



Научно-методический
журнал

№ 2
(67)

(апрель — июнь)

2012

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования и науки
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

ФГБОУ ВПО
«Мордовский
государственный
университет
им. Н. П. Огарёва»

Издаётся с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

Адрес редакции:
430005, г. Саранск,
ул. Большевикская, 68

Телефон:
(834-2) 48-14-24

Факс:
(834-2) 48-14-24

e-mail:
inted@mail.ru
inted@adm.mrsu.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 · В. М. Арсентьев · О. Г. Беломоева
Н. И. Воронина · Ю. А. Елисеева · М. И. Ломшин · Н. И. Мешков
Н. И. Наумкин · Е. А. Неретина · В. А. Писачкин · Г. И. Саранцев
Ю. Н. Сушкова · А. А. Сычев · А. Б. Танасейчук
В. П. Фурманова · В. В. Шигуров

СОДЕРЖАНИЕ

Академическая интеграция

- А. В. Каверин, Д. А. Массеров. Становление и развитие экологического образования в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева 3
- М. Ю. Родиошкин, Э. В. Майков. Современный подход к методике обучения материаловедению в технических вузах 8
- Е. А. Локтюшина. Формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетентности студентов неязыковых вузов 12
- М. В. Напалкова. Деловая игра как активный метод обучения 17

Инновации в образовании

- Т. В. Сафонова, И. А. Чумакова. Проектная задача как способ формирования универсальных учебных действий младших школьников 21
- А. Ю. Шкуров. Проблемы становления государственно-общественного управления образованием в современной школе 26
- М. А. Сяблина. Проблемные ситуации как средство развития познавательной самостоятельности (на примере изучения предметов гуманитарного цикла в 5—7 классах общеобразовательной школы) 32
- Т. Ю. Степанова. Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам 37

Непрерывное образование

- Л. С. Капкаева. Преемственность в организации самостоятельной работы студентов в условиях бакалавриата и магистратуры 42
- Е. В. Поверенов. Повышение уровня подготовки сотрудников территориальных налоговых органов как элемент эффективности их деятельности 48

Образование и культура

- О. В. Муромцева, Н. А. Турапина. Формирование эстетического сознания языковой личности в школе и вузе 51
- О. П. Балыкова, А. П. Цыбусов, Д. С. Блинов, Н. Н. Чернова, С. А. Ляпина. Исследование культуры питания студентов вузов — одного из факторов формирования здоровья ... 56

© «Интеграция образования», 2012

**Психологическое образование**

- Н. В. Булдакова.** Реализация принципа интегративности в развитии прогностической способности будущих специалистов (на примере социально-гуманитарных специальностей) 60
- С. И. Баляев.** Особенности этнической идентичности студентов-мордвы 64
- О. Ф. Рогаль-Левицкая.** Анализ проблем девиантного поведения в подростковом возрасте и направления профилактической деятельности 70

История образования

- М. С. Адамчик.** Микроистория в пространстве гражданско-патриотического воспитания (некоторые подходы к исследованию истории села) 76
- О. А. Баршова.** Роль института директоров и инспекторов народных училищ в деле просвещения и образования мордовского народа 81

Социология образования

- Г. Б. Кошарная, Л. В. Рожкова.** Модернизационный потенциал студенческой молодежи 86

Математическое образование

- М. А. Родионов, В. М. Федосеев, Г. И. Шабанов.** Актуализация социокультурной проекции математического образования как фактор его гуманитаризации 91
- Г. Г. Левитас.** Опережающее обучение в преподавании математики 96
- Ю. И. Голечков, А. Н. Наумкина, А. В. Щенников, Т. Н. Явкина.** Преемственность в подготовке магистров математики на базе математической теории устойчивости 100

Филологическое образование

- В. В. Шигуров.** Трудности изучения переходности и синкретизма в системе частей речи на занятиях по русской грамматике (на материале страдательных причастий) 104
- Т. В. Яковлева, В. В. Демичева, О. И. Еременко.** Реализация эстетической функции языка в процессе его изучения в начальной школе (на региональном материале) 109
- Г. А. Натуральнова.** Пространственный дейксис в русском и эрзянском языках (сопоставительный анализ) 114

Рецензии, отзывы, информация

- XIV Международная Бахтинская конференция (Италия, Болонский университет, 4—8 июля 2011 г.) 120
- II Международная научная конференция «Русский язык в контексте национальной культуры» (Саранск, 23—26 мая 2012 г.) 121

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. Пакишиной*
Информационная поддержка *Р. В. Карасева*
Перевод *С. И. Янина*

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

Подписано в печать 29.06.12. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 2039.

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

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

УДК 378.016:574(470.345)

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В МОРДОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ им. Н. П. ОГАРЕВА***А. В. Каверин, Д. А. Массеров**(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)*

Статья посвящена подробному рассмотрению роли экологического образования в подготовке современных специалистов в Мордовском государственном университете. Проанализированы проблемы и предложены перспективы действий по экологизации науки и образования в регионе.

Ключевые слова: природопользование; экология; экологическое мировоззрение; экологическое образование; экологизация.

Согласно определению крупнейшего теоретика экологической науки, просветителя и видного общественного деятеля России Н. Ф. Реймерса, «экологическое образование — система обучения, направленная на усвоение теории и практики экологии как одной из фундаментальных основ знания о природе и взаимоотношений в системе „общество — природа“. Включает элементы географических, биолого-медицинских, социально-экономических и отчасти технологических отраслей знаний»; «экологическое обучение — это комплекс экологического воспитания, просвещения, образования и пропаганды, создающий у человека экологическое мировоззрение и вооружающий его знанием места человечества в природе и значения природных факторов и систем в его социально-экономическом развитии, личном благополучии каждого из людей» [3, с. 314].

В соответствии с общемировой прогрессивной тенденцией экологизация образования представляет собой важнейшую задачу повышения культуры общества. Огромная роль в формировании экологического мировоззрения принадлежит университетам, в которых среди разнообразных направлений образовательного процесса, безусловно, приоритетным в этом отношении является экологическое образование. В Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева данному направлению уделяется существенное внимание.

Современное экологическое образование, будучи преемником классического географического и биологического, помогает человеку понять свое место в биосфере и регулировать свои действия в согласии с законами природы. Все это определяет особую роль и место экологического образования в общей образовательной стратегии университетов.

Наш вуз последовательно ведет свою работу в обозначенном направлении [1]. Понятие «экология» начало входить в обиход в научных статьях, лекциях и в повседневной речи ученых, преподавателей и студентов Мордовского университета в 60-е гг. XX в. Именно в это время университет стал центром комплексной природоохранной науки в Мордовии. На базе творческого коллектива преподавателей и аспирантов химико-биологического факультета был создан научно-технический совет Мордовского республиканского общества охраны природы. Его возглавил признанный лидер природоохранного движения доцент А. И. Душин, вокруг которого объединились молодые коллеги и ученики ученого Л. Д. Альба, А. Г. Барнашов, В. С. Вечканов, В. Н. Лияскин, В. М. Смирнов и др. Этот коллектив вел большую работу по изучению природных ресурсов, экспертированию важных технических проектов и крупных народно-хозяйственных начинаний. Им проводились комплексные научные экспедиции по рекам Мокше и Суре, организовывались временные при-



родные полигоны, наконец, был открыт постоянный учебно-научный стационар — биостанция университета.

