 с.
16. Степанов, П. В. Феномен толерантности / П. В. Степанов // Кл. рук. — 2004. — № 3. — С. 5—14.
17. Стефаненко, Т. Г. Этническая идентичность: от этнографии к социальной психологии / Т. Г. Стефаненко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2009. — № 2. — С. 3—17.
18. Хотинец, В. Ю. Согласованность социальных и культурных ценностей в регуляции межличностного взаимодействия / В. Ю. Хотинец, Я. С. Сунцова // Психол. журн. — 2009. — № 6. — С. 17—29.
19. Эриксон, Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон. — СПб. : Ленато : АСТ, 1996. — 592 с.

Поступила 10.11.10.

ФЕНОМЕН ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО СТИЛЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФУНКЦИЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Е. Г. Костенко (*Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма*)

Проблема формирования индивидуального познавательного стиля у современных студентов вузов рассматривается в контексте перехода высшего профессионального образования на компетентностную модель подготовки специалистов. Излагается авторская логика понимания индивидуального познавательного стиля, актуализируется его роль в оптимизации учебно-исследовательской деятельности студентов, дается авторский вариант его определения.

Ключевые слова: индивидуальный познавательный стиль; индивид; учебно-исследовательская деятельность.

В связи с переходом современных вузов на компетентностную модель подготовки специалистов в содержание высшего образования начинают интегрироваться такие элементы, которые стимулируют индивидуальные механизмы получения студентами знаний, их способность самостоятельно наращивать познавательный опыт и переводить его в формат компетенций. В индивидуализации образования ученые видят обязательное условие реализации компетентностного подхода, понимая под компетенцией «меру образовательного успеха личности, проявляющегося в ее собственных действиях в профессионально и социально значимых ситуациях». Различая компетенции и квалификации, они подчеркивают, что основой компетенции выступает «контекстно-деятельностная самоорганизация» студентов [2, с. 8].

Средства, с помощью которых вузы реализуют компетентностный подход, достаточно разнообразны, но не исчерпывающие. Факты свидетельствуют, что на сегодняшний день не в полной мере

используются ресурсы учебно-исследовательской деятельности студентов. В содержании образования она пока закреплена на уровне своих результирующих характеристик «знать», «уметь», «владеть» и поэтому не способствует становлению у студентов индивидуального опыта познания и рефлексии. Будучи отнесенными в процессуально-технологический компонент образования, учебно-исследовательская деятельность как бы противопоставляется собственно содержанию образования, выражаемому в информационно-академических единицах. Компетентностный же подход предполагает, что содержание образования должно характеризоваться не суммой знаний, умений или навыков, а сложившимся у студента индивидуальным опытом профессионально ориентированной деятельности, его личной готовностью жить и трудиться в быстро изменяющемся обществе. Весьма точно эту тенденцию охарактеризовал А. М. Новиков, сказав, что сегодня знания и умения переходят из ранга стратегических понятий

© Костенко Е. Г., 2011

в ранг тактических и прежнее разграничение на содержательную и процессуальную стороны образования теряет смысл. В структуру содержания попадает и учебная деятельность. Если раньше научные знания лежали в основе содержания образования, то теперь они «должны стать лишь одним из компонентов, равноправно и рядоположно с другими формами человеческого сознания» [10, с. 51, 62].

Поскольку в процессе учебно-исследовательской деятельности студент учится в буквальном смысле этого слова, т. е. самоопределяется в материале познания, развивает индивидуальный познавательный стиль, расширяет собственный ментальный опыт, — ее «закрытость» для формирования индивидуального познавательного стиля ведет к редукции субъектно-личностного потенциала обучения и соответственно снижает возможности самоорганизации студента. Делая акцент на индивидуальном познавательном стиле, логично видеть в нем фактор оптимизации учебно-исследовательской деятельности студентов, усиливающий общую эффективность процесса их подготовки в вузах.

Заметим, что ученых нет единства во взглядах на проблему стиля. Так, А. В. Либин, обосновав стиль как «целостную инвариантную психологическую структуру базовых свойств реагирования, обеспечивающую предрасположенность субъекта к тем или иным способам познания» [7, с. 23], во-первых, разводит стилевые и темпераментальные свойства в структуре индивидуальности человека, а во-вторых, допускает возможность изменения стилевых свойств в процессе его обучения и воспитания. В этом смысле подход А. В. Либина ближе нам, чем, например, точка зрения В. С. Мерлина, воспользовавшегося понятием «индивидуальный стиль» для обозначения «опосредующего звена» между биохимическими свойствами организма и свойствами нервной системы [8, с. 147]. В отличие от названных авторов М. А. Холодная предпочитает пользоваться понятием «стиль» применительно-

но к познанию, полагая, что познавательный стиль имеет отношение «к процессу отражения действительности в индивидуальном сознании» [13, с. 20].

Приняв за основу понятие стиля, предложенное А. В. Либиным, и усилив его логикой М. А. Холодной, мы будем рассматривать стиль как устойчивую целостность индивидуально-своебразных способов познания студентом окружающей действительности. В полученном определении обязательной составляющей выступает персонизация тех или иных способов познания. Это означает, что, говоря о познавательном стиле, мы автоматически закрепляем его за индивидом как «персоной», или актуализирующуюся личностью. Такое закрепление мы согласуем с общенаучным пониманием индивидуальности, где индивидуальность — «неповторимый, самобытный способ бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности, индивидуальная форма общественной жизни человека» [14, с. 157]. Более того, сама эта «форма жизни» — уже в какой-то мере стиль, так как индивидуальное «Я» не статично по жизни, а динамично, поскольку личность постоянно переживает ситуации познания.

Не менее принципиальной представляется связь стилевого подхода с познанием как предметом когнитологии. Современные когнитологи показывают, что человек — далеко не идеальная познающая система. На свойства его познавательной деятельности в равной мере влияют и наследуемые особенности интеллекта, и те, которые приобретаются человеком в процессе социализации. Думается, что именно в силу данных нюансов отдельные ученые, занимающиеся проблемой человеческой индивидуальности, пытаются отойти от семантических канонов «индивида» и предлагают соответствующие этому понятия. Так, В. С. Мерлин говорит об «интегральной индивидуальности», где связь свойств нервной системы и темперамента определяется в индивидуальном стиле моторной активности человека, а связь



свойств нервной системы и свойств личности — в индивидуальном стиле деятельности [8, с. 147].

В образовательной практике современного вуза важным аспектом индивидуального стиля становится мера его отнесенности к основным сферам организации личности: биологической, социальной и духовной. В. Д. Небылицын, например, доказывает, что свойства нервной системы составляют физиологическую основу, на которой развиваются психические свойства человека. Нервная же система характеризуется силой (выносливость, предел работоспособности) и динамичностью (процессы возбуждения и торможения), где динамические показатели умственной деятельности зависят от биоэлектрической активности лобных отделов головного мозга [9, с. 31]. В. С. Мерлин индивидуальный стиль также обуславливает свойствами организма, хотя и не исключает объективного влияния социализации [8, с. 147]. Более глубокий взгляд на природу индивидуального стиля отличает Б. Г. Величковского. Анализируя специфику индивидуального в познании, он принимает в расчет категорию «схемы» по И. Канту — как правила продуктивного воображения, позволяющие индивиду в процессе познания накладывать категории разума на непрерывно меняющиеся чувственные данные [3, с. 20].

Во взаимозависимости рассудочно-рационального и чувственно-эмпирического мы видим одну из важнейших предпосылок обращения к категории индивидуального познавательного стиля в связи с современным видением функций учебно-исследовательской деятельности студентов. Дело в том, что посредством интеллектуальной самореализации в ходе учебно-исследовательской деятельности студент осуществляет и другие социально значимые действия, и среди них — социальная адаптация, социальное и профессиональное самоопределение, духовно-нравственное развитие и др. Глубинные смыслы индивидуального познавательного стиля здесь усиливаются, актуальным становится понимание учения

как фактора социализации, как условия связи индивидуального и общественно-го сознания. Видя в учебно-исследовательской деятельности систему целенаправленных, желательных, с точки зрения потребностей общества, условий передачи общественного опыта, мы еще раз подчеркиваем, что в учебно-исследовательской деятельности главное — это системные изменения в поведении человека, становление его опыта, формирование индивидуального познавательного стиля.

Весьма уместной представляется ссылка на концепцию «практического интеллекта» Р. Стернберга, считавшего, что природный интеллект, врожденные способности индивида вырастают в личную компетентность только посредством практики. «Способность добиваться успеха, — пишет Р. Стернберг, — зависит от умения человека аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои слабости» [11, с. 17, 93]. В конечном счете можно говорить, что сущность и природа индивидуального познавательного стиля аккумулируют в себе как биологические ресурсы человека, так и те его новообразования, которыерабатываются в процессе социализации. Причем собственно работа над формированием (либо саморазвитием) индивидуального стиля возможна только по мере возрастания артикулированности его биологических составляющих.

Последним и наиболее важным моментом понимания индивидуального познавательного стиля является его предметность, его внутренняя логика, определяемая непосредственно функциями познания. Очевидно, что сегодня познание уже нельзя суживать рамками получения знаний в теоретическом или житейском плане, поскольку современность все настойчивее обязывает человека познавать самого себя в условиях поступательной инноватики. Закономерен поэтому новый взгляд на персональность как на «постоянно развивающуюся, эволюционирующую творческую субстанцию, полагающую в качестве основы

своего бытия творческий импульс к самовыражению, поиску и активному адаптированию, использованию существующих социокультурных форм и процессов» [5, с. 18]. На наш взгляд, все это адекватно внутренней логике индивидуального познавательного стиля, которую мы имеем в виду, говоря о компетентностном подходе к подготовке студентов в вузах. Суть в том, что фактор практической повседневности начинает доминировать в созидании индивидуальности и, безусловно, накладывает отпечаток на отношение к познанию. Как в свое время мудро заметил Н. И. Кареев, «миро-созерцание не может быть ни цельным, ни полным, ни стройным, если оно не существует для удовлетворения потребностей мысли и для руководства в жизни» [6, с. 65].

Таким образом, перенося вышеобозначенные аспекты познания на сущность учебно-исследовательской деятельности, мы должны видеть в познании не столько «общественно-исторический процесс творческой деятельности людей» [14, с. 348], сколько внутренний процесс, в ходе которого «индивиду обес печивает себе возможность мыслить и отождествлять себя с тем, что мыслится» [4, с. 145]. Кроме того, мы должны будем понимать познание как деятельность и, соответственно, не только переносить в познание базовые компоненты деятельности, но и проводить аналогию между индивидуальным познавательным стилем и индивидуальным стилем деятельности. Лишь на этом основании мы получим возможность оперировать понятием индивидуального познавательного стиля применительно к учебно-исследовательской деятельности студентов.

С учетом сказанного рабочее определение индивидуального познавательного стиля может выглядеть так: *индивидуальный познавательный стиль* — это развитая на базе генетически обусловленных когнитивных качеств индивида устойчивая целостность способов производства им мотивов познания и характера их последующей реализации в познавательной деятельности.

В полученном определении остается прокомментировать сочетание «когнитивные качества», которое мы используем как тождественное понятию «когнитивный стиль». Последнее в науке принято рассматривать в связи с природными свойствами интеллекта, а также как продукт высшей нервной деятельности человека. Вслед за М. А. Холодной важно подчеркнуть, что индивидуальный (у М. А. Холодной — «персональный») познавательный стиль складывается из когнитивных стилей, образуя мобильную, развивающуюся в процессе жизни, комбинацию [13, с. 347]. Несмотря на то что такой подход разделяется не всеми, научные едины в понимании информации как основного предмета когнитивной активности индивида и использовании термина «когнитивный стиль» для обозначения устойчивых характеристик того, как различные люди думают, воспринимают и запоминают информацию, или предпочтительного для них способа решения проблем. В силу ограниченного формата настоящей статьи мы не можем остановиться на разнообразных классификациях когнитивных стилей, но сам факт их отнесенности в информационно-поисковую область познания считаем определяющим в ранее обозначенной логике понимания индивидуального познавательного стиля студентов.

В заключение отметим, что предложенное нами определение заметно отличается от тех, что даются в современных педагогических исследованиях. Например, Э. М. Байдашева, считая, что индивидуальный познавательный стиль учащихся — это «предпочитаемые способы осуществления познавательной деятельности» [1, с. 8], не учитывает мотивационного фактора стиля. В. А. Рожина, поверхностно ссылаясь на М. А. Холодную, вообще разводит понятия индивидуального познавательного стиля и индивидуального стиля познавательной деятельности. Последний она определяет как «систему индивидуально-своеобразных способов активного взаимодействия субъекта с объектом познания (природой, обществом, самим собой, системой культурных ценностей,



опытом познания и деятельности и т. д.), обусловленных психологическими особенностями индивидуальности субъекта, его личностными свойствами и системой предпочтений» [12, с. 7]. Нетрудно заметить, что этому определению недостает четкости, поскольку автор отождествляет объект индивидуального стиля познавательной деятельности и его сущность. Сам же интерес современной педагогической науки к проблеме индивидуального познавательного стиля весьма симптоматичен и является еще одним аргументом в пользу актуальности нашего обращения к его сущности в контексте проблем перехода ВПО на компетентностную модель подготовки специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байдашева, Э. М. Психологические условия развития индивидуального познавательного стиля учащихся в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. психол. наук / Э. М. Байдашева. — Тамбов, 2009. — 158 с.

2. Байденко, В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода : [лекция в слайдах] / В. И. Байденко. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки, 2004. — 30 с.

3. Величковский, Б. М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. — М. : Изд. во МГУ, 1982. — 336 с.

4. Гарин, И. И. Воскрешение духа / И. И. Гарин — М. : ТЕРРА, 1992. — 640 с.

5. Зайцева, И. В. Культура и индивид XXI века в персоналистическом отражении в условиях поступательной инновации : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / И. В. Зайцева. — Чита, 2004. — 44 с.

6. Кареев, Н. И. Письма к учащейся молодежи о самообразовании / Н. И. Кареев. — 10-е изд., стер. — М. : URSS : Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 164 с.

7. Либин, А. В. Стилевые и темпераментальные свойства в структуре индивидуальности человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Либин. — М., 1993. — 25 с.

8. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности : избр. психол. тр. / В. С. Мерлин. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2009. — 542 с.

9. Небылицын, В. Д. Проблемы психологии индивидуальности : избр. психол. тр. / В. Д. Небылицын. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. — 682 с.

10. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2005. — 176 с.

11. Практический интеллект / под ред. Р. Д. Стернберга. — СПб. : Питер, 2002. — 265 с.

12. Рожина, В. А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Рожина. — Киров, 2008. — 20 с.

13. Холодная, М. А. Концептивные стили о природе индивидуального ума : учеб. пособие для студентов вузов / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2004. — 384 с.

14. Философский словарь / под ред. Н. Т. Фролова. — 6-е изд., перераб. и доп. — М. : Политиздат, 1991. — 560 с.

Поступила 22.01.11.

УРОВНИ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Н. В. Панова (Дворец творчества юных им. В. П. Чкалова, г. Н. Новгород)

В статье рассматривается социальный интеллект как сложная и многомерная психологическая структура. Выделяются его структурные компоненты: коммуникативно-личностный потенциал, самосознание и социальная перцепция. Моделируются уровни возможного развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков.

Ключевые слова: социальный интеллект; младшие подростки; структурные компоненты; уровни развития.

В педагогических исследованиях до последнего времени интеллект рассматривался преимущественно в аспекте мыслительных способностей человека: как продукт целенаправленного обучения, определяемый содержанием знаний по

различным предметам и методами обучения (Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, М. Н. Берулава и др.); как особая форма человеческой деятельности, проявляющаяся в целенаправленном управлении процессом усвоения знаний

© Панова Н. В., 2011

и умений на основе обобщенных схем мышления (В. П. Беспалько, А. В. Брушлинский, П. Я. Гальперин и др.). Будучи формообразующим звеном познавательной деятельности, он стимулирует познавательную активность учащихся (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. И. Скаткин и др.). Однако сведение интеллекта к мыследеятельности вырывает его из контекста социализации, которая предполагает выработку собственных ценностных ориентаций, своего стиля жизни. В современной школе, ориентированной на развитие теоретического интеллекта, становится все более вос требованным социальный интеллект, позволяющий человеку объективно оценить происходящее, что делает его менее податливым к манипулированию им извне и способствует проявлению индивидуальности.

Теоретические предпосылки становления представлений о социальном интеллекте заложены в культурно-исторической теории психического развития человека Л. С. Выготского, рассматривающей интеллект как результат многосредового общения освоения ребенком ценностей культуры; в представлениях С. Л. Рубинштейна о человеке, способном проявлять определенную позицию к окружающему миру и к себе самому. Дальнейшая разработка категории социального интеллекта обусловлена результатами исследований Г. Айзенка, Дж. Гилфорда, Р. Стенберга, М. А. Холодной, которые выявили взаимосвязь интеллекта человека и способности реалистически оценивать себя, регулировать свое поведение; исследований К. А. Абульхановой-Славской, О. К. Тихомирова о взаимодействии интеллекта с эмоциями, мотивами, процессами целеполагания.

В. Н. Куницына предлагает следующее определение социального интеллекта. *Социальный интеллект — глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции;* эти черты обуславливают

прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений [4]. В конечном счете эта способность позволяет достигать гармонии с собой и окружающей средой.

В социальном интеллекте большую роль играют личностные ограничения, т. е. его личностная составляющая достаточно велика.