Созданная таким образом материально-техническая база по изучению природы родного края и полученные на ее основе научные данные побудили активистов охраны природы на следующую конструктивную инициативу — введение в учебные планы ряда специальностей МГУ спецкурса «Охрана природы».

В 1970-е гг. в Мордовии активизировалось природоохранное просвещение которым кроме перечисленных выше биологов и химиков в силу специфики своих дисциплин стали заниматься географы В. М. Винокурова, М. М. Голубчик, С. П. Евдокимов, В. П. Нарезный, В. А. Писачкин и др. Начали издаваться сборники научных статей, посвященные проблемам природных ресурсов Мордовии и их охране. Идеи экологии и рационального природопользования стали чаще обсуждаться на регулярно действующем научном семинаре по проблемам комплексного развития региона.

В 1980-е гг. при университете была создана научно-исследовательская лаборатория гидрогеологии и охраны природы. В эти же годы — через аспирантуру была начата подготовка научно-педагогических кадров по специальностям «Экология» и «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов». С 1982 г. вопросы координации экологического образования в вузе и в регионе в целом стал частично решать сектор экологии и природопользования при научной лаборатории регионологии.

Идея открытия в университете кафедры охраны природы или природопользования начала активно распространяться в 1970—1980-е гг. Однако более организованные и действенные формы экологического образования и воспитание в регионе начали принимать в 1990-е гг. В 1991 г. на географическом факультете университета был осуществлен первый прием студентов на специальность «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресур-

сов», в рамках которой была открыта специализация «Экологическое образование». Так началась подготовка профессиональных преподавателей экологии для средних учебных заведений. На основании решения ученого совета университета от 25 октября 1991 г. для обеспечения учебного процесса по подготовке специалистов-экологов, а также ведения экологических дисциплин в вузе в целом была открыта кафедра рационального природопользования, переименованная позже в кафедру экологии и природопользования.

В настоящее время можно выделить несколько направлений деятельности Мордовского университета, которые способствуют реализации стратегии экологического образования для устойчивого развития республики.

С 1994 г. и до сих пор в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования дисциплина «Экология» включена в учебные планы большинства специальностей МГУ им. Н. П. Огарева. Преподавание этой дисциплины осуществляет профилирующая кафедра экологии и природопользования, которая в силу профессиональных особенностей является методическим центром экологического образования в университете. С 1999 г. на географическом факультете ведется подготовка по специальности «Геоэкология».

Первый государственный стандарт подготовки бакалавров — по направлению «Экология и природопользование» — был принят в 1994 г., стандарты подготовки по специальностям «Экология», «Природопользование», «Геоэкология» — в 1997 г. В 2000 г. после значительной переработки с учетом уже имеющегося опыта подготовки по экологическим специальностям был создан государственный образовательный стандарт второго поколения [2]. В настоящий период действует образовательный стандарт третьего поколения. Необходимость в нем назрела в связи с модернизацией высшего образования и включением России в Болонский процесс, пред-

полагающим переход на двухступенчатую модель образования — бакалавриат и магистратуру.

Сложность настоящего момента заключается в сохранении преемственности между разработанными и апробированными программами подготовки специалистов и вновь создаваемыми программами для подготовки магистров. Подготовка специалистов в ближайшее время закончится: с 2011 г. в МГУ открыта подготовка только по направлению бакалавриата «Экология и природопользование» и магистратуры по направлениям «Управление природопользованием», «Геоэкология».

Эффективное высшее естественнонаучное образование, в том числе экологическое, должно строиться в тесной взаимосвязи с фундаментальными и прикладными науками. Развитие преподавателями кафедры экологии и природопользования фундаментальных и прикладных исследований и привлечение к этой работе студентов являются приоритетом научной деятельности в подготовке специалистов-экологов и природопользователей. Это достигается также сотрудничеством кафедры с ведущим научным центром России — Институтом экологии Волжского бассейна Российской академии наук. Ориентация на фундаментальное понимание проблемы, ее видение на глубоком уровне позволяют формировать специалиста-эколога, востребованного в условиях современного рынка труда.

Одну из особенностей подготовки специалистов-экологов составляют исключительная динамичность и изменчивость объектов профессиональной деятельности. С каждым годом научные исследования и разработки в области экологии становятся все более востребованными. Это касается, например, оценки экологической безопасности производств, рекультивации антропогенно-нарушенных территорий, внедрения новых методов и приемов, снижающих уровень загрязнения, изучения механизмов взаимодействия разных видов в экосистеме с целью получения экологически чистой продукции без использования

химических средств защиты, создания и обоснования сети особо охраняемых природных территорий. Все шире применяются современные методы изучения динамики естественных и антропогенно-нарушенных экосистем, методы биоиндикации и биотестирования, которые быстро и с малыми затратами позволяют оценить качество среды.

Чтобы идти в ногу со временем, успешно работать специалистом-экологом в условиях наукоемкого производства, выпускник вуза должен обладать профессиональной компетентностью, быть способным к инновационной деятельности, отличаться высоким уровнем восприимчивости к новшествам, мобильностью, способностью быстро и на профессиональном уровне осваивать новые объекты деятельности, обладать профессиональной и психологической готовностью приспосабливаться к деятельности в условиях постоянно усложняющейся окружающей среды, оперативно менять специализацию. В связи с этим при подготовке современного специалиста весьма важной становится ориентация педагогического коллектива на инновационную деятельность в совершенствовании нового содержания экологического образования, в создании, развитии и реализации новых педагогических технологий, методик, систем обучения, разработки и реализации новых воспитательных технологий.

С целью совершенствования приобретаемых студентами умений и навыков кафедрой экологии и природопользования введены новые учебные курсы, такие как «Техногенные системы и экологический риск», «Устойчивое развитие», «Оценка воздействия на окружающую среду», «Нормирование и снижение загрязнения окружающей среды», «Радиоэкология». Разработаны специальные курсы по экологии, которые имеют свою четко выраженную специфику, ориентацию на стимулирование мотивов инновационной деятельности в решении проблем своего края. Например, новый учебный план включает дисциплины «Геоэкология Мордовии», «Этническая экология», «Тради-



ционное природопользование финно-угорских народов», «Природное и историческое наследие», а также курсы по выбору «Менеджмент в природопользовании», «Экология землепользования», «Основы организации управления природопользованием», «Медицинская экология», «Основы экологической экспертизы», «Методы обращения с отходами», «Экологические технологии и безотходное производство», «Урбоэкология».

Новые учебные дисциплины позволяют формировать у студентов современные представления о единстве экономики, среды, общества как базовой предпосылке экологически устойчивого развития, способствовать подготовке стойких экологических убеждений. Осуществляется экологизация других учебных дисциплин.

В рамках реализации модернизации образования в МГУ должна быть разработана и принята инновационная концепция развития университета, в которой была бы подчеркнута приоритетность всеобщего экологического образования. Это повлекло бы за собой переориентировку существующих учебных программ в сторону их большей экологизации.

Проводятся многоплановые научные исследования в области экологизации энергетики для ресурсосберегающего развития Республики Мордовия, включающие изучение проблем энергосбережения и природных возобновляемых энергетических ресурсов, их эколого-экономическую оценку, разработку предложений по широкому внедрению альтернативной энергетики.

Один из основных постулатов теории экологического развития составляют «содружество с окружающей природной средой», формирование природоцентристского мировоззрения как важное условие сохранения природного своеобразия территорий. Совершенствование природоохранной деятельности как средство обеспечения экологически устойчивого развития — это направление научных исследований нашло свое отражение в работах по сохранению биологического и ландшафтного разнообразия Республики

Мордовия, в других проектах по развитию заповедного дела и формированию экосети региона.

Борьба с последствиями антропогенных загрязнений и предотвращение новых факторов загрязнения невозможны без воспитания общей экологической культуры. В сложившейся ситуации экологическое образование студентов приобретает ключевое значение. На кафедре экологии и природопользования некоторые инновационные начинания в этом направлении деятельности уже становятся традиционными, например: обсуждение экологических проблем в течение изучения различных предметов; участие студентов в исследованиях экологической ориентации; постановка серии научно-исследовательских работ по исследованию природных объектов; работа по эколого-аналитическому мониторингу природных сред, оценке территорий.

Для качественной работы на кафедре создается библиотека из личных фондов преподавателей. Студенты имеют возможность пользоваться современной учебной и справочной литературой, которая отсутствует в библиотеке университета. Создаются методические указания и пособия для практических и лабораторных работ. По отдельным темам проводятся лекции-конференции, тематические вечера. Кроме того, студенты I курса выполняют индивидуальные задания по подготовке различных тем на электронных носителях и др.

В последние годы все большее распространение приобретает проектный метод обучения. Вовлечение студента в проектную исследовательскую деятельность с первых курсов практически помогает ему осознать роль знаний и умений в жизни и учебе. В процессе выполнения проектных заданий одновременно происходят проверка теоретических знаний, сопровождающаяся их повторением, углублением, систематизацией, и формирование умений применять их для решения конкретных навыков в приобретаемой будущей специальности. Данный метод активно используется преподавателями и способствует выработке у сту-

дентов навыков инновационной деятельности.

Электронное обучение предполагает создание соответствующего учебного и учебно-методического материала — мультимедийных курсов лекций, материалов для практических и лабораторных работ, методических указаний, компьютерных тестирующих систем — основных составляющих информационной образовательной среды. Преподавателями разрабатываются обучающие компьютерные тесты по всем дисциплинам, при чтении лекций активно применяются компьютерные технологии. Электронные учебно-методические ресурсы способствуют повышению эффективности учебного процесса и помогают студентам добиваться лучших успехов в учебе.

В современном динамически изменяющемся обществе наблюдается возрастающая потребность в активных, нетрадиционных, талантливых людях, однако в повседневной преподавательской деятельности не всегда уделяется должное внимание проблеме обучения одаренных студентов. На кафедре экологии и природопользования в ряде дисциплин практикуется внедрение в учебный процесс заданий научно-исследовательского характера, нестандартных задач в экологических расчетах; используются приемы привлечения студентов к научно-исследовательской работе, участию в олимпиадах с I курса. Инновационные изыскания могут развиваться и в форме создания новых структурных подразделений, научных групп, школ молодых исследователей.

С 1992 г. на базе географического факультета МГУ проведено 19 научно-практических конференций (Огаревских чтений) и столько же научно-практических конференций молодых ученых. Подобные мероприятия из инновационных перешли в русло традиционных.

На базе кафедры экологии и природопользования с 2001 г. ведется подготовка аспирантов по специальности «Гео-

экология». На сегодняшний день по ней обучается 5 аспирантов.

Одной из главных задач руководства факультета и кафедр в подготовке специалиста-эколога является создание современной приборной базы, позволяющей ставить и оперативно решать научно-образовательные задачи самого разного профиля.

Участие в исследовательской работе со студенческой скамьи воспитывает у молодежи интерес к академической науке, дает им возможность овладеть современными методами исследования, смежными дисциплинами, новейшими методиками. Объединенные исследования позволяют дать студентам и аспирантам глубокое и современное университетское образование, расширяют научный кругозор, прививают вкус к научному общению, стимулируют мотивы к инновационной деятельности, способствуют подготовке к творческой и профессиональной работе в любой отрасли, связанной с экологией.

Опыт МГУ свидетельствует о том, что в университетах существует большое поле деятельности для выполнения главной цели — максимально приблизить знания о принципах устойчивого развития, о путях решения многих экологических проблем к каждому жителю региона и страны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жидкин, В. И. Экологизация образования в регионе / В. И. Жидкин, А. В. Каверин // Интеграция образования: проблемы и перспективы. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1998. — С. 120—126.
2. Инновационные подходы к проектированию основных образовательных программ по направлению высшего профессионального образования «Экология и природопользование» / под ред. Э. П. Романовой. — Москва : Изд-во МГУ, 2007. — 136 с.
3. Реймерс, Н. Ф. Природопользование : словарь-справочник / Н. Ф. Реймерс. — Москва : Мысль, 1990. — 639 с.

Поступила 06.03.12.



СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЮ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

М. Ю. Родиошкин, Э. В. Майков

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

Приводятся научно-методические основы формирования современных знаний о материалах при изучении курса «Материаловедение» в технических вузах.

Ключевые слова: деталь; надежность; машиностроение; микроструктура детали; дислокационно-структурный механизм разрушения; методика обучения материаловедению.

На современном этапе развития российской экономики во всех отраслях народного хозяйства становятся все более необходимыми всесторонне подготовленные, высококвалифицированные специалисты в области машиностроения. В учебных планах технических вузов в подготовке таких специалистов большое место занимает курс «Материаловедение», направленный на достаточно глубокое изучение студентами не только вопросов общей теории материаловедения, но и целей, задач, инструментов и специфики его практического применения в различных областях деятельности.

Выпуск современных машин, производство машиностроительных конструкций, специальных приборов, металлорежущих инструментов и др. невозможен без знания традиционных и освоения новых, наиболее экономичных, материалов, без использования новейших методов их упрочнения. Изучая материаловедение, студенты знакомятся с основами строения материалов, их поведением в процессе пластической деформации (обработки давлением), термической, термомеханической, химико-термической и других обработок; с факторами, позволяющими формировать структуру; со свойствами и назначением промышленных материалов, от правильного использования которых зависят долговечность и надежность машин, конструкций, инструментов.

Важнейшей проблемой деятельности будущих инженеров является обеспечение надежности машиностроительных изделий на всех уровнях их создания и эксплуатации, что достигается повыше-

нием долговечности и надежности материалов.

Надежность — свойство объекта сохранять во времени и в установленных пределах все параметры, обеспечивающие выполнение требуемых функций в заданных условиях эксплуатации, — оценивается по следующим основным критериям: прочность, усталость, механическое изнашивание, теплостойкость.