Основными функциями социального интеллекта являются обеспечение адекватности, адаптивности в меняющихся условиях; формирование программы и планов успешного взаимодействия в тактическом и стратегическом направлениях, решение текущих задач; планирование межличностных событий и прогнозирование их развития; мотивационная функция, расширение социальной компетентности; саморазвитие, самопознание, самообучение. Одна из его главных интегральных функций — формирование долгосрочных, длительных взаимоотношений с перспективой развития и положительного взаимовлияния на основе осознания уровня и характера взаимоотношений.

Анализ теории и практики современного образования обнаруживает ряд все более обостряющихся противоречий, и в частности:

- между потребностью общества в интеллигентных людях, способных в условиях рыночных отношений сохранить приоритет человеческих ценностей, и направленностью современной массовой школы на подавление индивидуальности в процессе знаниево-репродуктивного обучения;

- стремлением отдельных школ, лицеев, гимназий к созданию условий для свободного выбора ребенком индивидуального темпа интеллектуального развития и неготовностью большинства учителей к отказу от авторитарного давления на ученика;

- возрастающим осознанием педагогами потребности в развитии у школьников адаптированных способностей и неразработанностью этих вопросов в теории и практике современного образования.



Выделенные противоречия особенно ярко проявляются в подростковом возрасте, который характеризуется социокультурной идентификацией и осознанием своей неповторимой индивидуальности, что и обуславливает актуальность обозначенной проблемы исследования.

Отметим, что у отечественных ученых нет единого мнения относительно границы между младшим школьным и подростковым возрастами [9]. «В современной системе воспитания младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка с 7 до 10—11 лет (I—III классы школы)», — пишет В. В. Давыдов [2], крупнейший авторитет по психологии младшего школьного возраста. «Границы подросткового возраста примерно совпадают с обучением детей в V—VIII классах средней школы», — утверждает автор учебника по возрастной психологии И. Ю. Кулагина [3]. А. А. Люблинская начало подросткового возраста относит к 12 годам [6], а А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых — к 10 [7].

Классическое исследование возрастных особенностей младших подростков (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова) было проведено специалистами из Института психологии АПН РСФСР с учащимися 5 класса одной из школ г. Москвы, возраст которых к его началу находился в интервале 11 лет 7 мес. и 12 лет 9 мес. [10]. Исследование было выполнено более 30 лет назад, когда советская начальная школа еще была четырехлетней. Ею объектами стали учащиеся, только что перешедшие в среднюю школу и одновременно (по данным клинического обследования) в подростковый возраст. Вероятно, на зафиксированную Д. Б. Элькониным и Т. В. Драгуновой нижнюю точку отрочества распространяется случившееся за прошедшие годы общее «омоложение» подросткового возраста, которое включает и значительно более раннее его начало. В пользу высказанного предположения говорят данные Н. Н. Толстых, повторившей спустя тридцать лет работу Л. И. Божович [1]. Исследования показали, что такое важ-

ное событие в развитии, как перелом в отношении подростков к будущему, за указанный отрезок времени «помолодело» на два года: в 1950-е гг. оно наблюдалось у учеников 8—9 классов (около 15 лет) и было явно связано с окончанием неполной средней школы; в 1980-е гг. — у 13-летних школьников (6—7 классы) [8].

Вероятно, граница, разделяющая младший школьный и подростковый возрасты, размыта и не может быть уложена в точную цифру. Без преувеличения можно сказать, что весь интересующий нас возрастной интервал (10—12 лет, или 4—5 классы) лежит на этой границе. Интересующий нас период принято называть переходным. Его отличает то, что пресловутая подростковая неуправляемость сочетается с удивительной гибкостью, пластичностью 10—12-летних, их готовностью к переменам и открытостью для сотрудничества. Как точно подметил Дж. Лильциц, этот возраст чрезвычайно чувствителен не только к негативным влияниям социума, но и к культурным ценностям, определяющим в дальнейшем главные жизненные выборы — в области образования, качества личных отношений, социальных ориентаций, здоровья [5, с. 207].

Младший подростковый возраст в современном социуме остается возрастом уникальных и малоизученных возможностей детей, особенно в плане развития их социально-психологических характеристик. Мы предполагаем, что семейная и школьная среда (педагоги, родители) сегодня не готовы к глубокому осознанию особенностей психологического развития младших подростков. В сложившейся ситуации достаточно широко представленная в настоящее время система дополнительного образования школьников в силу особенностей организации образовательной среды (неформальное общение со значимыми взрослыми и сверстниками) может выступать в качестве наиболее продуктивного условия развития личности младших подростков, в частности их социального интеллекта.

Рассматривая социальный интеллект как сложную и многомерную психологическую структуру, мы выделяем следующие ее компоненты, опираясь при этом на разработку данной проблемы в трудах В. Н. Куницыной:

1) *коммуникативно-личностный потенциал*, который является достаточно обобщенным и позволяет приблизиться к пониманию специфической структуры социального интеллекта и особенностей его функционирования на разных возрастных этапах. Данный компонент представляет собой комплекс психических свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства, как психологическая контактность и коммуникативная совместимость.

совместимость. Это — стержень социального интеллекта;

2) *самосознание*, характеристиками которого выступают чувство самоуважения, свобода от комплексов, особенности Я-образа и Я-концепции;

3) *социальная перцепция* как способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов; умение прогнозировать развитие межличностных ситуаций [4].

Результаты проведенного нами теоретического анализа, подкрепленного данными пилотажного исследования, позволили смоделировать уровни возможного развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков (таблица).

Уровни развития компонентов структуры социального интеллекта младших подростков

Компоненты структуры социального интеллекта	Уровень		
	высокий	средний	низкий
Коммуникативно-личностный потенциал: психологическая контактность, коммуникативная совместимость	Открытость по отношению к другим людям (взрослым и старшникам), спокойное исполнение в контакте инициатива, отсутствие отрицательных установок, умение устанавливать отношения, выраженная открытость в общении	Ситуативная открытость по отношению к другим людям (позитив — только к близким взрослым); трудности вхождения в контакт со значимыми знакомыми взрослыми; ситуативное проявление потребности в общении (по инициативе взрослого); экзальтированная привязанность к близким	Амбивалентность по отношению к другим людям, особенно ко взрослым; трудности вхождения в контакт; неуверенность, робость, отсутствие коммуникативных навыков; конфликтная потребность в общении
Психологические характеристики самосознания: чувство самоуважения, свобода от комплексов, особенности Я-образа и Я-концепции	Обширный опыт общения; наличие значимых взрослых; ярко выраженная потребность в признании и уважении; дифференцированный Я-образ; эмоциональная устойчивость, адекватность; склонность к общению на личностные темы; адекватная самооценка	Неустойчивое осознание Я-образа в общении со знакомым значимым взрослым; колебания самооценки в зависимости от ситуации; аффективная Я-концепция; в знакомой ситуации наличие потребности в признании	Конфликтное состояние Я-образа, эмоциональная неустойчивость; малый социальный опыт; редкое проявление потребности в уважении; склонность к бессодержательному взаимодействию со значимым взрослым; неустойчивая самооценка
Особенности социальной перцепции: особенности понимания взаимоотношений людей, прогнозирование развития межличностных отношений	Наличие ролевого поведения, определяемого системой отношений со значимым взрослым; гибкость отношений в пределах, доступных взрослому; различие деловых и личных отношений; наличие возможности прогнозирования межличностных отношений	Ситуативное ролевое поведение; преобладание эмоционально-личностных контактов; адекватное восприятие межличностных отношений людей с помощью взрослого; наличие интереса к анализу особенностей межличностных отношений и отсутствие необходимых социальных перцептивных действий	Недифференцированное поведение; явное преобладание эмоциональных контактов; объяснение особенностей отношений людей исключительно эмоциональными привязанностями; узость социального опыта; трудности прогнозирования межличностных отношений

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
2. Давыдов, В. В. О понятии личности в современной психологии / В. В. Давыдов // Психол. журн. — 1988. — № 4. — С. 22—32.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. — М. : РОУ, 1996. — 180 с.
4. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А. А. Крылова. — СПб., 1995. — С. 48—59.
5. Липсиц, Дж. Развитие личности ребенка : пер. с англ. / Дж. Липсиц. — М. : Просвещение, 1987. — 401 с.
6. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. — М. : Просвещение, 1971. — 256 с.
7. Приходжан, А. М. Подросток в учебнике и в жизни / А. М. Приходжан, Н. Н. Толстых. — М. : Знание, 1990. — 80 с.
8. Толстых, Н. Н. Социальная ситуация развития и проблема возраста / Н. Н. Толстых // Формирование личности в онтогенезе / под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1991. — С. 43—50.
9. Цукерман, Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: начальная зона в возрастной психологии / Г. А. Цукерман // Вопр. психолог. — 1998. — № 3. — С. 1—31.
10. Эльконин, Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова. — М. : Просвещение, 1967. — 360 с.

Поступила 16.03.11.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

БАЛЕТНОЕ ИСКУССТВО И НАЦИОНАЛЬНОЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОРДОВИИ: ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ

*A. Г. Бурнаев (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Рассматриваются вопросы интеграции балетного искусства Мордовии и хореографического образования. Даётся исторический срез балетного искусства и образовательных учебных заведений Мордовии. Представляются интеграционные концепции развития профессионального танцевального искусства и хореографического образования.

Ключевые слова: балетное искусство; хореографическое образование; классическая хореография; характерный танец; профессиональное искусство; профессиональное образование; театр; балетный спектакль.

Развитие национального балетного образования, изучение классической хореографии и внедрение ее в учебный процесс в Мордовии представляют собой интереснейшие и пока недостаточно освещенные темы. Повышенное внимание к профессиональному танцевальному искусству и хореографическому образованию в республике ощущалось уже в начале XX в. Ярким периодом в жизни балетного театра республики были 1935—1948 гг., когда наблюдались такие нетрадиционные явления, как трансформация и модификация классического танца, введение новых форм пластической выразительности в традиционный национальный танец. Поэтому мы обратились к исследованию проблем интеграции в области хореографического образования (1944—2000 гг.) и теоретической деятельности Мордовского театра оперы и балета (1933—1948), музыкально-драматического театра (1959—1970), театра оперетты (1970—1997), музыкального театра им. И. М. Яушева (1997—2000), государственного ансамбля песни и пляски (1940—1960), ансамбля песни и танца (1960—1970), ансамбля песни и танца «Умарина» (1970—2000), творчества хореографов, педагогов и балетмейстеров на протяжении XX в.

Были проанализированы многочисленные материалы объединенного фонда архива Министерства культуры Республики Мордовия, Центрального государственного архива Республики Мордо-

вия, фонда республиканского краеведческого музея, документы из личных архивов артистов театра, экспонаты выставки «Поклон тем, кто делает искусство (Балетное искусство Мордовии XX в.)», документы балетной студии музыкального театра и специальной хореографической школы Мордовии. Использовались также интервью с участниками художественного процесса в 1942—1948 и 1965—2000 гг., личный архив автора.

Исследование помогло выявить исторические предпосылки возникновения профессионального хореографического образования и развития балета Мордовии в первой половине XX в., оценить специфику балетного образования и выявить принципы, подходы, методы работы каждого балетмейстера, обосновать первые эксперименты в балетной студии в области создания характерного национального танца, проследить особенности наиболее ярких балетных постановок в мордовском театре.

Исходя из общих тенденций культурного процесса в регионе и чисто художественных аспектов балетного искусства и хореографического образования, мы выделяем два этапа в формировании изучаемого направления:

- 1) вторая четверть XX в. (1930—1940-е гг.);
- 2) вторая половина XX в. (1950-е — 2000 гг.).

Первый этап — зарождение и становление балетного искусства — характе-



ризуется освоением и насыщением классического репертуара, преимущественно в рамках оперных спектаклей и концертных номеров, формированием основ национального балета, началом профессионального хореографического образования, плодотворной работой выпускников балетной студии (1944—1946). В указанный период происходило утверждение в классическом профессиональном национальном образовании народного искусства, в частности характерного мордовского, народно-сценического танцев.

Второй этап — дальнейшее развитие школьного хореографического образования, модернизация основ национального балетного искусства. Он характеризуется совершенствованием технического мастерства и постановочного уровня, переосмыслением классики, творческим взлетом в деятельности хореографов, педагогов, репетиторов и исполнителей. Национальное танцевальное искусство этого периода было ориентировано на малые формы балета, создание национальных спектаклей, мордовских миниатюр, картилок, вокально-хореографических сюит, обращено к современным направлениям танца фолк.

Репертуар театра в первой половине XX в., сочетающий традиции и новаторство в хореографическом образовании, был для артистов мордовского балета достаточно сложным. П. Н. Литони (Чеботарев) поставил первый в истории балетного искусства Мордовии спектакль «Коппелия» Л. Делиба. Признанный вершиной творческой карьеры балетмейстера, он послужил стимулом к созданию и открытию балетной студии театра, освоению классических спектаклей и к покажу на сцене национальных героев, дал толчок к поискам в области хореографической обработки мордовского этнического фольклора. Имя П. Н. Литони неразрывно связано с созданием театральной студии для актеров, в которой он преподавал салонные танцы. Им были поставлены «Половецкие пляски» в опере «Князь Игорь» А. П. Бородина, хореографические номера и миниатюры в первой национальной опере «Охотник Бажут» Б. М. Трошина, в опере «Кармен»

Ж. Бизе и др. Балетное искусство Мордовии тяготело к чисто классическому направлению. В 1947 г. в театре прошла премьера многоактного балета Б. В. Асафьева «Бахчисарайский фонтан», в котором принимала участие балетная студия.

Необходимо отметить, что развитие национального балетного образования было неотъемлемой частью успешной деятельности мордовского музыкального театра. В балетном цехе трудились выпускники первой хореографической студии, в том числе Л. П. Буралкина, Г. И. Дыдыкина, В. А. Дерябина и др. Их работа, наряду с исполнительской включавшая педагогическую и балетмейстерскую составляющие, заняла важное место в становлении хореографического образования и профессионального танцевального искусства Мордовии.

Воспитанием национальных хореографических кадров занимались известные в Мордовии балетмейстеры П. Н. Литони и Л. И. Колотнев (выпускники хореографического училища Большого театра СССР), а также прима мордовского балета Т. Л. Михайлова. Они положили начало профессиональному хореографическому образованию в республике. Их усилиями была открыта студия театра для подготовки артистов балета.

Благодатную почву в театральной студии для развития балетной хореографической школы Мордовии подготовил П. Н. Литони. В частности, он давал уроки будущим танцорам в школах Саранска. В мордовской музыкально-драматической студии преподавал классический и салонный танцы. В 1943 г. занимал своих учеников в балете «Коппелия».

В 1944 г. на базе мордовского музыкального театра Л. И. Колотнев открыл балетную студию. В ней обучалось 30 чел. Классический, характерный, исторический танцы, грим и мастерство актера преподавали ведущие солисты мордовского балета Т. Л. Михайлова, С. В. Топсон, Н. Д. Малышев, А. Н. Петрова и др., имевшие полное хореографическое образование. В военные годы Л. И. Колотнев занимался хореографическим просвещением, в частности,

в школе № 12 открыл балетный кружок, где ставил отрывки из классических балетов («Спящая красавица», «Лебединое озеро», «Времена года» на музыку П. И. Чайковского). Будучи балетмейстером мордовского театра, в 1947 г. он обязал всех учащихся студии работать в балете «Бахчисарайский фонтан» (лучшие исполняли сольные партии).

Т. Л. Михайлова в 1941—1942 гг., кроме работы в театре и хореографической студии организовала детскую балетную студию классического танца при городском Доме пионеров. Она не только ставила на учащихся традиционный материал балетного жанра, но и работала над созданием характерного мордовского и бального танцев.

Зарождение, становление и развитие балетного искусства Мордовии в русле классической традиции отражали общие тенденции национального хореографического образования первой половины XX в. Этот важный этап интеграционного образования в культуре республики заложил основы для дальнейшего расцвета профессиональной хореографии, расширившей свой диапазон, воспринявшей лучшие начала национального и мирового опыта в данной области, древние и самые современные черты танцевальных стилей и жанров.

Интеграционный синтез хореографического образования и профессионального искусства ускорил творческий процесс создания новых балетных произведений на сцене музыкального театра. Художественная позиция балетного цеха в этот период проверялась в процессе подготовки концертов и вечеров балета, где свое исполнительское мастерство демонстрировали заслуженные артисты МАССР Н. П. Разина и Е. К. Дементьев, выпускники балетной студии театра Н. В. Задумкина, М. А. Вельдиманова и др.

Совершенно новый период начался в середине второй половины XX в. С 1980 г. труппа стала пополняться молодыми артистами и хореографами, специалистами с высшим образованием, среди них были А. Г. Бурнаев, Л. Н. Акинина, Л. В. Стельченко, С. Г. Кощенец

и др. Е. К. Дементьевым был поставлен одноактный балет для детей «Кошкин дом» на музыку А. П. Кулешова; Л. Н. Акининой — «Щелкунчик» и «Франческа да Римини» П. И. Чайковского, «Герника» на музыку А. Морозова, «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» С. Я. Терханова, «Мария Стоарт» на музыку Г. Ф. Генделя, «Видение розы» К. Вебера, «Кармен» Р. К. Щедрина — Ж. Бизе, «Вальпургиева ночь» Ш. Гуно, «Болеро» М. Равеля, «Бал в хрустальном дворце» М. И. Глинки; О. П. Егоровым — опера-балет «Невеста Грота» К. Д. Акимова и Р. Г. Губайдулина. Главные партии во многих спектаклях танцевала заслуженная артистка МАССР солистка балета Л. И. Игошева (Штыряева).

Время требует перемен во всех областях хореографического искусства и высшего профессионального образования. В поисках своего лица музыкальный театр в конце XX — начале XXI в. вводит в репертуар классические балеты XIX в.: «Коппелия» в постановке Т. М. Лебедевой, Л. В. Исаковой, «Жизель», «Шопениана» и гран-па из балета «Пахита» — О. В. Васильева (Гаврилкина). Ощущается необходимость в создании своего национального балетного спектакля неоклассического типа. Театр к такой работе готов, поскольку в институте национальной культуры Мордовского университета уже появились спектакли «Пир богов» на музыку Г. В. Дулкина (рук. Т. Н. Сидоркина), «Зачем солнце ранопало» на музыку Н. В. Кошелевой и Г. В. Дулкина (рук. А. Г. Бурнаев), «Невеста Грота» на музыку Г. Г. Вдовина, И. Шевца (рук. Н. В. Атитанова), «Игра в свадьбу» на музыку мордовских композиторов, «Мордовские хореографические картинки» на музыку Н. В. Кошелевой, Г. Г. Вдовина, Г. В. Дулкина, Ю. А. Буянкина (рук. А. Бурнаев) и др., показанные на сцене Мордовского музыкального театра им. И. М. Яушева. Этому предшествовали широкое научное исследование этнических мотивов пластики, систематизация характерных элементов традиционного национального танца на уровне условно обобщенных,



стилизованных народных классических движений.

Творческий порыв просветителей балетного искусства Мордовии первой половины XX в. подхватили известные хореографы, артисты Ю. П. Муринская, Е. К. Дементьев, Н. П. Разина, А. Г. Бурнаев и др. В 1991 г. в Саранске на базе балетной студии театра была открыта республиканская детская хореографическая школа при Министерстве культуры Мордовии. Ее сотрудники совместно с директором В. М. Иевлевым продолжают традицию хореографического образования в русле русской классической школы.

Итак, в ряду выдающихся представителей народного образования, культуры, искусства Мордовии XIX—XX вв. (историк, педагог, этнограф М. Е. Евсевьев, языковеды Ф. Е. Корш и А. А. Шахматов, педагоги И. Н. Ульянов, В. Х. Хохряков, А. Ф. Юртов, художники К. А. Макаров, Ф. В. Сычков, скульптор С. Д. Эрьзя, музыканты В. С. Серова, Л. И. Воинов, Л. П. Кирюков, писатели А. И. Полежаев, Н. П. Огарев) стоят артисты, хореографы и балетмейстеры XX в., работавшие в народном направлении сценической хореографии: П. И. Литони, Л. И. Коротнев, Т. Л. Михайлова, Т. М. Лебедева, Л. В. Исакова и др.

Поступила 18.02.11.

ПРИОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЭТНОКУЛЬТУРЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ

(на материале названий родства
в мокшанском языке и его диалектах)

В. П. Гришунина (*Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева*)

В рамках данной статьи автором делается попытка показать функционирование, полисемию и диалектные различия терминов родства и свойства в мокшанском языке, а также возможности приобщения личности студентов к этнокультуре посредством изучения этого пласта лексики.

Ключевые слова: диалекты; родственные отношения; кровное родство; свойственное родство; словарный запас; семантика; лексический пласт.

В условиях возрождающегося повсеместно в последнее время интереса к духовным национальным ценностям особую актуальность приобретает изучение истории народа, его культуры, языка. Причем изучение последнего не может быть эффективным вне контекста национальной культуры и без учета результатов региональных и лингвогеографических исследований.

Мордовские языки характеризуются значительными диалектными различиями, что объясняется самостоятельным развитием диалектов в течение длительного исторического периода. Различия отмечаются практически на всех уровнях: в фонетике, морфологии, лексике и др.

При всей открытости диалектных систем словарный состав каждого гово-

ра представляет собой относительно замкнутую систему. Замкнутость проявляется и в определенном наборе лексем, и в отсутствии в данном говоре тех или иных слов общенародного характера либо слов, входящих в лексическую систему другого диалекта, и в том, что этот диалект обладает определенным, присущим только ему смысловым объемом слов. Известно, что в семантической структуре слова содержится богатейшая информация о системе ценностей того или иного народа, так как объективный мир членится человеком с точки зрения категорий ценности.

По справедливому замечанию Д. В. Цыганкина, «достижением мордовской диалектологии является то, что ей удалось, несмотря на такое большое раз-

© Гришунина В. П., 2011

нообразие, найти определенные границы между основными диалектами. Значимость границ между ними определяется в зависимости от звуковой структуры слова, числа форм, охваченных звуковыми изменениями, степени их территориальной распространенности» [2].

Изучение лексического богатства диалектов становится одной из актуальных проблем в современном мордовском языкоznании в связи с наблюдающимся исчезновением ряда говоров. В последнее время в пассивный запас языка уходит и такой пласт лексики, как термины родства и свойства.

Исторически мордовская, в частности мокшанская, терминология родства и свойства складывалась в условиях большой патриархальной семьи. С распадом последней из активного словарного запаса стали исчезать наименования, обозначающие родственников по разным линиям — кровного или свойственного, ближнего или дальнего родства, по признаку старшинства родственников и свойственников со стороны отца или матери, мужа или жены и т. д. Многие обозначения родственных отношений лексическими средствами перешли в пассивную часть словарного запаса современных мордовских языков, другие были вытеснены заимствованиями. На фоне архаизации вплоть до исчезновения из словаря мордовских языков этого обширного лексического пласта, обладавшего внутренним единством и достаточно стройной системой, данное исследование приобретает большую значимость и актуальность как для финно-угорского, так и для общего языкоznания.

В лексике конкретного индивида объем и принадлежность рассматриваемой группы слов к активному или пассивному словарному запасу определяются родственными связями этого индивида. Причем возможно увеличение количества слов данного разряда, поскольку уменьшение числа родственников (например, вследствие смерти или развода) приводит к появлению новых понятий (в мокшанском языке — *удавой* «вдова», *уроз* «сирота», *од ава* «мачеха» и т. п.).

В семантике мокшанских терминов родства, как и в других финно-угорских языках, может содержаться указание на возраст родственника, на то, кем он доводится со стороны отца или матери, мужа или жены. Например: *оця* «старший брат отца», *альняка*, *памя* «старший брат», *сазор* «младшая сестра», *щава* «бабушка по матери» и др.

Принадлежность к полу в мокшанском языке выражается обычно особыми лексемами: *атя* «старик, дед, дедушка», *ава* «женщина, жена, мать». Наряду с ними лексическими разграничительными принадлежности лиц к определенному полу могут выступать слова *стирь*, *цёра*, которые, являясь терминами родства в собственном смысле слова, обладают более широкой семантикой. Так, лексема *стирь* означает не только «дочь», но и «девочка», «девушка»; термин *цёра* — не только «сын», но и «мальчик», «юноша», «молодой человек». По этому поводу Н. И. Смирнов отмечает: «Мордва, подобно остальным финским племенам волжско-камского бассейна, не выработала специальных терминов для обозначения кровных отношений, соединяющих мальчика или девочку с кем-либо из взрослых: сын обозначается тем же словом, что и всякий молодой человек вообще, дочь — тем же словом, что и всякая девушка» [1, с. 73]. Такое отсутствие дифференциации, очевидно, следует возводить к очень отдаленным временам неоформленных семейных отношений, когда парной семьи еще не существовало и в пределах определенного рода не играло практической роли то, кому приходится сыном или дочерью мальчик или девочка. Следовательно, не было необходимости дифференцировать эти понятия.

Собственно термины родства обозначают кровнородственные отношения людей: между родителями и детьми, предками и потомками, имеющими общих родителей и общего предка. В родстве по прямой линии состоят родители и дети, т. е. прямые потомки и их предки. В отношения родства по боковой линии вступают лица, находящиеся в кров-



ном родстве через общего предка (братья и сестры, дядька, тетки и племянники).

Термины родства и свойства в мокшанском языке в зависимости от семантики объекта номинации классифицируются следующим образом:

— термины кровного родства: по линии матери; по линии отца; по линии братьев и сестер *ego* («Я»);

— термины свойственного родства: со стороны мужа; со стороны жены;

— термины прерванного/приобретенного родства;

— термины родства и свойства по возрастному признаку: родственники и родственницы кровного родства старше *ego*; родственники и родственницы кровного родства моложе *ego*; родственники и родственницы свойственного родства старше *ego*; родственники и родственницы свойственного родства моложе *ego*.

Термины кровного родства по линии матери: *щава* «бабушка по матери», *цятия* «дедушка по матери», *щеня* «брать бабушки по матери, брат матери, брат дедушки по матери», *ака* «тетя», сестра матери, сестра бабушки или дедушки по матери, дочь брата или сестры матери», *тядя* «мать», *ивяля* «сын сестры матери, двоюродный дядя по матери».

Термины кровного родства по линии отца: *атя* «дед по отцу», *баба* «бабушка по отцу», *патя* «брать дедушки по отцу», *ака* «сестра дедушки или бабушки по отцу, сестра отца», *аля* «отец», *оця* «старший брат отца», *патя* «брать отца», *оцянь* *цёра* «сын брата отца», *ивяля* «сын сестры отца», *ака* «дочь брата или сестры отца», *уйвысь* «дочь сестры, внучка брата отца или сестры отца» и др.

Термины кровного родства по линии братьев и сестер: *ака* «старшая сестра», *сазор* «младшая сестра», *альняка*, *патя* «старший брат», *туган* «младший брат», *пяльне* «самый младший брат» и др.

Термины свойства служат для называния лиц по отношениям, возникающим в результате брачного союза.

Термины свойственного родства со стороны жены: *баба/паба*, *матка* «мать жены, теща», *атя* «отец жены, тесть», *ръвя/ава* «жена», *балдоz* «сестра жены», *базя* «муж сестры жены», *оцю ака* «старшая сестра жены», *балдоска* «младшая сестра жены», *шурин* «брать жены, шурина», *щеня* «младший брат тестя, брат тещи», *щака* «жена младшего брата тестя», *ака* «сестра тещи» и др.

Термины свойственного родства со стороны мужа: *атявозь* «отец мужа, свекор», *мирде* «муж», *авозь* «мать мужа, свекровь», *акля* «сестра свекра, сестра свекрови, жена брата свекра, жена брата свекрови, сестра мужа, золовка», *альга/альгавозь* «брать свекра», *щеня* «брать свекрови», *эзна* «муж сестры свекра/свекрови», *альга* «старший брат мужа», *веждня* «младший брат мужа», *улмань/кастордня* «самая младшая сестра мужа», *киял* «жена брата мужа», *ов* «муж сестры мужа» и др.

Термины прерванного/приобретенного родства: *уроз* «сирота», *удава* «вдова», *удавой* «вдовец», *аф родной стирь* «падчерица», *аф родной цёра* «пасынок», *аф родной аля* «неродной отец (отчим), муж матери по отношению к ее детям от прежнего брака», *аф родной тядя*, *од тядя* «неродная мать (мачеха), жена отца по отношению к его детям от прежнего брака» и др.

Небольшая группа слов связана с христианским обрядом крещения: *крёстной аля/крёсналя* «крестный отец», *крёстной тядя*, *крёснава*, *матка* «крестная мать», *крёстной цёра* «крестник (крестный сын)», *крёстной стирь* «крестница (крестная дочь)».

Термины кровного и некровного родства в мокшанском языке можно расположить по двум возрастным ступеням — восходящей и нисходящей.

Родство по восходящей линии — от потомка к предку: *цёра* «сын», *алия* «отец», *атя* «дед», *сире атия* «прадед», *атянь атия* «прапрадед»; по нисходящей — от предка к потомку: *алия* «отец», *цёра* «сын», *унок* «внук», *идень идь* «правнук» и т. д. За центральную точку отсчета здесь принимается *ego*.

Система родства в мокшанском языке, таким образом, имеет специальную терминологию для обозначения старших и младших родственников. Например, «старшая сестра по отношению к младшим братьям и сестрам» передается лексемой *ака*; «старший брат по отношению к младшим братьям и сестрам» — *альняка, патя*; «младшая сестра по отношению к старшим братьям» — *сазор*; «младший брат по отношению к старшим сестрам» — *туган, пятьне*. Данное явление прослеживается по терминологии не только кровнородственных, но и свойственных отношений: *альгя* «старший брат мужа», *веждня* «младший брат мужа».

Термины с детерминантами *ою* «большой», *сире* «старый» более позднего происхождения, нежели сами термины-определяемые, к которым относятся данные определения. Такие названия, как правило, представляют родственников поколения старше его, старших из поколения родителей, поколения родителей родителей: *ою ака* «старшая сестра, жена старшего брата жены, тетя, старшая дочь сестры отца, старшая сестра отца или матери»; *сире баба* «жена дяди отца»; *ою акля* «самая старшая золовка» и т. д.

Термины с детерминантами *од* «молодой, новый», *ёмла* «маленький», *ёткста* «средний», *веж* «маленький» представляют младшую ветвь тех же поколений: *ёмла стири* «вторая по возрасту сестра мужа, если она незамужняя», *веждня* «самый младший брат мужа», *од ръвяни* «молодушка», *веженсь алька* «младший брат» и др.

Итак, термины родства служат для обозначения не только родственников и свойственников, но и родственных отношений по крови и свойству в зависимости от возраста.

В мокшанских диалектах некоторые термины представлены шире, чем в литературном языке: *ов* (повсем.) — *взядь* (НСндрКрснсл) «зять»; *идь* (повсем.) — *жаба* (ЛвЖРзв) — *тетымак* (МПлЗПл) «ребенок»; *акля* (ЗйцвКрснсл) — *улманька* (ПвИнср) «золовка», *аля(й)* (лит.) — *бате(й)* (ПчпЗПл) «отец»; *патя*

(лит.) — *дядька* (МКзлАтр) «дядя»; *крёснава* (НСндрКрснсл) — *крёстной тида* (ЗйцвКрснсл) — *матка* (МПлЗПл) «крестная по отношению к крестнику» и др.

Многие названия однозначны, широко известны и общеупотребительны, другие же требуют пояснения. Например, *ака* объединяет в себе значения «старшая сестра», «сестра отца или матери», «сестра бабушки или дедушки по отцу или матери» и т. д. Словом *щака(й)* в принципе можно обратиться к любой женщине старше себя; в литературном языке так называется «жена брата матери», в диалектах (западных) — «сестра матери». *Ава* в литературном языке обозначает «женщина», в ряде говоров — «жена», в говорах Ельниковского и Старошайговского районов Республики Мордовия — «мать».

Мордовских невест во время свадьбы в доме жениха нарекали особыми именами: *маза, пава, тязя, вяжся* — в каком угодно порядке, кроме *вяжся*. Последнее давалось обязательно самой младшей невестке. Сегодня эти лексемы на территории Мордовии употребляются все реже и реже. В современном языке *маза, пава, тязя, вяжся* воспринимаются как простые, далее не членные лексемы. Однако исторически их можно рассматривать как двусложные наименования: *маза* < *мазы* «красивый» + *ава* «женщина», букв. «красивая женщина», *пава* < *паро* «хороший» + *ава* «женщина», букв. «хорошая женщина», *тязя* < *таза* «сильный» + *ава* «женщина», букв. «сильная женщина», *вяжся* < *веж* «маленький, младший» + *ава* «женщина», букв. «маленькая (младшая) женщина».

Приведем примеры из художественных текстов: *Мазай, мазай, матанай, тонафттомак ворьгодема* [3, с. 175]. — Невеста, невестушка, посоветуй-ка, как сбежать мне; — *Кизефтьк вяжяцень* [3, с. 291]. — Спроси невестку; — *Павай, шналемайт ръвакс* — улят арьхиавазе [4, с. 67]. — Невестка, выдай замуж, будешь свахой.

Наряду с древними названиями мокшанскую терминологию родства и свой-



ства составляют заимствования из русского и тюркских (татарского и чувашского) языков, а также множество неологизмов. Неологизмы (иначе — инновации или слова внутреннего происхождения), как правило, представляют собой сложные и составные названия, за счет которых список терминов родства и свойства возрастает до нескольких сотен единиц: *брадръвя* «жена брата» < *брад* «брать» + *ръвя* «женя»; *альгярьвя* «невестка — жена старшего брата по отношению к жене младшего брата» < *альгя* «деверь» + *ръвя* «женя»; *кудава* «сваха» < *куда* «сват» + *ава* «женщина» и др.

Ниже приводятся задания, разработанные нами для студентов, изучающих мокшанский язык, по темам раздела «Лексика». В заданиях используются термины родства и свойства.

• К кому в вашем населенном пункте обращаются так: *тяряй, акляй, мазай, патай, эзтай, ивяляй, щакай, оцай, улмань, акля, альгя, унок, матка?* Составьте небольшой рассказ о родственниках.

• Создайте линию родства до 4-го поколения по возрастающей, употребляя термины родства.

• Приведенные ниже слова разбейте в два столбика: а) термины кровного родства, б) термины свойственного родства: *тядя, ѿера, стирь, аля, мирде, патя, баба, туган, пальня, сазор, эзна, авозь, маза, пава, щака, ёмла ѿера, идь*.

• Продолжите ряд названий, состоящих из парных слов: *стиръхть-ѿерат, алят-ават, миртть-ърьват, акат-дугатт*.

• Из романа Т. Кирдяшкина «Кели Мокша», повести А. Тяпаева «Миртть-рьват» выпишите фрагменты текстов с названиями кровного родства или семейного свойства.