Критериями прочности для различных случаев эксплуатации деталей и машин являются пределы прочности, пропорциональности, текучести, выносливости и др. Конструкторы и технологи при проектировании и изготовлении детали пользуются сведениями, уже известными для данного материала, полученными при лабораторных испытаниях, такими как предел на разрыв, на изгиб и др., т. е. при отдельных воздействиях того или иного фактора. Однако при эксплуатации детали в узлах машин и механизмов происходит одновременное синергетическое воздействие многих факторов: нагрузок (различных по силе, направлению, цикличности и т. д.); температур (различных по величине, перепадам и времени); химических сред, активных смазок; химической коррозии; реакций окисления, восстановления, замещения, диффузии и т. п.

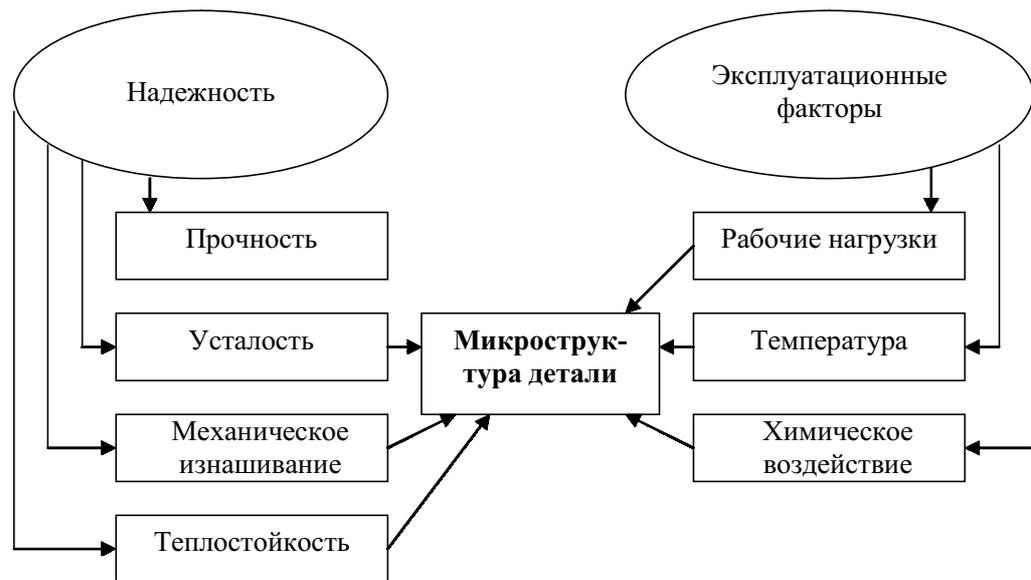
Таким образом, в процессе эксплуатации детали величина прочности не соответствует заданной исходной и становится величиной переменной по времени и условиям эксплуатации. Это обусловлено синергетическим воздействием большого количества эксплуатационных

факторов, изменением во времени физико-механических свойств материала детали. Кроме того, все эти различные факторы, то возникающие, то исчезающие в процессе эксплуатации, взаимодействуют не только с деталью, но и между собой, оказывая общее синергетическое воздействие на прочность детали в любой момент времени ее эксплуатации.

Следовательно, можно сделать заключение, что, как исходная прочность

материала зависит от исходной микроструктуры, так и прочность детали в любой момент ее эксплуатации определяется микроструктурой материала на момент эксплуатации детали.

Таким образом, нами установлена методологическая связь между надежностью детали по основным критериям, эксплуатационными условиями, при которых работает деталь, и микроструктурой эксплуатируемой детали (рисунок).



Взаимосвязь между критериями надежности, эксплуатационными условиями и микроструктурой детали

Усталость, механическое изнашивание и теплостойкость материала изменяют микроструктуру детали. Если знать истинное состояние микроструктуры детали в любой момент эксплуатации, то можно прогнозировать дальнейший характер изменения микроструктуры ее поверхностного (рабочего) слоя, а значит, определять эксплуатационную надежность поверхностного слоя детали, несущую основную ответственность за ее надежность и долговечность. Считаем, что при обучении студентов технических вузов материаловедению должны более подробно раскрываться дислокационно-структурный механизм разрушения материалов и возможности релак-

сационных и рекристаллизационных процессов в условиях производства и эксплуатации, а эта фундаментальная основа рассматриваться на примере конкретных технологических процессов. Только в этом случае изучаемый курс будет профессионально направлен на специальность, а студенты будут мотивированы к изучению материаловедения, которое лежит в основе проектно-конструкторской, технологической и эксплуатационной инженерной практики.

Методика обучения материаловедению в техническом вузе, направленного на формирование у студентов инженерных специальностей современных знаний о материалах, реализуется в системе



компонентов: цели обучения, содержание, методы, формы и средства обучения.

Соответственно формирование вышеуказанных знаний должно основываться на следующих положениях:

1) цель обучения должна соответствовать всем видам будущей профессиональной деятельности студентов;

2) содержание дисциплины должно соответствовать последним достижениям научно-технического прогресса;

3) методы обучения должны соответствовать принципу профессиональной направленности обучения и могут содержать элементы проблемного обучения;

4) формы обучения должны быть выбраны и направлены на повышение творческого уровня подготовки квалифицированных специалистов (дифференцированное, индивидуальное, компетентностное, проблемное и другие формы обучения);

5) средства обучения должны соответствовать последним достижениям научно-технического прогресса.

Последовательно раскроем содержание вышеперечисленных положений.

Четко определенная цель обучения материаловедению, профессионально направленная на будущую инженерную деятельность студента, определяет содержание дисциплины, дидактические принципы обучения, методы, формы и средства обучения. Соответственно методическая система обучения материаловедению в техническом вузе должна быть направлена на получение студентами обязательных знаний:

— микроструктуры сплавов как основного фактора надежности и долговечности деталей машин;

— пространственной атомно-кристаллической структуры материалов;

— аллотропических превращений компонентов сплавов, происходящих при различных технологических процессах (обработки давлением, резанием, термической и химико-термической обработки и др.);

— дефектов атомно-кристаллической решетки материалов деталей и их влия-

ния на эксплуатационные свойства деталей, механизмов и машин;

— дислокационно-структурного механизма разрушения;

— механизма структурных превращений в деталях из железоуглеродистых сплавов при эксплуатационных нагрузках;

— значения и влияния микроструктуры деталей машин при различных условиях эксплуатации на долговечность и надежность деталей машин;

— принципов выбора материалов деталей в зависимости от условий эксплуатации.

Содержание курса «Материаловедение» должно включать базовую (обязательную) и вариативную (профильную) составляющие. Базовая часть определяется основной образовательной программой высшего профессионального образования. Вариативная часть устанавливается вузом и дает возможность расширения и (или) углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин (модулей), позволяет студенту получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности. В вариативной части нами предлагается ввести дополнительные главы, посвященные изучению структуры и свойств современных материалов, применяемых в практике машиностроительной отрасли.