• Составьте рассказ о себе, используя как можно больше названий родства.

• По этимологическому словарю мокшанского языка установите происхождение слов *идь, киял/кел, куда, аля*.

• Составьте предложения, в которых была бы отражена разница терминов *ѿера, стирь*.

• Придумайте небольшой текст с антонимичными парами из названий родства по признаку «старый — молодой», «женский пол — мужской пол».

• Прочитайте предложения. Выделенные слова замените синонимами.

Стирняц, Дуня, кармась ни цебарьста посаблема хозяйстваса. — Ее дочь Дуня стала уже хорошей помощницей в хозяйстве; *Кудсь тётымак мархта — павазу куд.* — Дом с детьми — счастливый дом; *Архта, идний, вири косъке таратканкса.* — Иди-ка, дитя мое, сходи-ка в лес за хворостом; *Федоторясь, пикидсть емла Федоткять аванцыты, кона сась тяза эсь мирденц мархта.* — Жена Федота обратились к жене маленького Федота, которая пришла сюда со своим мужем.

Знакомство студентов с теоретическим материалом и выполнение заданий, аналогичных вышеприведенным, с одной стороны, помогут восстановлению и в какой-то степени сохранению такого оригинального пласта лексики мордовских языков, как термины родства и свойства, а с другой — будут способствовать привлечению личности к этнокультуре, формированию представления о языке как активно действующей части культуры, отражающей все сферы деятельности человека и его представления об окружающем мире.

СОКРАЩЕНИЯ

ЗйцвКрснсл — Зайцево Красносельбодского района

ЛвжРзв — Левжа Рузаевского района

МКзлАтр — Мордовская Козловка Атюрьевского района

МПлЗПл — Мордовская Поляна Зубово-Полянского района

НСндрКрснсл — Новое Синдрово Красносельбодского района

ПвИнср — Паево Инсарского района

Пчп3Пл — Пичпанда Зубово-Полянского района

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнов, Н. И. Мордва / Н. И. Смирнов. — Казан : Тип. Император. ун-та, 1895. — 296 с.

2. Цыганкин, Д. В. Состояние изученности мордовских диалектов / Д. В. Цыганкин // Мордовские языки глазами ученого-лингвиста. — Саранск, 2000. — С. 19—20.

3. Устно-поэтическое творчество мордовского народа: Лирические песни. — Саранск : Морд. кн. изд-во, 1965. — Т. 2. — 372 с.

4. Устно-поэтическое творчество мордовского народа: Частушки. — Саранск : Морд. кн. изд-во, 1969. — Т. 5. — 240 с.

Поступила 18.10.10.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ФОРМЫ И ФУНКЦИИ ГЛАГОЛОВ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ В «ПОВЕСТИ ОБ УЛИЯНИИ ОСОРЬИНОЙ» (1-я половина XVII в.)

H. A. Свищева (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Автором анализируются нормы функционирования глаголов прошедшего времени в памятнике житийно-повествовательной литературы XVII в. «Повесть об Улиянии Осориной», требующие интеграции исследовательских подходов.

Ключевые слова: грамматическая норма; церковнославянская норма; система претеритов; древнерусская и старорусская письменность; «Повесть об Улиянии Осориной»; житийный жанр.

История русского литературного языка как отрасль науки и дисциплина преподавания наиболее ярко демонстрирует интеграционную сущность филологического образования, непосредственно требуя объединения историко-лингвистического, историко-литературного и историко-культурного знания. Рассматриваемая многими учеными как история нормы, она «оказывается связанной с изменением языковой ситуации и переменной типа литературного языка» [9, с. 8], которые во многом обусловливаются экстралингвистическими причинами. Так, изучение языка в нормативном аспекте невозможно без учета кодификатора нормы, характерного для той или иной исторической эпохи. Для языка древнерусской и старорусской письменности это — образцовые тексты, следовательно, норма непосредственно определяется жанром памятника. К XVI в. с появлением первых грамматик усиливается влияние на закрепляемые нормы языковой ориентации, языковой культуры книжника — автора грамматики, кодифицирующей норму. Несмотря на различия, для формирования знаний и умений, необходимых для объективного описания норм обоих периодов, требуется интеграция гуманитарных наук в подготовке историка языка.

Интерес к выявлению грамматических норм, отраженных в языке «Повести об Улиянии Осориной», обусловлен прежде всего жанровой спецификой памятника. Написанная Дружиной (крестное имя Каллистрат) Осориным (около 1574 — около 1645), сыном героини, с

явной ориентацией на житийный жанр, Повесть тем не менее во многом отступает от его канонов, синтезируя иножанровые черты. Д. С. Лихачев, а вслед за ним М. Л. Ремнева определяют ее как житийно-биографическую повесть [3, с. 305; 6, с. 85]. В. В. Кускова называет ее «первой в древнерусской литературе биографией женщины-дворянки» [2, с. 245]. М. А. Уральская, выявляя в данном произведении сочетание черт повествовательной бытовой повести и жития, характеризует его как «народное житие» [10], а М. М. Лоевская относит к агиографии с «элементами бытовой повести» [4]. Наиболее радикальной, в полной мере учитывающей эволюцию традиционной системы жанров литературы древнерусского периода к XVII в. представляется концепция М. О. Скрипилия, который считает, что «Повесть об Улиянии Осориной» — это «биография с элементами семейной хроники; а агиографические черты в ней — это дань традиции» [7, с. 257].

По общему мнению историков языка (Ф. И. Буслаева, А. И. Соболевского, А. А. Шахматова, Г. А. Хабургаева и др.), именно функционирование претеритов является одним из наиболее показательных в корпусе грамматических признаков степени книжности средневекового текста. Как «морфологические элементы, которые манифестируют книжный характер порождаемого текста», определяет простые претериты В. М. Живов [1, с. 34]. Учитывая жанровые особенности исследуемого памятника, можно предполагать существенное



колебание в нем церковнославянской нормы, характерной для житийного жанра, находящегося, по определению Н. И. Толстого, в одном из верхних ярусов иерархии древнерусских жанров [8].

Система претеритов в «Повести об Улиянии Осориной» представлена 312 формами. Наиболее употребительны аорист (170 форм, 54,5 %) и имперфект (141 форма, 45,2 %). В единственной форме 2 л. ед. ч. употреблен присвязочный перфект (0,3 %): *Она... рече: «Со-блазнился еси, егда о себе глаголеши; кто есмъ аз грешница, да буду достойна сего нарицания»* [5, с. 281] (Она... сказала: «Ты ошибся, когда о себе говоришь; я — грешница и так должна именоваться»).

Парадигма аориста включает формы 1 л. ед. (8) и мн. ч. (7), 2 л. ед. ч. (1), 3 л. ед. (128), дв. (4) и мн. ч. (22), например: *Прирече же и се: «Желанием возможах ангельского образа иноческого, не сподобихся грех моих ради и нищеты, понеже недостойна бых»* [с. 283] (Добавила же и это: «Всей душой возжела-ла я принять ангелоподобный иноческий сан, но не сподобилась из-за грехов моих и нищеты, поскольку недостойна была»); *Они же поведаша: «Многи села обходихом и чист хлеб вземлем, а тако в сладость не ядохом, яко сладок хлеб вдовы сея»* [с. 282] (Они же рассказали: «Много сел мы обошли, и хороший хлеб нам подавали, а такого вкусного не ели, как вкусен хлеб этой вдовы»). В нее входят и формы односложных глаголов 3 л. ед. ч. со вторичным окончанием *-ть*, церковнославянским по нормативной ха-рактеристике, например: *поят* [с. 276]; *внят* [с. 280].

Наряду с формой аориста 3 л. ед. ч. *бысть*, образованной от основы инфинитива *быти*, в Повести используется форма *бе*, образованная от основы имперфекта, например: *И оттоле боле подвизася к богу, ходя к церкви, по вся вечери молящеся богу во отходной храмине; бе же ту икона богородицы на и святаго Николы. Во един же вечер вниде в ню по обычаю на молитву, и аbie бысть храмина полна бесов со всяким оружием, хотяху убить ю»*

[с. 281] (И с того времени еще сильнее обратилась к богу, ходя в церковь, каждый вечер молилась в отходном храме; была тут икона Богородицы и святого Николы. Однажды вечером вошла в нее как обычно на молитву, и вновь был храм полон бесов со всяким оружием, хотели убить ее). Отметим, что данные формы могут употребляться недифференцированно в одном и том же контексте.

Парадигма имперфекта включает формы 1 л. ед. (3) и мн. ч. (2), 3 л. ед. (109), дв. (2) и мн. ч. (25), например: *Мы же сего не смеяхом писати, яко не бе свидетельства* [с. 284] (Мы же об этом не можем писать, поскольку нет свидетельства); *И живяста* (Иустин и Стефанида. — Н. С.) *во всяком благоверии и чистое и имяста сыны и дщери и много богатства, и раб множество* [с. 276] (И жили во всяком благоверии и чистоте, и имели сыновей и дочерей, и много богатства, и рабов множество); *Она же от свекрови пищу приимая, сама не ядяше, гладным все раздаша* [с. 279] (Она же, от свекрови пищу принимая, сама не ела, голодающим все раздавала); *По мале же мор бысть на люди силен, и мнози умираху пострелом, и оттого мнози в домех запирахуся и уязвенных пострелом в дом не пущаху, и ризам не прикасахуся* [с. 279] (Вскоре случился сильный мор, и многие люди умирали от оспы, и оттого многие в домах запирались, и больных в дом непускали, и к их одеждам не прикасались).

Несмотря на «сильную» позицию про-стых претеритов, выявляются «колеба-ния» в формообразовании и реализации функций.

Варианты формообразования, указы-вающие на книжный характер нормы, которая противостоит живой речи, свя-заны со следующими процессами в пре-теритальной парадигме:

— нарушение норм формообразова-ния дуалиса, проявляющееся в употреб-лении в контекстах двойственности форм мн. ч.: *Егда же достиже шестаго на десять лета, вдана бысть мужу доб-родетелну и богату, именем Георгию, пореклом Осорину, и венчани быша*

(вместо *венчана быста*) от сущаго *тупона*, Потапия именем [с. 277] (Когда ей исполнилось шестнадцать лет, была отдана замуж за добродетельного и богатого человека по имени Георгий Осоргин, и были обвенчаны здешним попом по имени Потапий); а также форм дв. ч. вместо требуемого контекстом ед., например: *Егда бо и почиваше, уста ея движастася и утроба ея подвизастася* (вместо *подвизася*) на славословие *божие* [с. 281] (Даже когда она спала, уста ее двигались и дыхание вздыхалось на восхваление бога), — вероятно, под влиянием находящегося рядом свободного двойственного числа *уста движастася*;

— употребление имперфекта, образованного от основы совершенного вида, в контексте многократности, что подчеркнуто лексически (*не точию в день, но и в нощь*): *Свекры же, се слышав, рада бысть, и послаше* (вместо *посылаше*) ей пищу доволну не точию в день, но и в нощь: *бе бо у них в дому всего обильно, хлеба и всех потреб* [с. 278] (Свекровь же, слышав это, рада была и послала ей достаточно пищи не только днем, но и ночью благодаря тому, что у них в доме всегда было в изобилии хлеба и других продуктов);

— смешение форм претеритов и причастий, возникающее как результат контаминации окончания 2—3 л. ед. ч. имперфекта и суффикса действительных причастий настоящего времени, а также совпадения форм аориста 2—3 л. ед. ч. с окончанием *-ть* и Им. п. ед. ч. м. р. страдательных причастий. Отметим, что часто контекст не позволяет четко дифференцировать формы претерита и причастия, допуская различные семантико-сintаксические связи их в предложении (возможно рассмотрение форм *внят* и *рече*, *поят* и *воспитающе* как однородных членов предложения), например: *Она же тяжко вся то внят, еже он поведа пред многими, и рече:* «Соблазнился еси, егда о себе глаголеши» [с. 280] (Она же с трудом все то выслушала, что он рассказал многим, и сказала: «Ты ошибся, когда о себе говоришь»); *Бывши же ей шести лет, и умре матери*

ея, и поят ю в пределы муромские баба ея, ...и воспитающе ю во всяком благоверии и чистоте шесть лет [с. 276] (Когда ей было шесть лет, умерла ее мать, и ее забрала в муромские земли бабушка ее... воспитывавшая ее в благоверии и чистоте шесть лет).

В данном контексте особое значение приобретает наблюдение Б. А. Успенского: в поздних текстах (XVII в.) широко распространено употребление причастий в функции личных форм, что «воспринимается, по-видимому, как разновидность нормы, допустимая в определенных жанрах книжной письменности» [9, с. 224—225].

Интерес представляет употребление имперфекта: *Бес же бежа от нея, вонияще: «Многу беду ныне принял ради»* [с. 281] (Бес же, бежав от нее, кричал: «Много бед сегодня принял из-за тебя»), — но возможно и причастие *вонияще*, если рассматривать форму *бежа* как аорист. Лишь привлечение большего контекста с аналогичной синтаксической конструкцией *Бес же плача вонияше* [с. 281] позволяет говорить о причастной форме *бежа*.

В Повести отражается и процесс десемантизации — утраты исконных грамматических значений — форм претерита, проявляющийся, в следующем:

— во-первых, в использовании аориста в перфектном значении, на исконность которого указывают формы настоящего или будущего времени, а также формы императива, актуализирующие результаты действия, выражаемого претеритом (что характеризует перфектную семантику), например: *Свекры же глагола ей: «Како ты нрав свой перемени, егда бе хлебу изобилие, тогда не могех тя к раннему и полуденному ядению принудити, а ныне, егда оскуднение пищи, и ты раннее и польдневное ядение взимаешь»*. Она же, хотя утаится, отвеща ей: «егда не родих детей, не хотяше ми ся ясти, и егда начах дети родити, обезсилих

(вместо *обезсиела есмъ*, поскольку и в момент речи пребывает в таком состоянии, на что указывает следующая за аористом презенсная форма), и *не могу*



наястися» [с. 279]; (Свекровь же сказала ей: «Как ты нрав свой переменила, когда хлеба было в изобилии, тогда не могла я тебя заставить ни завтракать, ни обедать, а сейчас, когда оскуднение пищи, ты и завтрак, и обед берешь». Она же, скрыв, ответила ей: «Пока не родила детей, не хотела есть, а когда начала детей рожать — обессилела и не могу наесться»);

— во-вторых, в употреблении аориста в имперфектном значении, например: *многажды видехом ю спящу, а рука ея четки отдвигаше* [с. 281] (Я много раз видел ее спящую, а рука ее четки перебирала), — аорист вместо имперфекта *видяхом*, поскольку многократность совершающего действия обозначена лексически наречием *многажды*, а также формой имперфекта *отдвигаше*, указывающей на многократность наблюдаемого говорящим действия. *Егда же приближися честное ея преставление, и разболеся декабрь в 26-й день, и лежса* (вместо *лежаше*) 6 дней. В день лежса молящаяся, а в ноши воставая молящаяся богу, особь стояще, никим подъдержима» [с. 282] (Когда же приблизилось достойное преставление ее, разболелась 26 декабря и лежала 6 дней. Днем молилась лежа, а ночью, вставая, молилась богу, самостоятельно стоя, никем не поддерживаемая). В данном контексте длительность действия, характерная для имперфектной семантики, также выражена лексически: *6 дней*, однако использование аориста *лежса* может объясняться и влиянием последующего контекста с омонимичной формой причастия. *И повеле оставшим рабом собирати лебеду и кору древянную, и в том хлеб сотоврити, и от того сама с детьми питашеся, и молитвою ея бысть* (вместо *бяше*) хлеб сладок [с. 282] (И приказала оставшимся рабам собирать лебеду и кору и пекь из этого хлеба, и со своими детьми питалась им, и благодаря ее молитве был хлеб сладок), — здесь возможна интерпретация семантики глагола как многократно повторяемого проявления качества хлеба, которая может быть подкреплена формой имперфекта *питашеся* (всякий раз,

когда ели, он был сладок), или как постоянного признака, приобретенного с момента молитвы.

Однако количество отступлений от традиционных норм функционирования глаголов прошедшего времени в исследуемом источнике невелико. Поэтому, учитывая мнение Б. А. Успенского о том, что смешение форм аориста и имперфекта, смешение аориста и имперфекта с причастиями, смешение аориста с имперфектом в XVII в. «были адаптированы книжной нормой» [9, с. 220], можно сделать вывод о функционировании в «Повести об Улиянии Осориной» системы претеритов, ориентированной на церковнославянскую норму.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Живов, В. М. Очерки исторической морфологии русского языка XVII—XVIII вв. / В. М. Живов. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 655 с.
2. История русской литературы X—XVII веков / под ред. Д. С. Лихачева. — М. : Просвещение, 1980. — 462 с.
3. Кусков, В. В. История древнерусской литературы / В. В. Кусков. — 8-е изд. — М. : Высш. шк., 2006. — 336 с.
4. Лоевская, М. М. Трансформация агиографического жанра в старообрядческих житиях XVII в. [Электронный ресурс] / М. М. Лоевская. — Режим доступа: <http://krotov.info/history/17/staroobr/loevskay.htm>.
5. Повесть об Улиянии Осориной // Тр. Отдела древнерусской литературы. — М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1948. — С. 276—284. Ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием номера страницы.
6. Ремнева, М. Л. Литературный язык Древней Руси: Некоторые особенности грамматической нормы / М. Л. Ремнева. — М. : Изд-во МГУ, 1988. — 141 с.
7. Скрипиль, М. О. Повесть об Улиянии Осориной: (исторические комментарии и тексты) / М. О. Скрипиль // Тр. Отдела древнерусской литературы. — М. ; Л., 1948. — С. 256—276.
8. Толстой, Н. И. История и структура славянских литературных языков / Н. И. Толстой. — М. : Наука, 1988. — 239 с.
9. Уральская, М. А. Древнерусские жития: памятники, герои, эволюция [Электронный ресурс] / М. А. Уральская. — Режим доступа: <http://www.proza.ru/2010/04/07/47>.
10. Успенский, Б. А. История русского литературного языка (XI—XVII вв.) / Б. А. Успенский. — 3-е изд. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 558 с.