Непрерывно возрастающие требования к свойствам материалов обуславливают необходимость опережающего развития научных разработок в области материаловедения. Современное материаловедение как наука о структуре и свойствах различных материалов существенно модернизируется за счет интеграции физики твердого тела, химии и технологии неорганических веществ, механики твердого деформированного тела и нелинейной механики разрушения. К настоящему времени появился новый класс материалов, искусственно созданных человеком, к которым относятся композиционные материалы и наноматериалы. Например, большой интерес для инженеров и исследователей представ-

ляют углеродные материалы, из которых наиболее изученными, а также наиболее перспективными для целей практического применения являются углеродные нанотрубки.

В станкостроении следует освоить технологию изготовления специальных инструментов и оснастки повышенной прочности, износоустойчивости, жаро- и химической стойкости и пр. Практическое использование таких разработок может дать значительный эффект в области увеличения ресурса техники, энергосбережения, повышения прочностных характеристик применяемых материалов.

Содержание курса «Материаловедение» следует группировать вокруг фундаментальных физических и научно-технических теорий, что позволяет реализовать целостность образования. Методическая система обучения должна удовлетворять дидактическим принципам (научности, доступности, непрерывности и преемственности обучения, межпредметных связей и др.) и в основном строиться на принципе единства фундаментальности и профессиональной направленности обучения.

Способами реализации цели и содержания являются методы, формы и средства обучения.

Методы обучения должны обеспечивать готовность будущего специалиста не только к освоению определенных знаний, умений и навыков, но и к их постоянному совершенствованию, развитию творческого потенциала. Поэтому перед любым преподавателем возникает вопрос: как, не разрушая целостность научной дисциплины, заинтересовать студента в углубленном изучении предмета, усвоении максимально возможного материала, как создать фундамент для самостоятельной подготовки? Приоритетными методами являются гностиче-

ские (проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский и др.), методы самоуправления учебными действиями (самостоятельная работа с литературой, над задачей и др.).

В качестве форм обучения материаловедению предлагаются традиционные лекционные и лабораторные занятия (или комбинированные лекции — лабораторные работы), а также самостоятельная работа студентов, включающая подготовку сообщений, рефератов по наиболее актуальным и современным темам курса. Однако как бы интересен ни был материал программы, как бы он ни учитывал специфику специальности, необходим мощный стимул, побуждающий студента к углубленному изучению и усвоению материала. Поэтому мы предлагаем проводить рубежный контроль получаемых студентами знаний, так как помимо контрольной он имеет и обучающую функцию.

Средствами обучения студентов инженерных специальностей на занятиях по курсу «Материаловедение» выступают задания к лекциям, лабораторным и самостоятельным работам, составляющие единую систему. Для реализации современного подхода к разработке новых материалов и технологий на базе физического моделирования процессов термомеханической обработки металлов необходимо использование в учебном процессе современных компьютерных технологий.

Таким образом, выделенные компоненты методической системы обучения материаловедению в техническом вузе могут стать основой для формирования у студентов инженерных специальностей современных знаний о материалах и способствовать подготовке компетентных, высококвалифицированных специалистов в области машиностроения.

Поступила 12.01.12.



ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

*Е. А. Локтюшина (Волгоградский государственный
социально-педагогический университет)*

Статья посвящена проблемам профессиональной и иноязычной подготовки будущих специалистов. Автором рассматриваются причины неэффективности существующей системы языкового образования в вузе, формулируется цель языкового образования в свете образовательных стандартов третьего поколения и доказывается необходимость освоения студентами профессионального и языкового опыта через систему ситуаций, формирующих интегрированную профессиональную иноязычную компетентность.

Ключевые слова: языковое образование; содержание образования; интегрированная профессиональная иноязычная компетентность; имитационно-деятельностные ситуации.

Динамика общественной жизни страны, коренные изменения в социально-экономическом и государственно-политическом устройстве Российской Федерации обусловили необходимость масштабных изменений целей и приоритетов в системе образования. В настоящее время система высшего образования России вместе с наукой, культурой и общественными организациями становится важнейшим фактором развития человеческого потенциала и обеспечивает становление личности профессионала нового типа, способного к функционированию в избранной сфере в соответствии с международными стандартами качества профессиональной деятельности.

Меняющиеся социально-политические и экономические условия делают очевидной общественную потребность в специалистах, для которых практическое владение одним или несколькими иностранными языками является необходимой составной частью личной и профессиональной жизни. Наблюдается рост статуса иностранного языка как инструмента успешной профессиональной деятельности, усиливается мотивация его изучения, что обусловлено социальным заказом на овладение иностранным языком в контексте будущей профессиональной деятельности.

На этапе модернизации российского образования на базе компетентностного подхода языковое образование выступает как ценность, элемент целостного про-

цесса профессиональной социализации, система технологий, формирующих личность будущего специалиста. Компетентностный подход, опирающийся на зарубежную и отечественную теорию и практику преподавания языков, лежит в основе определения закономерностей и принципов проектирования языкового образования в высшей школе в контексте интеграции профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций в соответствии с логикой профессионального становления специалиста.

По сути, можно говорить об овладении профессиональной деятельностью особого вида, приоритетной составляющей которой выступает взаимодействие с партнерами и различными источниками профессионально значимой информации, что отвечает природе профессиональной деятельности в информационном обществе. Без владения инструментами коммуникации, и в частности важнейшим из них — иностранным языком, профессиональное функционирование и развитие в такой среде оказываются невозможными.

На протяжении длительного периода времени профессиональная ориентация языкового образования понималась лишь как обучение студентов стратегиям работы со специальной литературой, развитие умений и навыков извлечения информации из первоисточников, ее переработки и представления результатов этой деятельности в форме рефератов и

аннотаций. Будущие специалисты были лишены возможности овладеть различными видами делового профессионального общения вследствие недостаточной разработанности подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка и отсутствия дидактической системы, обеспечивающей усвоение языковых норм в совокупности со стратегиями делового и межкультурного взаимодействия в профессиональной среде.

Процесс изучения иностранного языка носил автономный характер, и принцип учета межпредметных связей прослеживался лишь в одном виде языковой деятельности — чтении. Это происходило в результате недооценки потенциала дисциплины «Иностранный язык» как средства получения профессиональных знаний через освоение профессионального пласта культуры изучаемого языка, а также из-за отсутствия анализа и корреляции содержания предметной области выбранной профессии с возможностью освоения этой области средствами иностранного языка.

Чтобы преодолеть негативные тенденции, сложившиеся в системе иноязычной подготовки в неязыковых вузах, необходимо строить образовательный процесс на основе анализа потребностей общества и работодателей, создать компетентностную модель выпускника по направлениям специализации и с учетом международных норм профессиональной коммуникации, разрабатывать программы по специальностям с учетом области, объектов, видов профессиональной деятельности, комплекса профессиональных задач, которые можно и нужно решать, используя иноязычную компетенцию.