Поступила 07.12.10.

ОБУЧЕНИЕ САМОКОНТРОЛЮ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ (на материале немецкого языка)

*E. A. Пестова (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Поставлена проблема обучения студентов самоконтролю иноязычных речевых навыков с учетом индивидуальных различий в языковых способностях. Выявлены и проанализированы группы упражнений, способствующих формированию стратегии самоконтроля грамматических, лексических и фонетических навыков. Сделан вывод о необходимости дальнейшей разработки методики обучения самоконтролю продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль; принцип индивидуализации; языковые способности; визуалы; аудиалы; кинестетики; грамматические навыки; лексические навыки; фонетические навыки.

Ведущей целью обучения иностранному языку студентов языковых специальностей, как известно, является формирование коммуникативной компетенции, важнейшим показателем которой выступает способность обучающегося к самоконтролю и самооценке собственной речевой деятельности. Иными словами, достаточно высокий уровень самоконтроля и самооценки свидетельствует о зрелом состоянии развития языковой личности в целом.

В идеале формирование иноязычно-речевой компетенции студентов должно протекать параллельно формированию у них стратегий самоконтроля и самокоррекции языковых навыков и речевых умений. Однако в силу ряда причин так происходит не всегда. Часто на занятиях по иностранному языку формированию самоконтроля не уделяется должного внимания. Мы, в свою очередь, считаем важным подчеркнуть, что для обеспечения качественного и эффективного владения иностранным языком наиболее типичные учебные стратегии и умения, к которым, несомненно, относится и самоконтроль, должны составлять специальный компонент содержания обучения. Это особенно актуально при переходе на двухступенчатую систему образования, включающую бакалавриат и магистратуру. Необходимость соответствия мировым тенденциям развития образования стимулирует увеличение доли самостоятельной работы студентов, создание возможностей для их саморазвития.

Заметим, что эффективность усвоения знаний, а также овладения различными приемами и стратегиями учебной деятельности во многом зависит от степени учета индивидуальных различий, особенностей и возможностей обучающихся. Следовательно, современная технология обучения иностранным языкам должна быть индивидуализированной, что подразумевает признание существования не только различных целей и интересов при изучении иностранного языка, но также и различных способностей студентов, для которых требуются более или менее благоприятные условия усвоения знаний.

Исходя из этого нам представляется целесообразным строить методику обучения самоконтролю по принципу индивидуализации, который в общем виде предполагает адаптацию к возможностям и языковым способностям обучающихся. Подобная индивидуализация призвана активизировать резервные возможности студентов и тем самым повысить эффективность и качество овладения иностранным языком. Данные положения определяют цель нашей статьи — комплексное рассмотрение проблемы обучения самоконтролю с учетом индивидуальных различий в языковых способностях.

Говоря о языковых способностях, мы подразумеваем индивидуальные психологические и физиологические характеристики отдельной личности, а также «потенциальные возможности и задатки,



от которых зависят скорость, качество и уровень сформированности соответствующей компетенции» [1, с. 262]. Отталкиваясь от данного определения, положим в основу предложенной индивидуализированной методики обучения самоконтролю разделение обучающихся на психотипы в зависимости от типа доминирующего канала восприятия и переработки информации. В частности, обучающиеся, у которых преобладает зрительный канал восприятия, могут быть отнесены к категории *визуалов*, доминирование слухового способа обработки информации характерно для *аудиалов*, а чувствительного — для *кинестетиков*. Соответственно, зная ведущий канал восприятия информации у того или иного студента, можно скорректировать процесс обучения иностранным языкам, сделать его более эффективным.

Сфокусируем наше внимание на практическо-прикладном аспекте процесса индивидуализированного обучения самоконтролю, ключевым моментом организации которого является создание специальных систем упражнений и эффективных видов заданий, направленных на овладение конкретно-практическими стратегиями и умениями осуществления самоконтроля каждого из видов иноязычной речевой деятельности, стимулирующих самостоятельную инициативу обучающихся, рефлексивную самооценку и самостоятельное управление решением учебных задач.

Приведем основные типы и виды заданий, обеспечивающих формирование стратегии самоконтроля с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Сразу оговоримся, что в данной статье мы представляем лишь часть рассматриваемой методики, а именно обучение самоконтролю языковой стороны речевой деятельности, организация которого включает упражнения, направленные на формирование стратегии самоконтроля грамматических, лексических и фонетических навыков. При разработке данных упражнений за основу мы брали то, что перечисленные навыки, составляя в совокупности языковой материал изучаемого языка, могут усваиваться как ре-

цептивно (с целью восприятия и понимания звучащей и письменной речи), так и продуктивно (для порождения устных и письменных речевых высказываний).

I. Упражнения, направленные на формирование стратегии самоконтроля *грамматических навыков*.

1. На начальном этапе обучения иностранному языку весьма эффективным является *заучивание наизусть небольших учебных текстов с последующим письменным или устным изложением* в зависимости от типа доминирующего канала восприятия. Сравнение письменно изложенного текста с оригиналом (для визуалов) или корректировочное прослушивание записанного текста (для аудиалов) позволяет обучающимся самостоятельно обнаружить и исправить языковые ошибки. Данный вид упражнений формирует первоначальную и простейшую форму самоконтроля — так называемого итогового (результативного). Его функция состоит в сличении результатов с заданным образцом. Необходимость формирования данного вида самоконтроля очевидна, однако он не затрагивает полноту и последовательность выполняемых действий, иными словами, процессуальную сторону деятельности, поэтому наряду с итоговым необходимо формировать процессуальный, или пошаговый, пооперационный, самоконтроль, возможность осуществления которого демонстрирует следующий тип упражнений.

2. Такой вид упражнений, как *саморедактирование письменных речевых произведений, содержащих языковые ошибки*, предназначен для визуально ориентированных обучающихся и может иметь различные варианты выполнения в зависимости от уровня владения иностранным языком и уровня самоконтроля. Так, в тексте, предназначенному для студентов с низким уровнем самоконтроля, рекомендуется подчеркнуть ошибки и указать их тип. Студентам со средним уровнем самоконтроля предлагается текст с указанием количества содержащихся в нем ошибок либо количества и типа. Студенты с продвинутым и высоким уровнями самоконтроля работают

с текстом без указания количества и характера содержащихся в нем ошибок.

Визуально ориентированным обучающимся рекомендуется также ведение «статистики» грамматических ошибок, что подразумевает письменное фиксирование наиболее типичных ошибок и их частотности.

3. Кинестетикам предлагается *самостоятельное составление грамматических упражнений с последующим самоконтролем их выполнения*. Даные упражнения могут быть построены на материале учебных текстов (монологов или диалогов). Обучающиеся переписывают учебный текст, делая пропуски в соответствии с поставленной грамматической целью (например, притяжательные местоимения, личные местоимения и т. д.), пронумеровывают их, составляют список пропущенных языковых единиц в исходной форме (существительные, местоимения в форме именительного падежа, глаголы в форме инфинитива). Затем рекомендуется отложить упражнение на некоторое время. Вернувшись к упражнению, студенты заполняют пропуски, сравнивают полученный текст с модельным текстом из учебника, при обнаружении ошибок самостоятельно их исправляют, повторяют соответствующий грамматический материал.

4. Весьма эффективным методом для запоминания и самоконтроля грамматического материала является *использование приемов мнемотехники*. На различные грамматические правила аудиально ориентированным обучающимся предлагаются небольшие рифмовки, запоминание которых значительно облегчает усвоение и самоконтроль тренируемого материала. Приведем несколько примеров подобных рифмовок: (Partizip II) Regelmäßige Verben tun nicht weh. Vorne ge- und hinten -t. Bei Verben mit -ieren kann nichts passieren: ohne ge- hinten -t. Trennbare Verben — kein Problem — ge- muss nach dem Präfix stehen.

II. Упражнения, направленные на формирование стратегии самоконтроля **лексических навыков**.

1. *Визуальное запоминание слов* позволяет обучающимся работать самостоятельно и независимо от внешних условий. Методика составления этого упражнения не представляет особых трудностей. Выучив определенное количество новых лексических единиц (слов, словосочетаний, предложений) по определенной теме, обучающиеся переписывают их, делая пропуски букв в словах. Вернувшись к упражнению через некоторое время, они заполняют пропущенные буквы в словах, а затем контролируют правильность его выполнения.

2. Один из эффективных видов упражнений — *восстановление текста*. Учитывая то, что слова существуют в нашей памяти не изолированно, а в составе сложной системы лексико-семантических отношений, целесообразно использовать в качестве средства самоконтроля лексических навыков не отдельные словосочетания, а связный текст по определенной теме, в котором преподавателем (или самим студентом) осознанно пропускаются контролируемые слова и словосочетания (для облегчения задания возможно указание начальных букв пропущенных слов). Обучающиеся заполняют пропуски теми словами, которые они находят необходимыми для восстановления содержания текста, а затем сравнивают полученный вариант текста с исходным (в случае составления теста самим обучающимся приступать к заполнению пропусков рекомендуется по истечении определенного промежутка времени). Правильность заполнения пропусков свидетельствует о точном понимании текста, а также о владении необходимым лексическим материалом.

3. Более сложным средством самоконтроля лексических навыков является так называемый *клоз-тест*, выполнение которого может быть также рекомендовано визуально ориентированным обучающимся. Этот вид упражнений характеризуется в методической литературе как тест дополнения или восстановления. Однако в отличие от предыдущего, в котором избирательно пропускаются лишь контролируемые лексические единицы,



в нем пропускается каждое *n*-е (т. е. 5, 6, 7-е и т. д.) слово, независимо от того, структурное оно или знаменательное. Предлагаемый текст должен представлять собой законченное по смыслу изложение фактов или событий по определенной тематике, а пропущенные слова — достаточно легко восстанавливаться за счет контекста. Степень сложности данного теста зависит от частотности пропусков: чем больше пропусков содержит текст, тем сложнее тест. Правильность заполнения пропусков свидетельствует о точном понимании текста во всей взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических факторов, представленных в нем, а также о владении требуемым лексическим материалом.

4. *Составление ассоциативных карт-схем на различные темы и ситуации* может быть рекомендовано визуалам и кинестетикам. В основе организации данной учебной стратегии, направленной на активизацию пройденного лексического материала и самоконтроль его усвоения, лежит принцип взаимосвязи образного и верbalного мышления. Обучающимся предлагается самостоятельно подобрать и сгруппировать лексические единицы в рамках одной темы или речевой ситуации, используя семантические, образные или ситуативные ассоциации. Выполняя данное упражнение, студенты контролируют, насколько эффективно они овладели соответствующим лексическим материалом. В случае затруднений, вызванных недостаточным знанием тех или иных лексических единиц (их формы, значения или употребления), рекомендуется обращение к тематическим текстам, словарям или другим справочным материалам. При составлении карт-схем, в отличие от ассоциограмм, используются нелинейные конструкции, позволяющие более четко и ясно структурировать имеющиеся лексические знания. Подобное упражнение способствует формированию устойчивого семантического поля в рамках изучения одной темы, а также оказывает неоценимую помощь на этапах планирования и подготовки устных и письменных речевых произведений.

5. Эффективным средством самоконтроля лексических навыков, адресованного в первую очередь кинестетикам, является *ведение двуязычных словарных карточек*, главный принцип работы с которыми заключается в их систематическом повторении. При этом студенты самостоятельно решают, какие лексические единицы подлежат усвоению и повторению. На лицевой стороне карточки указываются лексическая единица, подлежащая усвоению, и ее грамматические формы. Важный пункт составления грамматических карточек заключается в создании обучающимся контекста употребления лексической единицы в виде предложения-образца или небольшой речевой ситуации. Поскольку слова включены в сложную систему лексико-семантических отношений, рекомендуется также указывать на карточках дополнительную информацию об изучаемой лексической единице. Это могут быть синонимы, антонимы, производные, сложные, субстантивированные слова, синтагматические связи слов. На обратной стороне карточки фиксируется перевод соответствующих лексических единиц. Переход на одноязычные словарные карточки (без фиксации перевода) рекомендуется студентам с продвинутым и высоким уровнями самоконтроля.

Для систематизации словарных карточек и более эффективной работы с ними предлагаются создание трех блоков: учебного, повтора и регистрации. Первоначально карточки помещаются в учебный блок и повторяются обучающимися в течение одной недели (правильность ответа отмечается на карточке штрихом). Наличие семи штрихов на карточке позволяет переместить ее в блок повтора (при этом количество повторений сокращается до трех раз в неделю), а затем (в случае правильных ответов) — в блок регистрации, где она остается и повторяется один раз в неделю. При неправильном ответе она перемещается в блок повтора с соответствующим возрастанием количества повторений.

6. Для более эффективного запоминания лексических единиц и самоконтрол-

ля их усвоения аудиалам предлагается *аудиальное запоминание слов*. При этом новые слова и выражения (с примерами) записываются на магнитофон или диктофон с целью их последующего повтора и перевода на русский язык (или на немецкий, если слова и выражения были записаны на русском языке).

III. Упражнения, направленные на формирование стратегии самоконтроля фонетических навыков.

1) *Техника «Эхо-повтор»* предполагает использование слуховой и наглядной опоры и адресована визуально ориентированым обучающимся (аудиалам — без наглядной опоры). Для проведения упражнения необходимы аутентичный аудиотекст, направленный на отработку определенного фонетического явления, магнитофон/диктофон для осуществления самозаписи и письменный вариант текста-образца. На первом этапе данного упражнения обучающиеся прослушивают короткий отрезок текста (одно фонетическое единство), повторяют его максимально приближенно к речи диктора, используя зрительную опору. Аналогичным образом осуществляется работа над всем текстом. Упражнение выполняется несколько раз. На втором этапе меняется последовательность действий: студенты произносят одно предложение (или одно фонетическое единство) текста-образца, а затем прослушивают соответствующее предложение аудиотекста, соотносят свое произнесение с эталоном, в случае необходимости корректируют полученный результат. На третьем этапе произнесение синхронизируется с текстом-образцом, т. е. осуществляется параллельно аудиозаписи. Синхронизированная имитация позволяет обучающемуся принять правильное решение о степени совпадения его произнесения с образцом и легко отличить те варианты произнесения, где ему не удалось добиться полного слияния с диктором. На четвертом этапе рекомендуется осуществить самозапись текста-образца, соотнести, сравнить с фонетическим образцом и скорректировать полученный результат.

2. Такой вид упражнений, как *фонетические самодиктанты*, задействует слуховые и зрительные анализаторы, поэтому может быть в равной степени рекомендован как визуалам, так и аудиалам. Традиционно диктант используется в качестве средства контроля орфографических навыков, в условиях же обучения иноязычному произношению он во многом способствует формированию речевого слуха, а следовательно, и слухового самоконтроля. Диктант требует от студентов выполнения ряда учебных действий и операций в условиях дефицита времени: восприятия звуковой информации; соотнесения ее с уже сформированным эталоном произнесения; определения фонемы, слова, фразы; письменного воспроизведения услышанного, правильной расстановки ударений (в качестве дополнительного задания). Фонетические диктанты могут проводиться обучающимися в парах (один студент диктует, второй записывает, контроль и коррекция полученного результата осуществляются в ходе последующей взаимопроверки), а также в микрогруппах (один диктует, остальные записывают, затем диктующий проверяет и корректирует работы).

3. Кинестетикам важно не просто услышать звук, но и «почувствовать» его. Исходя из этого необходимым элементом обучения иноязычному произношению является использование *тактильных упражнений*, позволяющих осознанно контролировать правильность произнесения звуков. При тренировке звука [h] (Hauch-Laut), произносимого с аспирацией (придыханием), можно предложить обучающимся так называемую дыхательную игру: подуть на «замерзшие» ладони, а затем перейти от имитации непосредственно к произнесению звука — H, Hanna, Hedda, Heinrich Heine, hart, hoffen; heute hat Hans hinterm Hochhaus gehustet и т. д. При этом более эффективному контролю правильной артикуляции данного звука способствует тренировка в мини-парах: Halle — alle; hart — Art; hoffen — offen и т. д. Для демонстрации различия между звонким



[z] и глухим [s] рекомендуется во время тренировки данных звуков положить кончики пальцев на гортань. При произнесении звонкого [z] будет ощущаться резонанс (Sofie, Sarah, Sonne), отсутствующий при произнесении глухого [s] (Klaus, Hasso, Julius). Для контроля правильности произнесения звука [ç] (Ich-Laut) студентам также предлагается коснуться гортани кончиками пальцев и произнести данный звук сначала вслух, а затем шепотом. В случае корректного произнесения должен быть слышен звук [j]. Подобные тактильные упражнения носят игровой характер, что позволяет сделать обучение фонетике более интересным и разнообразным.