Речь идет о формировании интегрированной профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста в качестве ключевой категории проектируемого типа образования, охватывающей блок профессиональных и иноязычных коммуникативных компетенций, что и является целью обучения иностранному

языку как инструменту решения профессиональных задач в сфере международной коммуникации. Для достижения этой цели языкового образования в системе современной подготовки специалиста необходимо проектирование всех ее элементов с учетом специфики той профессиональной среды функционирования специалиста и тех функций, которые он будет выполнять в процессе своей деятельности.

Подчеркнем, что анализ функций имеет приоритетное значение, так как он позволяет выявить специфику профессионального дискурса и соответствующие ему формы делового взаимодействия. Такой анализ также дает возможность определить те виды опыта, как языкового, так и профессионального, которые должны осваиваться в процессе языковой подготовки. Преподаватель иностранного языка должен иметь четкое представление о тех сферах деятельности своих студентов, где будут востребованы знания иностранного языка, и о тех профессиональных обязанностях, выполнение которых может быть более эффективным и результативным, если они предполагают международное сотрудничество и использование иностранного языка как средства достижения целей организации и личных целей.

В стандартах высшего профессионального образования третьего поколения по направлениям «Экономика», «Менеджмент» и «Управление персоналом» четко прописаны сферы профессиональной деятельности, в которые будут вовлечены специалисты, профессиональные задачи, которые им предстоит решать, и система общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций, которая позволит им успешно осуществлять эту деятельность.

В программе профессиональной подготовки бакалавров экономических специальностей указывается, что учебная дисциплина «Иностранный язык» призвана сформировать у них способность к владению иностранным языком на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность (ОК-14).



Бакалавры данных специальностей должны быть способны осуществлять деловое общение: проводить публичные выступления, переговоры, совещания, вести деловую переписку, в том числе и через электронные коммуникации (ОК-19). Кроме того, изучение иностранного языка развивает умение логически верно, аргументированно и четко строить устную и письменную речь (ОК-6) в монологических и диалогических высказываниях. Готовность к кооперации с коллегами и работе в коллективе (ОК-7) формируется за счет вовлечения студентов в парную, коллективную и проектную деятельность, в процессе которой складывается способность к толерантному мышлению, способность работать в команде, принимать позицию своих коллег и вырабатывать коллективное решение.

Освоение дисциплины «Иностранный язык» может оказать влияние и на формирование ряда профессиональных компетенций. Так, например, межкультурная компетенция формируется через развитие способности решать управленческие задачи, связанные с операциями на мировых рынках в условиях глобализации (ПК-24), через знакомство с основами межкультурных отношений в менеджменте, через развитие способности эффективно выполнять свои функции в межкультурной среде (ПК-25).

Перечень компетенций из стандартов третьего поколения, в формировании которых целесообразно задействовать иностранный язык, может быть продолжен [3—5].

Готовность будущих специалистов к решению профессиональных задач в соответствии с критериями, заданными стандартами третьего поколения, будет реализована в том случае, если при планировании и проектировании профессионально ориентированных курсов иностранного языка в системе высшего профессионального образования постановка конкретных целей данных курсов и отбор их содержания будут основываться на предоставлении возможности студентам одновременно осваивать две сферы деятельности на основе двух видов опы-

та в их взаимосвязи и функциональном единстве.

В качестве системообразующего компонента процесса формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности выступает овладение навыками профессионального общения. Профессиональное общение относится к специальным видам социальной коммуникации, поскольку оно осуществляется благодаря специальным знаниям, регулируется совокупностью кодифицированных норм установленных правил, достаточно четких и определенных, которые люди заучивают в ходе специальной подготовки [1, с. 32].

Основной целью разработки системы формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности является создание условий, в которых происходит реализация двух компонентов этой системы: языкового и профессионального. С помощью системы задач, направленных на присвоение опыта иноязычной и профессиональной деятельности, складываются система компетенций, готовность к познанию окружающей действительности через использование языковых средств и к субъективному анализу своего коммуникативного потенциала.

Содержание нового типа образования, нацеленного на формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетентности, охватывает *опыт профессиональной деятельности*, освоение которого происходит в процессе овладения предметно-деятельностной стороной специальных дисциплин, и *языковой опыт*, приобретаемый на основе межсубъектного взаимодействия в ситуациях межкультурного общения, протекающих в форме рефлексии, творчества и саморазвития. Интеграция достигается при таком построении учебной деятельности студентов, когда они испытывают необходимость обращаться к понятиям, явлениям и способам деятельности, соответствующих различным уровням содержания образования, что позволяет вести речь о целостном процессе формирования этого вида компе-

тентности как способа освоения профессионального и иноязычного опыта.

Метапредметный уровень содержания образования как совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, способов деятельности обеспечивается усложненным составом специальных дисциплин, межпредметными связями и постепенным формированием у студентов личностного отношения к предмету будущей деятельности. Через этот уровень происходит обогащение знаниями базовых ценностей мировой культуры и складывается готовность опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии, расширяются знание и понимание законов развития природы, общества и мышления, вырабатываются умения оперировать этими знаниями в профессиональной деятельности.

Предметный уровень характеризуется погружением в более специфические области осваиваемой сферы, знакомством с основами менеджмента, маркетинга, предпринимательской и управленческой деятельности, задействованием механизмов восприятия, анализа и оценки приобретаемого опыта.

На задачно-ситуативном уровне студенты осваивают новые способы деятельности, приобретают навыки решения профессиональных задач через квазипрофессиональные ситуации, имитирующие функциональные обязанности будущих специалистов.

Структурной единицей учебной деятельности, в процессе которой происходит освоение всех уровней содержания образования, является ситуация как микро модель определенного результата. Под ситуацией понимается 1) побуждающая и опосредующая активность человека или группы совокупность объективных факторов, предметных условий вместе с субъективными состояниями включенных в нее людей; 2) описание на каком-то языке конкретного положения дел, вероятностных обстоятельств, предлагаемых для анализа обучающимся в целях приобретения ими опыта принятия решений в подобных обстоятельствах (на этом основаны метод анализа конкрет-

ных производственных ситуаций или ситуационных задач); 3) единица задания содержания контекстного обучения [2, с. 76]. Под ситуацией с включенным языковым опытом подразумевается сформулированная на иностранном языке экономическая проблема, переводящая будущего специалиста на более высокий уровень профессионально-языкового развития в процессе ее разрешения.

Знания усваиваются студентами в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения.

Проблемная ситуация, в процессе разрешения которой и происходит формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетентности, имеет два аспекта: собственно экономическое решение и языковое решение профессиональной задачи. Экономический аспект представляет собой профессиональную задачу, связанную с поиском рационального решения проблемы. Языковой аспект относится к актуализации сформированного у специалиста языкового мышления, посредством которого решаемая задача представляется как ценность, связанная с культурой профессиональной деятельности. Система ситуаций обеспечивает последовательное овладение студентами целостной профессиональной иноязычной деятельностью как интегрированным видом опыта.

Имитационно-деятельностные ситуации, наиболее полно отражающие специфику профессиональной деятельности, создаются с целью вовлечения студентов в основные виды этой деятельности через имитацию тех функций и задач, которые им предстоит выполнять. В данных ситуациях формируются навыки определения приоритетов и предвидения последствий своих действий, выявляются социальная и экономическая целесообразность принимаемых решений и предпринимаемых шагов. Студенты ставят перед собой выбор, от которого зависят успешность их бизнеса, его прибыльность и социальная значимость. К таким



ситуациям относятся, например, ситуации выбора сферы предпринимательской деятельности и типа собственности, в котором будет владеть бизнес, определения источников финансирования, выработки политики займов и кредитования.

Имитационно-деятельностные ситуации представлены в модуле «Предпринимательство» метакурса «Теория и практика делового общения». Эти ситуации позволяют создать профессиональный контекст, опираясь на пособие по экономике для студентов американских колледжей Applied Economics, и в частности разделов, касающихся системы свободного предпринимательства, типов собственности, форм организации бизнеса, банковского дела и биографий известных во всем мире предпринимателей.

В процессе овладения предметно-деятельностной стороной этого модуля студенты сталкиваются с проблемой начала собственной предпринимательской деятельности, которая ставит перед ними ряд вопросов, и в частности: какому типу собственности отдать предпочтение и почему, какая форма организации бизнеса будет более эффективной и почему, где взять средства на начало предпринимательской деятельности, почему этот источник будет наиболее оптимальным? Биографии и принципы деятельности известных предпринимателей помогут студентам поверить в себя и сделать правильный выбор.

Такие ситуации дают возможность вовлечь студентов в профессиональную коммуникацию, без которой невозможно разрешение возникших проблем. Студенты обучаются речеповеденческим стратегиям организации деловых встреч, внесения деловых предложений, принятия или отклонения их, обсуждения условий кредитования, требования уступок, нахождения компромисса, заключения окончательного соглашения. Содержание аутентичных текстов позволяет создать условия, когда происходит не только освоение профессионального и языкового опыта, но и формирование способности *действовать* в профессиональной сре-

де, применять полученные знания и опыт для решения конкретных задач, отражающих сферу личных интересов будущих профессионалов.

В вышеназванном модуле предполагается такая форма работы, как дискуссия на тему «Самая эффективная форма собственности», в которой студенты обосновывают свое предпочтение той или иной форме собственности, опираясь на сложившееся представление о возможностях организации своего дела. При использовании метода дискуссии большое значение имеет предварительная подготовка, в процессе которой закладывается содержательная база дискуссии, вырабатывается собственная позиция по выносимой на обсуждение проблеме. Задача преподавателя — четко сформулировать цель дискуссии, заранее отработать со студентами необходимый языковой материал и речевые клише, продумать невербальный язык дискуссии и поощрять инициативу студентов во время обсуждения, оставаясь при этом пассивным участником.

Экономическая составляющая задачи заключается в обосновании выбора типа собственности для организации собственного бизнеса, языковая — в представлении своей позиции средствами иностранного языка. При выполнении этого задания проявление профессиональной компетенции не зависит от уровня владения языком, а заключается в степени профессиональной зрелости на данном этапе. В процессе дискуссии интересные и оригинальные обоснования были предложены представителями всех уровней групп, а недостаток мотивировки прослеживался и у представителей с более высоким уровнем владения языком. Языковая задача решалась в соответствии со степенью сформированности лингвистической и дискурсивной компетенций и соответствовала уровням владения языком.

Подобного рода ситуации облегчают вхождение в мир языка делового общения. Студенты овладевают необходимым набором лексических единиц, грамматических конструкций, приобретают навы-

ки ведения коммуникации согласно поставленной задаче, совершенствуют приемы достижения прогнозируемых результатов в соответствии с намеченными целями через участие в квазипрофессиональной деятельности, в которой только и возможно формирование заданных компетенций. Отличительная особенность таких ситуаций заключается в формировании у студентов способности к их анализу, используя не только знания, полученные в ходе изучения специальных дисциплин, но и приобретенные умения выстраивать свое иноязычное коммуникативное поведение в зависимости от параметров ситуации. В этот период происходит овладение навыками построения монологических высказываний, а также навыков ведения диалога, совершенствование которых осуществляется на более продвинутых этапах обучения.

Имитационно-деятельностные ситуации являются наиболее эффективными при формировании у студентов интегрированной профессиональной иноязычной компетентности, поскольку они позволяют создать то единое когнитивное пространство, которое обеспечивает условия для освоения двух видов опыта,

установления их знаниевой и функциональной взаимозависимости, становления смысла освоения языка в контексте будущей профессиональной деятельности, осознания себя субъектом профессионально-языковой среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафурова, Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : дис. ... д-ра пед. наук / Т. Н. Астафурова. — Москва, 1997.
2. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. — Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 84 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент. — Москва, 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080400 Управление персоналом (квалификация (степень) «бакалавр»). — Москва, 2010.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика. — Москва, 2010.

Поступила 13.12.11.

УДК 371.382

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

М. В. Напалкова (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Рассматриваются история и теоретические основы такого активного метода обучения, как деловая игра; описывается опыт использования данного метода в педагогической деятельности.

Ключевые слова: деловая игра; игровая форма обучения; моделирование; активная форма обучения; учебная деловая игра.

Целью современного образования является дальнейшее развитие исторически сложившейся педагогической системы на основе создания условий для формирования профессионально компетентной, социально активной, творчески самостоятельной личности педагога. Возрастание роли образования в совре-

менной социально-экономической ситуации приводит к тому, что наряду с традиционными функциями педагога (обучение, воспитание и т. д.) в условиях модернизации образования актуализируются такие профессиональные функции, как прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуаль-

© Напалкова М. В., 2012



ной сторон образования и социокультурной среды.

Колоссальные успехи информационной системы образования породили стремление расширять объемы информации и соответственно увеличивать время обучения, что приводит к необходимости совершенствовать эту систему. Главным недостатком вузовского образования при этом является отсутствие деятельности студента, пассивное восприятие им информации не соответствует потребностям времени. При переходе к информационному обществу все более важным для педагога становится приобщение студентов к самостоятельной работе для достижения заданного качества подготовки кадров к продуктивной профессиональной деятельности в условиях модернизации образования, реализации современных технологий обучения, развития у студентов культуры самообразования, самоорганизации и самоконтроля.

Таким образом, современное состояние высшего образования диктует необходимость поиска новых путей повышения качества теоретической подготовки специалистов, а главное — средств и методов подготовки выпускника вуза к практической и профессиональной деятельности.

Учитывая многообразие всех этих факторов, остановимся на роли активных методов обучения, и в частности учебных деловых игр, в обеспечении эффективности организации работы студентов. В течение последних десятилетий деловые игры достаточно широко внедрились в производство, общественную деятельность, экономику, теорию управления, образование. Это подтверждают многочисленные научные исследования и публикации. Игровая форма обучения представляет собой наиболее удачное и перспективное нововведение последних лет. В процессе деловой игры развиваются целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти, стремление к совершенству и вера в свои силы. С дидактической точки зрения игровое обучение перспективно тем,

что не противостоит современным педагогическим теориям и может стать одной из форм интегрированного обучения.