Рассмотренные нами типы и виды заданий, направленных на поэтапное формирование механизма самоконтроля грамматических, лексических и фонетических навыков с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, построены в самоуправляемом/автономном режиме учебной деятельности и могут служить основой для дальнейшего выстраивания целенаправленной системы учебных стратегий и умений и развития компетенции самообучения. Основное преимущество приведенных выше тренировочных упражнений заключается в том, что помимо решения практической задачи повышения эффективности и качества овладения иностранным языком они предоставляют обучающимся определен-

ную модель учебного действия по тренировке механизма самоконтроля. Вместе с тем, подчеркнем, что с точки зрения развития компетенции самообучения необходимо соблюдать следующее важное условие — не навязывать «извне» соответствующие виды заданий, а «привоцировать» самостоятельную инициативу студентов, рефлексивную самооценку и самостоятельное управление решением учебных задач. Данное условие продиктовано тем, что самоконтроль формируется более успешно, если обучающийся осознает компоненты учебной деятельности не как внешне заданные, а как лично значимые.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что предлагаемая методика обучения не ограничивается группами упражнений, направленных на формирование самоконтроля грамматических, лексических и фонетических навыков. Своего дальнейшего рассмотрения, изучения и анализа требует, в частности, проблема обучения самоконтролю продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кабардов, М. К. Типология языковых способностей / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Способности. К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. — Дубна, 1997. — С. 259—288.

Поступила 28.12.11.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

КРУГЛЫЙ СТОЛ «ВОСПИТАНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ: КОНЦЕПТЫ И ДИСКУРСЫ»

6 апреля 2011 г. на базе кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева по инициативе заведующего кафедрой профессора Н. И. Мешкова состоялся круглый стол «Воспитание как ведущий фактор формирования личности: концепты и дискурсы». В его работе приняли участие ведущие ученые университета — доктора и кандидаты педагогических, психологических, социологических, филологических, философских наук, а также представители Мордовской и Саранской епархии. Дискуссия велась вокруг следующих вопросов: воспитание как социальное и педагогическое явление; цели воспитания; содержание образования; воспитательные средства; субъекты воспитательного процесса; национальные традиции воспитания в Республике Мордовия. Вниманию читателей предлагаются тезисы нескольких выступлений, в которых были затронуты наиболее острые вопросы из области воспитания.

ВОСПИТАНИЕ. ВЗГЛЯД С РАЗНЫХ ПОЗИЦИЙ

Н. И. Мешков, заведующий кафедрой педагогики с курсом методики преподавания математики, доктор психологических наук, профессор

История педагогики свидетельствует о том, что воспитание далеко не однозначно понималось и понимается представителями различных философских направлений, педагогами, психологами. Воспитание носит исторический и классовый характер. В условиях разделения общества на классы, отдельные социальные образования воспитание дуалистично (двойственно). В процессе формирования личности человека воспитание выступает его определяющим и ведущим фактором. Однако многие западные ученые в этом вопросе отдают пальму первенства биологическим факторам, и прежде всего наследственности. Так, представители преформизма утверждали наличие в половых клетках родителей материальных образований, предопределяющих развитие зародыша и, таким образом, тех или иных качеств будущего организма. Они считали, что не только индивидуальные, но и личностные качества есть результат наследственной детерминации.

Один из основателей френологии — теории, согласно которой по краинометрическим показателям можно судить о психических свойствах человека, — Чезаре Ломброзо, настаивал на биологических причинах преступного поведения. Следуя этой теории, людей с кри-

минальным статусом нельзя наказывать, изолировать от общества. Понятно, что такой подход ведет к социальному тупику. Признавая уязвимость ломброзианства, современные биосоциальные теории преступности учитывают влияние социальных факторов, но ведущую роль все же отводят биологическим детерминантам.

Данная мировоззренческая и методологическая позиция есть результат своеобразного сциентического подхода к объяснению любых — как природных, так и социальных — явлений, в том числе такого сложного биосоциального феномена, как личность человека. Вероятно, во многом она была определена интенсивным развитием биологической науки, генетики. Естественно, генетика как наука о наследственности и изменчивости придает большое значение фактору наследственности, но далеко не исчерпывается им. Сами генетики, и в частности Н. П. Дубинин, отмечают, что личность с ее мировоззрением «формируется, прежде всего, под воздействием социальных факторов». К наиболее значимым социальным факторам как раз и относится воспитание.

Современные подходы к проблеме воспитания проявляются в том, что оно рассматри-



вается не как процесс воздействия, а как процесс социального взаимодействия воспитателя и воспитанника. Сторонником такой субъект-субъектной педагогики был известный отечественный педагог В. А. Сухомлинский, отмечавший, что воспитание — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления и воспитанников, и воспитателя. Некоторые педагоги прямо указывают на недопустимость понимания воспитания как одностороннего воздействия на личность, считая это манипулированием личностью воспитанника.

Однако процесс воспитания не есть полная автономная система взаимного влияния субъектов друг на друга. Воспитание и обучение понимаются и как процесс управления. Подход к обучению и воспитанию с позиций управления отмечают в своих работах такие известные отечественные ученые, как Б. Г. Ананьев, С. И. Архангельский, Л. Б. Ительсон, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Талызина, В. А. Якунин и др.

Исходя из вышеотмеченных подходов к пониманию воспитания как процесса воздействия и взаимодействия, можно дать следующее определение понятия воспитания. Воспитание есть целенаправленное, систематическое и планомерное воздействие и взаимодействие воспитателя и воспитанника, ориентированное на формирование и развитие личности человека и (или) социальной группы и ведущее к возникновению у них определенных механизмов поведения и деятельности, способствующих выполнению определенных ролей в системе общественных отношений.

В настоящее время с целью повышения эффективности воспитания в отечественное педагогическое пространство, в том числе в систему высшего профессионального образования, вводятся западные технологии. Большие надежды возлагаются на вальдорфскую педагогику, Монтессори-педагогику, на игровые формы, сдобренные педагогическим глаумуром и претендующие на инновации. Но зададимся вопросом: не заигрались ли мы, увеличивая арсенал игровых средств воспитания? Качество воспитательной работы при этом далеко не улучшилось.

Вальдорфская педагогика, например, антитиристианская суть которой была определена мировоззрением ее основателя — немецкого философа-мистика Рудольфа Штейнера,

представляет собой синкретичность западных и восточных религиозно-оккультных учений, где представлены элементы гностицизма, каббалистики, пифагорийской мистики чисел. В рамках антропософического учения была разработана система ступеней посвящения с обрядами инициаций наподобие масонских. Путь духовного «восхождения», к которому призывает автор учения, есть усиление «темного полюса» духовности, который удаляет от Бога. Перевоплощение личности, отрицающее ее воскресение, есть не что иное, как противоречие нашей отечественной традиции.

Очевидно, что к любому нововведению нужно относиться очень внимательно. В области воспитания особенно важен принцип «не навреди». Сегодня, нередко без всякого критического подхода, мы берем на вооружение западные методики, психоаналитические процедуры, тренинги и т. п. Используя различные педагогические средства, влезаем в запретную область — подсознание личности, не имея представления о том, что это такое, программируем ее поведение с помощью технологий нейролингвистического программирования, оказываем зомбирующее влияние на нее. Недаром в настоящее время людей с отклонениями в психике, с неуравновешенным поведением, с различного рода девиациями становится все больше.

Воспитание — это такая сфера, в которой не может быть идеологического вакуума. В том случае, когда воспитание пускается на самотек, оно быстро заполняется чужой и нередко чуждой нам идеологией, призывающей к формированию «толерантности» у молодежи. Мы являемся свидетелями того, как в сознание многих представителей молодого поколения, у которых не сформирован социальный, вернее антисоциальный иммунитет, насаждаются ценности западного образца, претендующие на общечеловеческие. Между тем, как справедливо отметил митрополит Иоанн (Снычев), определяя пути русского возрождения, опору необходимо делать «на многовековые корни российского патриотизма. Поддержку усилий по укреплению государства как гаранта соблюдения национально осознанных, традиционных ценностей русской жизни. Признание самобытности нашего пути государственного строительства, отказ от неоправданных заимствований чуждого (западного) опыта».

ГУМАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

*O. V. Филиппова, заведующий кафедрой стилистики, риторики и культуры речи,
доктор педагогических наук, профессор*

Воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе, представляя собой целенаправленную систему воздействия/взаимодействия образовательной среды в целом, включающую ценности, цели, средства, технологии и т. п. (то, что можно назвать образовательным дискурсом), с одной стороны, и личности — с другой. Чисто утилитарный подход к образованию как к системе, нацеленной только на передачу/получение знаний, абстрактных показателей успеваемости, «успешности», однобок и вследствие этого губителен как для самого образования, так и для государства и общества, не говоря уже о личности. Такой подход лишает образование как государственный институт всякого смысла, поскольку не дает ответа на главный вопрос: зачем нужны знания и какие знания нужны, чтобы «выживать» и «сохраняться»? Между тем именно так сегодня стоит вопрос для нашего общества.

Одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования составляют гуманизация всей системы обучения, создание благоприятных условий для развития личности учащегося. В системе вузовского образования условием для самопределения и самореализации личности выступает сбалансированная система профессионально ориентированных дисциплин. Особое место среди них должны занимать гуманитарные дисциплины. Всплеск недовольства стандартами нового поколения со стороны мыслящей общественности вызван очевидным несоответствием между постулированием воспитательных задач и отсутствием необходимого для решения этих задач наполнения образовательного дискурса (в частности, из-за сокращения объема гуманитарных дисциплин как в средней, так и в высшей школе).

Мне, преподавателю русского языка и культуры речи, риторики, методики преподавания русского языка, вообще трудно себе представить сугубо прагматическое наполнение данных курсов. Их воспитательная составляющая неоспорима. Достаточно охватить хотя бы несколько ключевых понятий, чтобы в этом убедиться: коммуникативная личность,

речевой идеал, речевой поступок, кодекс оратора, условия успеха профессиональной речи, нравственное, экологическое, эстетическое воспитание, ценности педагогического дискурса и т. д. Процесс образования мне представляется не просто передачей знаний о языке и речи, особенностях профессиональной коммуникации и т. п., но и воспитанием профессиональной коммуникативной личности, ценностный уровень которой занимает первое место в иерархии уровней структуры личности. Немаловажную роль в этом играют и внеучебные формы работы, такие как олимпиады, конкурсы.

В нашем университете доброй традицией стало проведение риторических олимпиад. Преподаватели кафедры стилистики, риторики и культуры речи совместно с отделом молодежных инициатив ежегодно организуют олимпиады, на которых студенты соревнуются в умении публично мыслить и взаимодействовать с партнерами по коммуникации, аргументировать свою точку зрения, убеждать аудиторию, учитывая ее интересы. Ежегодно олимпиада привлекает все новых и новых участников, и интерес молодежи к ней не ослабевает, потому что стремление личности к овладению главным средством самовыражения и взаимодействия с подобными себе естественно. Важно удовлетворить этот интерес, одновременно прививая нравственную составляющую риторического искусства. Если бы вы знали, какая потребность у наших студентов поговорить о проблемах «бытия», жизненно-го выбора! Нам не следует забывать: то, на что мы, взрослые, обращаем внимание нашей молодежи, к чему ее привлекаем, говорит о том, что мы ценим в этом мире, что считаем престижным, за что поощряем.

Если нет продуманной воспитательной политики, создающей надежный фундамент и для самовоспитания будущего специалиста, духовный вакuum быстро стихийно заполнится. И тогда знания могут стать орудием преступления. Вот почему так важно сохранить гуманитарную основу нашей образовательной системы, в чем мы были сильны, и это признавалось мировым научным сообществом.



От того, как в вузе организован процесс воспитания личности — средствами ли учебных предметов, или внеучебной работы, — зависит, способна ли будет наша молодежь к строительству здорового в нравственном от-

ношении общества или сиюминутный успех, победа любой ценой, потребительство, эгоизм, корпоративизм, национализм станут единственными ценностями личности в обществе будущего.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ВЫБОРА МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ

М. И. Ломшин, декан факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор

Характеризуя процесс воспитания, А. С. Макаренко подчеркивал, что со всем сложным миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений. Это обстоятельство, на наш взгляд, нельзя не учитывать в реальном воспитательном процессе в настоящее время. С другой стороны, никакая система воспитательных методов не может быть рекомендована как постоянная, ибо изменяется сам ребенок, вступая в новые системы общественных связей и отношений, усложняются социальные функции воспитательного процесса, требования к подрастающему поколению. Поэтому очень важно в современной ситуации правильно выбрать методы воспитания в системе образования. В связи с рассматриваемым вопросом мне хотелось бы остановиться на проблеме выбора методов воспитания, не касаясь пока ни их сущности, ни содержания.

В практической работе педагога очень часто ставится задача не просто применить один из методов, а выбрать оптимальный. Выбор методов воспитания — всегда высокое искусство. Принимая решение, надо учитывать ряд обстоятельств.

1. Цели и задачи воспитания. Цель не только «оправдывает» методы, но и определяет их. Какова цель, такими должны быть и методы ее достижения.

2. Содержание воспитания. Одни и те же задачи могут быть наполнены различным смыслом. Очень важно поэтому правильно увязать методы не столько с содержанием вообще, сколько с конкретным смыслом.

3. Возрастные особенности воспитанников. Одни и те же задачи решаются различными методами в зависимости от возраста воспитанников. Возраст — это не просто число прожитых лет, а прежде всего приобретенный социальный опыт и уровень развития

психологических и нравственных качеств человека.

4. Уровень сформированности коллектива. По мере развития коллектива методы педагогического воздействия не остаются неизменными: гибкость управления становится необходимым условием успешного сотрудничества педагога с воспитанниками.

5. Индивидуальные и личностные особенности воспитанников. Гуманный педагог будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развивать свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное «Я».

6. Условия воспитания. Помимо материальных, психофизиологических, санитарно-гигиенических к ним относятся и отношения, складывающиеся в классе: климат в коллективе, стиль педагогического руководства.

7. Средства воспитания. Методы воспитания становятся средствами, когда выступают компонентами воспитательного процесса. Например, наглядные пособия, произведения изобразительного и музыкального искусства, средства массовой информации — необходимое подспорье для эффективного применения методов. К средствам воспитания относятся также различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая), педагогическая техника (речь, мимика, движения и т. д.), факторы, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность педагогов и учащихся. Значение этих средств незаметно до тех пор, пока они находятся в пределах нормы. Но как только норма нарушается, их влияние на выбор методов воспитания может стать определяющим.

8. Уровень педагогической квалификации. Воспитатель выбирает только те методы, с которыми он знаком, которыми владеет. Многие методы сложны, требуют большого напря-

жения сил: незаинтересованные педагоги предпочитают обходиться без них. Как следствие — гораздо более низкая эффективность воспитания, чем она могла бы быть при использовании разнообразных и адекватных целям, задачам и условиям методов.

9. Время воспитания. Когда времени мало, а цели большие, применяются «сильнодействующие», а в благоприятных условиях — «щадящие» методы воспитания. Деление методов на «сильнодействующие» и «щадящие» условно: первые связаны с наказанием и принуждением, вторые — с увещеванием и постепенным изучением.

10. Ожидаемые последствия. Выбирая метод (методы), педагог должен быть уверен в успехе. Для этого необходимо предвидеть, к каким результатам приведет применение метода.

На выбор метода влияет и стиль педагогических отношений. При товарищеских отношениях будет единственным один метод, при отношениях нейтральных или отрицательных приходится выбирать другие пути взаимодействия.

Выбор зависит от характера вызываемой им деятельности. Заставить воспитанника заниматься легким или приятным делом — это одно, а добиться выполнения им серьезного и непривычного труда — совсем другое. Проектируя методы воспитания, надо предвидеть психическое состояние воспитанников в то время, когда эти методы будут применяться.

Помимо перечисленных положений выбора методов воспитания существует целый ряд других. В любом случае выбор всегда остается за педагогом.

ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

*М. Д. Мартынова, проректор по внеучебной работе,
кандидат философских наук, профессор*

Говоря о воспитании, мы должны принимать во внимание все те факторы, которые участвуют в данном процессе. Их много. Это и семья, и образовательное учреждение, и группы общения, и Интернет, и СМИ. Для системы высшего образования основными субъектами воспитательного воздействия выступают преподаватель и образовательная среда.

В вузе вопрос профессионального самоопределения студентов является сущностным, жизненно важным вопросом. С учетом того что далеко не все приходящие в вуз молодые люди имеют четкие профессиональные интересы, эту задачу должны выполнять преподаватели, прививая студентам профессиональный интерес и профессиональные ценности. Кто, если не преподаватель, должен нести высокую культуру студентам? Д. С. Лихачев говорил, что, когда в обществе высокий уровень культуры во всех смыслах, легче решаются экономические задачи, повышается дисциплина. Без культуры резко снижается уровень самосознания, человек перестает вообще отдавать себе отчет, что он делает, поддается инстинкту. Если преподаватель не выполняет эту задачу, то возникает некое пустое простран-

ство в жизненных интересах студентов, некая неудовлетворенность. И это пространство требует своего заполнения.

Преподаватель играет важнейшую роль в воспитательном процессе, поскольку он должен сформировать модель поведения образованного человека, дать образец отношения к предмету, к профессии и к знанию как таковому. Именно от преподавателя зависят создание атмосферы доверия и творчества в аудитории, формирование искреннего и обоюдного желания соучаствия в процессе постижения знаний. Задача преподавателя — научить студента получать удовольствие от новых знаний и соотносить их с будущей профессией.

Вторым важнейшим фактором воспитательного воздействия является образовательная среда. Это территория, где царит дух исследований, интеллектуального и духовного развития. Качество образовательной среды определяется ее духовной и материальной составляющими. Духовная составляющая прямо зависит от атмосферы факультета, сложившихся научных школ, успехов научных исследований. Современное материально-техническое обеспечение позволяет студентам почувствовать себя получающими самое современ-



ное образование, что важно для их самооценки и уверенности в будущей профессиональной жизни.

В настоящее время складывается очень благоприятная ситуация, когда естественные и технические факультеты нашего университета имеют возможность получить самое современное техническое оснащение по *программе национального исследовательского*

университета. Это весомое преимущество не только в сфере науки и образовательного процесса, но и в сфере воспитания.

Формирующаяся новая образовательная среда неизбежно отразится на общей атмосфере вуза и на мировоззрении наших студентов. Хочется, чтобы она оказала самое серьезное влияние на состояние умов будущих специалистов.

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

М. В. Шманова, кандидат философских наук, доцент кафедры стилистики, риторики и культуры речи

Проблема воспитания является одной из центральных в педагогической науке. Гуманистическая педагогика утверждает, что чем гармоничнее общекультурное развитие, тем более творческим и социально адаптированным будет человек. Поэтому одним из важнейших требований, предъявляемых к современному образованию, выступает требование реализации принципов воспитывающего обучения.

Система современного образования в большей мере лишь диктует учащемуся (студенту) свои условия, не активизируя в достаточной степени внутренние мотивы учения. Образование же должно быть двусторонним процессом, в результатах которого заинтересован и педагог, и его ученик. Чтобы достичь этой цели, нужно помнить не только об обучении, но и о воспитании. Пытаясь заинтересовать учащихся своим предметом, педагог находит новые приемы, способы подачи материала. Интерес, безусловно, возникнет, но может оказаться временным, поскольку ученики привыкают к «внешним эффектам». Поэтому необходимо воспитывать ученика (студента) как всесторонне развитую личность, поскольку именно личности присущи внутренние мотивы, позволяющие сформировать познавательные интересы.

Воспитательное воздействие — процесс сложный и глубокий, он не должен носить характера нравоучительных сентенций. Нужна такая организация учебного материала, при

которой воздействие на внутренние качества личности осуществляется естественным образом средствами самого учебного предмета.

Обоснование необходимости связи обучения и воспитания заняло значительное место в трудах выдающегося русского педагога и гуманиста К. Д. Ушинского. Именно он стал основоположником теории воспитывающего обучения, согласно которой воспитание и обучение представляют собой единый процесс. Педагог не отождествлял обучение и воспитание, видел разницу между ними и подчеркивал первенствующее значение воспитания. По его убеждению, обучение является лишь средством воспитания, в котором на первый план надо поставить формирование нравственных качеств личности. «Влияние нравственное, — писал К. Д. Ушинский, — составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы знаниями...»

Важно отметить, что нравственное воспитание К. Д. Ушинский понимал широко, как процесс разностороннего развития личности, конечной целью которого должна быть подготовка к жизни: научить чувствовать, мыслить и действовать. Трудно не согласиться с ним в том, что знания, науки могут оказать положительное влияние на формирование нравственного облика воспитуемых лишь при условии целенаправленной, систематической, продуманной работы педагога.

ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В РОССИЙСКОМ СОЦИУМЕ

*H. E. Садовникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
с курсом методики преподавания математики*

На сегодняшний день проблема целей воспитания в педагогической науке является одной из трудных, но в то же время и самых неотложных. В Законе РФ «Об образовании», принятом еще в 1992 году, как и в обсуждаемом проекте нового, нет четко поставленной цели, обозначены лишь определенные задачи. Кроме того, до сих пор само понятие «воспитание» не рассматривалось как одно из приоритетных направлений в области образования. Таким образом, процесс воспитания практически на два десятилетия был исключен из системы образования. Однако воспитывать, не сознавая цели воспитания, нельзя. В условиях инновационного педагогического пространства ощущается необходимость в обращении к духовно-нравственным традициям отечественного образования, в связи с чем в число важнейших выдвигается задача формирования ценностного и религиозного сознания. Данная проблема может быть решаема, если определить ее через модель национальных ценностей образования.

Становится актуальным исторически сложившийся в Российском государстве целостный подход к постановке цели воспитания — подготовка подрастающего поколения к земной и вечной жизни. Формулируя таким образом задачу воспитания, важно дополнить ее тем, что путь воспитания есть подготовка к свободе во Христе. Возрастание в вере и формирование религиозного сознания есть сложный и динамичный процесс. Очевидно, что общество сегодня не в полной мере готово к реализации такой сложной, но необходимой цели. Помощь в этом может оказать семья, которая является фундаментом в жизни ребенка, именно она закладывает ценностные ориентиры. Насаждаемые сегодня идеи pragmatизма, индивидуализма и вседозволенности ведут к уничтожению идеалов чистоты и святости семейных отношений. Решение данной проблемы возможно только в православии, только при условии возрождения традиций

христианского брака, смиренной любви, благочестия.

Цель — это то, к чему мы стремимся, это идеал совершенного. Современное поколение необходимо воспитывать на положительных примерах. Образцом истинно христианской любви в супружестве и верности до самой смерти может служить семья императора Николая II и императрицы Александры Федоровны. Их брак был удивительно счастливым. Духовно влиять на детей может только тот, кто сам живет духовно богатой жизнью, будь то родители или педагоги.

В рамках приоритетных направлений развития Мордовского государственного университета особое значение приобретает рассмотрение этнопедагогического аспекта в традиционном воспитании мордовского народа. Подрастающему поколению важно знать о подвиге мучеников, новомучеников и исповедников земли Мордовской. Воспитательным идеалом для молодежи может служить священник Алексей Масловский, настоятель Троицкой церкви г. Саранска. Священника волновали вопросы нравственного образа жизни, православно-светского типа грамотности человека, формирования национального самосознания.

Протоиерей Василий Зеньковский в книге «Педагогика» отмечал, что нужно помочь каждому найти свой «технический оптимум», т. е. условия наилучшего и гармонического раскрытия личности. Важно определить дарование ребенка, почувствовать его тип, сгладить дурную наследственность, укрепить слабые стороны, ограничить резкие. Нужно, чтобы ребенок воспитывался в смирении, не брал на себя задачи, которые ему не под силу.

Задача педагогики — подвести дитя к внутренней жизни, к работе над собой, к овладению даром свободы. Смысл воспитания заключается в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы, чтобы в последующем он был готов к жизни в обществе.



ЛИЧНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ

T. A. Батяева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики

Все мы помним из курса педагогики, что воспитание — это целенаправленный процесс формирования личности. Чтобы правильно организовать этот педагогический процесс, семье, школе, обществу, государству необходимо приложить много усилий.

Воспитание имеет исторический характер. Именно поэтому воспитание — общая и вечная категория. Смена типа общественно-экономической формации влечет за собой смену типа воспитания.

В современном обществе действует целый комплекс институтов, направляющих свои усилия на воспитание: семья, СМИ, литература, искусство, трудовые коллективы, органы правопорядка. Однако такое широкое понимание воспитания мало что дает в свете его педагогической сущности, поэтому данное понятие нуждается в сужении и конкретизации. В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни. При наличии многих воспитательных сил успех воспитания может быть достигнут только путем жесткой координации действий всех причастных к воспитанию социальных институтов.

В настоящее время проблемы воспитания стоят очень остро. Мы говорим о недостаточном уровне воспитанности наших граждан. С чем же это связано и чем вызвано? Попытаемся ответить на этот сложный вопрос.

Известно, что основными факторами развития личности являются наследственность, среда и воспитание. Все они так или иначе связаны с семьей, которая оказывает особенно сильное воздействие на воспитание ребенка. Именно семья составляет основу формирования будущей личности. И как эта личность будет проявлять себя в дальнейшем, во многом зависит от той воспитательной среды, которая была создана в семье. К сожалению, современная семья плохо выполняет свою основную функцию — воспитательную.

Современные родители мало задумываются об организации правильной воспитательной среды. Если раньше в семьях детей воспитывали через приобщение к труду с раннего детства: они должны были заботиться о своих младших братьях и сестрах, вести дела по хозяйству, а затем и помогать родителям в поле, то сейчас воспитательная среда семьи сильно изменилась. Часто родители оберегают своих чад от любого труда, все делая за них, при этом не заинтересовывая их учебой. И вот такое «дитя» слоняется целыми днями без дела, потому что и в школе ему скучно и неинтересно. А ведь деятельность и общение человека являются важными факторами его развития и непосредственно влияют на процесс воспитания. Если в семье принято доброжелательно относиться друг к другу, быть внимательными, вежливыми, то ребенок, усвоив эти семейные ценности, будет так же относиться к окружающим людям. Родителям нельзя забывать и о важнейшем методе воспитания — личном примере.

К числу важных субъективных факторов воспитания относится личность воспитателя. Наука констатирует объективную истину: личность воспитателя — это если не решающее, то, по крайней мере, важнейшее условие эффективного воспитания. Практика на каждом шагу подтверждает это заключение. Однако педагогическая позиция должна быть деликатной, незаметной, как можно более скрытой от воспитанника.

Одну из особенностей процесса воспитания составляет его сложность: он не может быть так же жестко регламентирован, как процесс обучения, его результаты не так явственно ощущимы и не так быстро обнаруживаются. Между педагогическими проявлениями воспитанности или невоспитанности лежит длительный период образования необходимых свойств личности. Личность подвергается одновременному воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Сложность воспитательного процесса обусловлена и тем, что он очень динамичен, подвижен и изменчив.

В процессе формирования любого человека огромную роль играет школа как воспитательная система, главным организатором которой является классный руководитель. Учитывая реалии современного общества, с грустью приходится констатировать, что в большинстве современных школ институт классного руководства постепенно нивелируется. Оценивая работу учителя, мы прежде всего оцениваем уровень обученности его учеников, забывая об уровне воспитанности.

Школа как обучающий и воспитывающий институт постепенно превращается в школу обучения.

Необходимо признаться себе в том, что в современном государстве образованный человек ценится выше, чем воспитанный. Конечно, хотелось бы, чтобы образованный человек был обязательно воспитанным, но, увы, это не всегда так. Возникает вопрос: неужели воспитанный человек не конкурентоспособен в современном мире?

УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ВОСПИТАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*B. Хохлов, секретарь Саранской и Мордовской епархии, председатель
миссионерского отдела, протоиерей*

В ветхозаветные времена у наших праотцев был четко и категорично, на наш с вами современный взгляд — жестко и сурово, сформулирован стиль воспитания будущего поколения: «Наказывай сына своего, и он даст тебе покой и доставит радость душе твоей» (Притчи, 29, 17).

Нынешние ценности мы часто находим противоположными ветхозаветным истинам. Сейчас, в той индустриальной эпохе, в которой мы живем, эти истины отвергаются, поскольку мы считаем их деспотичными и несовременными. Однако, несмотря на изменение данной позиции, роль воспитания в жизни каждого человека не умаляется. Ведь без правильного воспитания человек не сможет полноценно развиваться и, как следствие, не может быть полноценной личностью.

При рождении души всех людей равны перед Богом, они одинаково бесценны, но в процессе становления личности человек начинает творить, но в своем творчестве лишь немногие могут выражать стремление к богоизбранности.

Воспитание представляет собой сложный многогранный психофизиологический процесс становления и формирования личности. Этот процесс невозможен без родителей, наставников, педагогов и духовников, поскольку все они являются личностями сформировавшимися. Православная педагогика, разрабатывая методы воспитания и образования, опирается на авторитет Священного Писания и опыт Церкви.

Святитель Филарет (Дроздов) высказывался о воспитании следующим образом: «Наставляй добродушно, обличай кротко и мирно, наказывай умеренно и с сожалением». Очень важным моментом является и личный пример самого воспитателя (наставника). «Лучше можно научить дитя примером, нежели словами», — пишет блаженный Иероним. При этом необходимо учитывать, что отрицательные примеры производят на ребенка куда более сильное впечатление, чем примеры положительные. Поэтому православная педагогика указывает непоколебимый авторитет и великую Личность — Самого Господа нашего Иисуса Христа и многих святых, которые через исполнение Его заповедей, нравственного закона, достигли совершенного Идеала, тем самым удостоившись взойти на высшую ступень пьедестала бытия человеческой сущности (природы) и всего социума.

Любое достижение предваряет усиленная работа над собой. Самосовершенствование — это закаливание всех человеческих чувств, ограничение свободы воли, духа и тела человека. Для его достижения необходимо воспитывать в молодом поколении дух скромности, простоты во всем. По мнению святых отцов, невоздержанность является причиной не только физических расстройств, но и душевных болезней. Также для того, чтобы помочь детям упорядочить хаотичные движения сердца и воображения, их с малых лет необходимо приучать к трудолюбию.



Наряду с политикой удерживания от отрицательных поступков в воспитании используется также метод поощрения, стимулирующий воспитанников добросовестно исполнять возложенные на них обязанности. За любой труд педагог должен своевременно поблагодарить ученика, утешить и ободрить его, при этом избегая чрезмерной похвалы, которая может развить в нем такие пороки, как гордыня, самохваление и тщеславие. Именно поэтому педагогам необходимо проявлять бдительность. Одобрение — это высокая награда, доверие родителей и воспитателей — высочайшая. Но награда не должна получать значение цели, руководящей поступками ученика.

Неотъемлемой частью воспитания является наказание. По словам святых отцов, воспитывать должна одна любовь, но любовь не содержит в себе однотипное ласковое отношение к подопечному, здесь есть место и строгости. Святой Киприан Карфагенский говорит, что любовь в воспитании должна быть разумной, она должна не покрывать пороки учеников, но искоренять их.

Отсюда следует, что:

- наказание необходимо в случае нарушения нравственных норм, когда словесные вразумления уже не приводят к порядку;
- наказание не должно вредить здоровью, подавлять в воспитаннике чувство стыда и чести;

— наказание не должно вызывать презрения и исходить из жестокосердия;

— наказание не должно быть опрометчивым, иначе оно не возымеет должного эффекта;

— при выборе наказания необходимо учитывать личностные качества, физическое состояние, темперамент, возраст, пол, чувства провинившегося.

Плохо, если проступок остался без наказания, это может стать причиной другого проступка. Угроза наказания удерживает человека от неправильных действий, соответственно наказание — это предостережение.

Православная педагогика выделяет в качестве главнейшего условия успеха воспитательного процесса высоконравственную и добродетельную жизнь родителя или педагога. Для того чтобы привить детям высокие нравственные чувства; пробудить в них стремления ко всему благородному, высокому и прекрасному, воспитатель сам должен иметь эту высокую нравственность, проявлять доброжелательность, рассудительность, любовь к ученикам.

Становится очевидным, что успешность педагогического процесса обуславливается таким фактором, как воспитание самих педагогов-наставников. С точки зрения субъектов воспитания, для успешности данного процесса необходимо взаимодействие Церкви, государства и общества.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

И. Л. Сиротина, заведующий кафедрой дизайна и рекламы института национальной культуры, доктор философских наук, профессор

В настоящее время традиционная триада субъектов воспитания семья — школа — улица становится не более чем устоявшейся метафорой. Ведь сегодня дети и подростки практически не видятся со сверстниками во дворе или на улице. Они проводят часы, дни и ночи за компьютером, гуляя по виртуальным мирам и общаясь в социальных сетях. Наряду с глобализацией одну из актуальнейших проблем современности составляет виртуализация современной культуры. «Улицей» для ребят сегодня являются просторы Интернета. Но если воздействие улицы было по большей ча-

сти стихийным, спонтанным, то влияние многих социальных сетей и веб-сайтов целенаправленно и продуманно. Интернет представляет собой новый, формирующийся, социальный институт, включающий в себя другие институты, с одной стороны, и являющийся техническим средством для уже существующих — с другой. Развиваясь, он приобретает все большее влияние на все сферы жизни, трансформируя пути развития человечества. А значит, перед нами встает проблема использования этого механизма в качестве воспитывающей силы. Пока же эту функцию выпол-

няют владельцы и администраторы сетевых ресурсов, «вытесывая» из наших детей и подростков своих клиентов.

Еще одна проблема, о которой сегодня много говорится: в какой форме может заниматься воспитательной работой со студентами вузовский преподаватель? Действительно, системы плановых внеучебных мероприятий совершенно недостаточно. Георгий Петрович Федотов в 1930-х годах, с грустью анализируя состояние современных ему советских вузов, вспоминал, что в дореволюционной России все университеты обладали особой культурной атмосферой, которая «лучше всяких книг отесывала купчика или мещанского сына и превращала его в интеллигента». Думается, в это понятие входят и подбор материала для лекции, и межличностные отношения между преподавателем и студентами, внутри преподавательского и внутри студенческого сообщества. И, конечно же, нельзя забывать, что преподаватель воспитывает молодого человека, студента, своим личным примером, своим отношением к преподаваемой науке, к альма-матер, к книге, к людям, к природе, к родному городу, к проблемам современного общества.

Наша кафедра является выпускающей по специальности «Реклама». Мы преподаем все дисциплины профессионального цикла и прекрасно понимаем, что рекламная деятельность по многим параметрам — дело не очень нравственное. Как минимизировать этот негатив в процессе формирования личности будущего специалиста? Мы решили использовать тот существенный потенциал, которым обладает социальная реклама, способная в значительной степени формировать мировоззрение личности, ее ценностные ори-

ентации, взгляды и установки, транслировать идеи, социальные настроения, стереотипы поведения и т. п.

В 2006 году мы учредили и ежегодно проводим Межрегиональный фестиваль социальной рекламы. Готовя к нему свои проекты, студенты должны досконально изучить суть определенной социальной проблемы: алкоголизм, наркомания, брошенные дети, терроризм, большое количество ДТП, загрязнение окружающей среды и др.

Результат превзошел все наши ожидания. Ребята не только охотнее осваивают профессиональные навыки, но и, как выяснил опрос, бросают курить, в автомобилях пристегиваются ремнями безопасности, знают и соблюдают правила дорожного движения и противопожарной безопасности и т. п.

Особой воспитательной темой в Институте национальной культуры мы всегда считаем проблему сохранения и развития национальных традиций народов, населяющих Республику Мордовия. Для того чтобы наши выпускники любили свой язык, чтили культуру своих предков, уважали традиции своего народа, разрабатываются спецкурсы, вводятся соответствующие разделы в рабочие программы основных курсов, проводятся конкурсы научных и творческих студенческих работ, олимпиады. Национальная тематика занимает большое место в перечне тем курсовых и дипломных работ.

Опыт каждого народа, система жизненных и нравственных ценностей, лежащая в основе народной педагогики, — вот тот воспитательный потенциал, который сегодня в глобализирующемся и виртуализирующемся мире совершенно необходим для формирования Человека.



НАШИ АВТОРЫ

Бурнаев Александр Гаврилович, заведующий кафедрой национальной хореографии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», профессор, кандидат культурологии, burnaeag@mail.ru

Гришунина Валентина Петровна, доцент кафедры мокшанского языка ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат филологических наук, grishuninavalentina@rambler.ru

Журавлева Анастасия Михайловна, преподаватель английского и японского языков ГОУ «Средняя общеобразовательная школа № 861» г. Москвы, antas09@yandex.ru

Заборина Мария Алексеевна, преподаватель биологии и химии Калужского железнодорожного техникума – филиала ГОУВПО «Московский государственный университет путей сообщения», maria-suomi@mail.ru

Иргалиева Алия Ивановна, ассистент кафедры иностранных языков в инженерно-техническом образовании ФГОУВПО «Астраханский государственный технический университет», iliazovam@list.ru

Камьянин Андрей Александрович, начальник курса факультета подготовки курсантов Военной академии войск радиационной химической и биологической защиты и инженерных войск (г. Кострома), kamjanoff@rambler.ru

Кисляков Павел Александрович, декан технологического факультета, старший научный сотрудник лаборатории социальной безопасности учащейся молодежи ГОУВПО «Шуйский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, pack.81@mail.ru

Костенко Елена Геннадьевна, старший преподаватель кафедры биомеханики и информатики ФГОУВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар), Kostenko_e_g@mail.ru

Кузнецова Оксана Владимировна, учитель английского языка высшей категории МОУ «Лингвистическая гимназия № 6» г. Пензы, neket199@mail.ru

Кузнецова Татьяна Александровна, декан факультета дистанционных образовательных технологий ГОУВПО «Пермский государственный технический университет», кандидат технических наук, доцент, tak@pstu.ru

Мартынова Елена Анатольевна, заведующий кафедрой философии ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», доктор философских наук, доцент, philosophy@mordgpi.ru

Неретина Евгения Алексеевна, заведующий кафедрой маркетинга ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор экономических наук, профессор, ch.marketing@econom.mrsu.ru

Няшин Юрий Иванович, заведующий кафедрой теоретической механики ГОУВПО «Пермский государственный технический университет», доктор физико-математических наук, профессор, +7 (342) 2391702

Панова Наталья Вениаминовна, директор Дворца творчества юных им. В. П. Чкалова, соисполнитель кафедры психологии, руководитель экспериментальной площадки «Развитие творческого потенциала личности» кафедры психологии Нижегородского филиала НОУВПО «Университет Российской академии образования», galsors@mail.ru

Пахомов Сергей Иванович, заместитель начальника Управления аттестации научных и научно-педагогических работников Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (г. Москва), доктор химических наук, профессор, pakhomov@obrnadzor.gov.ru

Пестова Елена Александровна, ассистент кафедры теории речи и перевода ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», pestovaea@mail.ru

Плугина Наталья Александровна, доцент кафедры естествознания и философии образования ГОУВПО «Магнитогорский государственный университет», кандидат педагогических наук, Natalia2209@ya.ru

Саноян Тиграну Рубеновна, ассистент кафедры общей психологии ГОУВПО «Российский государственный медицинский университет им. Н. И. Пирогова» (г. Москва), tinarub@mail.ru

Свищева Наталья Александровна, аспирант кафедры русского языка ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», natali150985@mail.ru



Стеклова Наталья Андреевна, документовед философского факультета ГОУВПО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», natalya-steklova@yandex.ru

Федоренко Глеб Александрович, декан факультета повышения квалификации ФГОУВПО «Саратовский государственный физико-технический институт», кандидат экономических наук, доцент, fedorenko@sarfti.ru

Ходусов Александр Николаевич, профессор кафедры педагогики ГОУВПО «Курский государственный университет», доктор педагогических наук, +7 (4712) 371595

Чернышов Михаил Юрьевич, заведующий методической частью президиума Иркутского научного центра Сибирского отделения РАН, кандидат психологических наук, idsty@icc.ru

Чернышова Галина Юрьевна, аспирант ГОУВПО «Иркутский государственный лингвистический университет», evsot93@rambler.ru

Чижкова Марина Борисовна, ассистент кафедры общей психологии ГОУВПО «Оренбургская государственная медицинская академия Росздрава», chm2202@bk.ru

Шуклин Сергей Иванович, асистент кафедры педагогики ГОУВПО «Курский государственный университет», кандидат педагогических наук, sergey4reign@yandex.ru

Щучка Татьяна Александровна, соискатель кафедры педагогики ГОУВПО «Воронежский государственный педагогический университет», tasiaelez@mail.ru

Юрасов Игорь Алексеевич, заведующий кафедрой экономики и менеджмента ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», доктор социологических наук, профессор, jurassow@mail.ru

Юрасова Ольга Николаевна, доцент кафедры английского языка ГОУВПО «Пензенский государственный университет», jurgassow@mail.ru

CONTENTS

Modernisation of Education

- E. A. Neretina, G. A. Fedorenko.** The University's Dynamic Abilities as a Foundation for Development of Sustainable Competitive Advantages 3

The article provides a thorough account of alternative approaches to issues of the development of sustainable competitive advantages in institutions of higher learning. The necessity for developing a university's dynamic abilities is discussed in details.

Keywords: institution of higher learning; strategy; sustainable competitive advantage; strategic vision; strategic opportunism; dynamic abilities; values.

- Y. I. Nyashin, T. A. Kuznetsova, S. I. Pakhomov.** Project Method as a Foundation for Enhancement of Efficient Training of Interdisciplinary Teaching Staff 7

The article examines the use of project method for the organisation of an educational process at the national research university. It is stated that the method's flexible technology of structuring, module structure of curriculum, individual approach to composition of disciplines' contents in compliance with recent developments in science and labour market ensures the enhancement of education quality.

Keywords: educational programme; individual educational path; interuniversity co-operation; educational process.

- T. A. Schuchka.** Integration of Science with Industry in Training a Computational Economist Teacher 11

Basic characteristics of professional activity of a computational economist teacher: types, objects, disciplines, facilities are presented.

Keywords: computational economist; professional activity; organisational-managerial activity; managerial competence.

Academic Integration

- P. A. Kislyakov.** Professional Training of Prospective Teachers in Safe Life Activities in a Society: Technologies of Integration 14

The article is concerned with the problem of training pedagogical institutes' students in issues of life safety in society in terms of using interdisciplinary and interdepartmental integration. Contents, forms and methods of pedagogical education in the said field are defined. The experience of training students with use of interdepartmental interaction is described.

Keywords: professional training; prospective teacher; safety in society; interdisciplinary integration; interdepartmental interaction.

- A. I. Irgalieva.** Independent Academic Work of Students: Activity Approach to the Definition of Notion 19

Results of semantic analysis of notion "independent academic work of students" are presented in terms of activity approach to education.

Keywords: independent academic work of students; activity; project; self regulation; reflection; academic activity; independent academic activity.

- A. A. Kamyanov.** Self-education of Students in a Contemporary Institution of Higher Learning (conceptual-technological aspect) 25

The article characterises the students' self-education as an individual combination of informational enrichment, practical adaptive autonomous academic work and spiritual self-development. The author's experimental results are presented as an example.

Keywords: self-education of students; technology of service; pedagogical support.

Innovations in Education

M. Y. Chernyshov, G. Y. Chernyshova, A. M. Zhuravleva. Innovative Approach to Shaping a Secondary School Student Personality Based on Language and Culture Integration (in conditions of learning a second foreign language) 30

The article presents an innovative approach which is a combination of culture-language integration and the development of a learner's personality. The said approach may become a foundation for solution of tasks related to self-education and self-upbringing of learners which are undecidable by means of traditional education and upbringing.

Keywords: integration of education with upbringing; innovative approach; concerned study of a foreign language; communication, cognitive, socio-cultural and cross-cultural competences; shaping of a personality; shaping of a personality with a second language.

O. V. Kuznetsova. Model for Development of Value Attitude to the Culture of Countries among Senior Students Learning Foreign Language at a Secondary School (based on the integrated course entitled "History, Culture and Art in English-speaking Countries") 36

The article is concerned with the problem of development of value orientations of learners studying foreign language at a secondary school. The author uses basic statements of theory and methodology of modelling and presents a structure of the model for creating a value attitude to the culture of countries among learners studying a foreign language at a language high school.

Keywords: value attitude; shaping of a value attitude; culture of English-speaking countries; model; method of modelling.

M. A. Zaborina. Environmental Education: Integration into Educational Process in Vocational Schools 42

The necessity for integration of environmental education into the educational process of vocational high schools is discussed. Interrelation of environmental education with ecological upbringing is given a thorough account.

Keywords: education; environmental education; ecological upbringing; spiritual values and beliefs; integration of environmental education into educational process.

Philosophy of Education

A. N. Khodusov, S. I. Shuklin. Virtualisation of Consciousness and Thinking as a Basis for Development of Professional Mentality of a Graduate 45

The article analyses the impact of virtualisation phenomenon on the development of professional mentality of subjects of virtual education in terms of professional training of graduates with use of virtual technologies. Mentality is considered as a structuring property of a subject's activity enabling him/her to transform it into mental activity.

Keywords: information-communication technologies; virtuality; virtual reality; virtual education; professional mentality; consciousness and thinking.

I. A. Yurasov, O. N. Yurasova. Religious Competence. Conceptualisation of Notion 52

The article is devoted to the conceptualisation of a new to modern psychology, sociology, pedagogics, philosophy notion "religious competence". Religious competence is a set of socio-psychological, intellectual, emotional characteristics of an individual which makes possible the apprehension of religious experience, sacred information and shapes religious intellect.

Keywords: religious feeling; religious intellect; reflexion; subjective and confessional belief.

E. A. Martynova. Spirituality as a Foundation of Education 58

The problem of interrelation of education and spirituality is discussed. The author asserts that the current state of education system in Russia bears the imprint of a general spiritual crisis caused by system reforms at the end of the XXth century.

Keywords: education; spirituality; spiritual life; humanitarian thinking.

N. A. Plugina. Integration of Natural Science Culture with Liberal Arts Culture in Implementing Conceptual Approach to Professional Education 61

A comparative historico-logical analysis of methodological approaches employed in education is conducted. The author asserts that conceptual idea approach may lay a foundation for the integration of science culture with methodologic approaches.

Keywords: integration of science culture; integration of methodologic approaches; conceptual idea approach; natural science and liberal arts culture; integrative notions; four-stage structure.

**N. A. Steklova.** Conflict Areas in Society at Risk: Integration of Local and Global Aspects 67

The article describes the specifics of a communicational conflict in terms of the modern global world. Two scenarios of the communication act depending on relations between an addressant of information and an addressee, i. e. communication as a challenge and communication as an enquiry are examined.

Keywords: communication; conflict; globalisation; society at risk; power; challenge; enquiry; risk; dialogue; communicational conflict.

Psychology of Education**M.B. Chizhkova.** Individual Personalised Risk Factors of High School Senior Students' Failure to Adjust to an Educational Environment 72

The problem of high school senior students' adjustment to an educational environment during the transitional period covering adolescence and an early adulthood is dealt with in the article. Individual personalised risk factors of adaptation failure which reflect a special psychologic essence of developmental age critical periods is given a thorough account.

Keywords: adaptation to educational environment; transitional period of developmental age; high school senior student personality; individual personalised risk factor.

T. I. Sanoyan. Investigation of Morality Phenomenon Through Integrative Socio-Psychological Indicators 78

The article is devoted to the problem of morality treated in terms of its pivotal socio-psychological characteristics: values, tolerance, empathy and identity.

Keywords: morality; moral; values; tolerance; empathy; identity; socio-psychological characteristics.

E. G. Kostenko. Phenomenon of Current Students Individual Cognitive Style Treated in Terms of Academic Research Activity Functions 84

The article is concerned with the problem of individual cognitive style of current students. It is discussed in the context of the HEIs' transition to a competence based model of study. The author's understanding of what an individual cognitive style is, what role it takes in the optimisation of the academic research of students is presented. The author's definition of the phenomenon is given.

Keywords: individual cognitive style; an individuum; academic research.

N. V. Panova. Levels of Development of Basic Components of Junior Teenagers' Social Intelligence 88

The article describes a social intelligence as a complicated and multidimensional psychological structure. Its essential components are presented: personal communicative potential, self-awareness and social perception. Levels of potential development of essential components of youngsters' social intelligence are represented.

Keywords: social intelligence; junior teenagers; structural components; levels of development.

Education and Culture**A. G. Burnaev.** Ballet Art and National Choreographic Education in Mordovia: Problems of Integration 93

Issues of integration of ballet art into choreographic education in Mordovia are dealt with. A historical account of ballet art and academic institutions in Mordovia are presented. Integration conceptions of the development of professional choreographic art and choreographic education in Mordovia are discussed.

Keywords: ballet art; choreographic education; classical choreography; characteristic dance; professional art; professional education; theater; ballet; choreographic performance.

V. P. Grishunina. Attracting Students to Ethnoculture through Dialect Words (in respect to relationship titles in the Moksha language and its dialects) 96

The author focuses on functional aspects, multiple meaning and dialect differentiation of relationship titles in the Moksha language. A possibility to attract a student to ethnoculture through dialect words is examined.

Keywords: dialects; relationship; common relationship; vocabulary; semantics; vocabulary layer of words.

Philological Education

N. A. Svischcheva. Forms and Functions of Past Tense Verbs in “A Novel about Uliyana Osoryina” (1st half of XVIIth century) 101

The author analyses the functional grammar use of past tense verbs in the literary classic hagiography of the XVIIth century entitled “A Novel about Uliyana Osoryina”. Integration of research approaches to the said problem is discussed.

Keywords: grammar norms, Old Church Slavic language grammar norm; system of preterites; Old Russian writing system; “A Novel about Uliyana Osoryina”; hagiography genre.

E. A. Pestova. Teaching Students Self-control of Speech Habits Considering Individual Language Abilities (based on German language) 105

The article is concerned with teaching university students self-control of foreign language speech habits considering their individual language abilities. Groups of exercises instrumental in developing self-control strategy for improving grammar, lexical and phonetic skills are presented and analysed. Necessity for further development of teaching methodology focused on training self-control in productive and receptive types of speech is reasoned.

Keywords: self-control; principle of individualisation; language abilities; visual learner; auditory learner; kinesthetic learners; grammar skills; lexical skills; phonetic skills.

Integration of Education and Up-bringing

Round table “Upbringing as a Determining Factor in Shaping a Personality: Concepts and Discourses” 111

On the 6th of April 2011 Chair of Pedagogics with the course on methods of teaching mathematics held a round table entitled “Upbringing as a determining factor in shaping a personality: concepts and discourses”. The event was made possible on the initiative of the head of the Chair, Prof. N. I. Meshkov. The round table gathered the leading scholars of the university – Doctor degree and Kandidat degree holders in pedagogics, psychology, sociology, philology, philosophy as well as the representatives of the Mordovian and Saransk eparchy.

Discussion embraced the following issues: upbringing as a social and pedagogical phenomenon; aims of upbringing; content of upbringing; means of upbringing; subjects of upbringing; national traditions of upbringing in the Republic of Mordovia. Several abstracts of the round table discussion dealing with the most topical issues of upbringing are presented to the audience attention.

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Гособрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

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: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного 14 кеглем через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предпосылаются краткая аннотация и ключевые слова на русском и английском языках. Список использованной литературы оформляется по ГОСТ 7.1—2003, строится по алфавиту (сначала кириллическому, затем латинскому) и нумеруется. В тексте в квадратных скобках приводится ссылка на источник, содержащая его порядковый номер и, при необходимости, номер страницы. Набор формул осуществляется только в редакторе формул MathType или Microsoft Equation. Рисунки могут быть представлены в векторном (cdr) или растровом формате (tiff, jpg) с разрешением не ниже 300 dpi. Цветные иллюстрации не допускаются. Рисунки должны допускать перемещение в тексте и возможность изменения размеров. Каждое изображение представляется отдельным файлом. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel с предоставлением исходного файла. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подрисуточные подписи не должны входить в состав рисунка или графика.

К статье прилагается рецензия доктора наук, содержащая рекомендацию к ее публикации в журнале, включенном в Перечень ВАК.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения одного из членов экспертного совета.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, телефон, e-mail.

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.

С аспирантов платы за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-48-88 (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-tri@yandex.ru