Игра в качестве средства активного обучения детей и взрослых стала использоваться достаточно давно и довольно стихийно. Самым близким предшественником деловой игры является зародившаяся в XVII—XVIII вв. военная игра. Первое упоминание деловой игры значилось как «военные шахматы», потом как «маневры на карте». В 1664 г. была проведена так называемая королевская игра, отличающаяся от шахмат большей реалистичностью. В 1780 г. «военные шахматы» начали использоваться в подготовке офицеров. Доска у таких шахмат имела рельеф, на ней было больше клеток, король представлял крепость, ферзь — пехоту. Правила описывались математическими формулами. С 1798 г. игры проводились на карте, где фиксировались передвижения военных отрядов. Таким образом даже Наполеон просчитывал ход будущего сражения. Позже данные о продвижении войск ложились в основу при формировании последующей игры. Игры становились все более реалистичными и свободными.

Интересно, что в XIX в. «военные игры» должны были служить для того, чтобы разбудить внимание молодых военнослужащих и уменьшить трудности при обучении. Так, один из прусских генералов применял игровой метод при обучении офицеров [3, с. 7].

За рубежом первые учебные деловые игры были разработаны и проведены в 1950-х гг. в США. Они применялись преимущественно для обучения студентов-экономистов и будущих руководителей фирм. Первая машинная игра была создана в 1955 г. также в США. Она имитировала снабжение баз ВВС. В этом же году американская Ассоциация управления разработала игру «Имитация решений в высшем управленческом звене», а в 1957 г. испытала ее на ежегодном семинаре в г. Саранак Лейк (США). Там впервые появился термин «деловая игра». Уже через 10 лет игры стали применяться почти во всех школах бизнеса.

Поиск новых форм обучения подтолкнул американских ученых, представлявших фирму «Америкэн менеджмент ассоциейшн», к разработке управленческой игры с применением ЭВМ. Первый эксперимент с этой игрой был проведен в 1957 г. (в ней участвовали 20 президентов крупных фирм); впоследствии разработка послужила прототипом множества деловых игр [2, с. 65—66].

Что же такое деловая игра? На сегодняшний день существует большое количество ее определений. Так, Е. С. Полат и М. Ю. Бухаркина в книге «Современные педагогические и информационные технологии в системе образования» приводят следующее толкование: «Деловая игра – это средство развития творческого мышления, в том числе и профессионального; имитация деятельности руководителей и специалистов, работников и потребителей; достижение определенной познавательной цели; выполнение правил взаимодействия в рамках отведенной игровой роли» [4, с. 172]. Авторы делают акцент на творческой стороне деловой игры, определяя ее как имитацию деятельности, направленной на познание той или иной роли.

В. П. Галушко в книге «Деловые игры» пишет: «Деловая игра — это своеобразная система воспроизведения управленческих процессов, имевших место в прошлом или возможных в будущем, в результате которой устанавливаются связь и закономерности воздействия существующих методов выработки решений на результаты производства в настоящее время и в перспективе» [1, с. 8]. В данном случае автор обращает внимание на то, что деловая игра представляет собой систему воспроизведения определенных процессов, позволяющую установить роль тех или иных методов принятия решений, способных повлиять на результаты деятельности.

Таким образом, можно сказать, что деловая игра — средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения.

Являясь активной формой обучения, деловые игры отличаются:

— принудительной активацией мышления (вынужденная активность);

— достаточно длительным временем вовлечения обучаемых в учебный процесс (практически на протяжении всего занятия);

— самостоятельной творческой выработкой решения, повышенной степенью мотивации и эмоциональности;

— постоянным взаимодействием обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей.

В ходе учебной деловой игры реализуются следующие психолого-педагогические принципы:

— имитационного моделирования конкретных условий и игрового моделирования содержания деятельности специалистов;

— проблемности — в основе деловой игры лежит определенная проблема, на решение которой и направлена игра;

— совместной деятельности участников;

— диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений, развития познавательной активности;

— двуплановости игровой учебной деятельности — достижение игровых целей служит средством реализации целей развития личности специалиста, целей обучения и воспитания.

Что же касается содержательного аспекта обучения с помощью деловых игр, то важно подчеркнуть следующие моменты:

— повышается интерес к учебным занятиям вообще и к тем проблемам, которые моделируются и разыгрываются в их процессе;

— растет познавательность в процессе обучения;

— улучшается отношение обучаемых к учебному процессу и другим формам занятий;

— изменяется, и нередко существенно, отношение обучаемых к тем конкрет-



ным ситуациям, которые были предметом деловой игры, и к людям, служившим персонажами в игре;

— становятся более объективными самооценки обучаемых, кроме того, меняются оценки возможностей человеческого фактора;

— изменяются в лучшую сторону взаимоотношения обучаемых и преподавателей, причем это относится не только к преподавателям, проводящим деловые игры, но и к преподавателям многих дисциплин, знание которых помогает успешному участию в играх и проведению последних [5, с. 22].

Деловая игра «Политический суд над исторической личностью» была проведена нами со студентами Института физики и химии Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. Данная форма внеаудиторного занятия была выбрана с учетом специфики студенческой группы, с которой можно было реализовать этот метод обучения. Тема деловой игры была определена студентами, которым на выбор были предложены две исторические личности — Иван Грозный и Николай II. Выбранная форма активного обучения была направлена на реализацию следующих целей: *образовательной* — добиваться углубления знаний студентов по определенной тематике; *развивающей* — развивать способности студентов вживаться в определенные роли и отстаивать соответствующую позицию, давать оценку историческим явлениям; *воспитательной* — воспитывать уважение к чужой точке зрения, активную жизненную позицию, гуманное отношение.

Указанным целям были подчинены следующие задачи: привить уважение к чужой точке зрения; развить способности вживаться в определенные роли и следовать им, отстаивать свою точку зрения, аргументированно защищать свою

позицию, не переходя на личности; коллективно решать проблемы.

На следующем этапе деловой игры с учетом пожеланий, интересов и личностных качеств студентов были распределены роли Судьи, Прокурора, Адвоката, Свидетелей, Присяжных заседателей. Далее был реализован основной этап игры, на котором происходило непосредственное взаимодействие участников. Наконец, последний этап был посвящен оцениванию участников игры. Оценку получили как коллектив в целом, так и каждый участник в отдельности.

Данный метод позволил раскрыть потенциал студентов и наиболее эффективно провести занятие.

Таким образом, деловая игра как активный метод обучения имеет долгую историю своего развития. Первоначально ее применение ограничивалось военной областью, но на сегодняшний день использование деловых игр в учебном процессе очень распространено, так как оно помогает избежать многих недостатков традиционных методов обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Галушко, Д. И.* Деловые игры / Д. И. Галушко. — Киев : Урожай, 1989. — 208 с.
2. *Ефимов, В. М.* Введение в управленческие имитационные игры / В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров. — Москва : Наука, 1980. — 272 с.
3. *Маршев, В. И.* Методы активного обучения управлению. Вопросы теории и практики : учебно-методическое пособие / В. И. Маршев, В. Ф. Комаров. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 48 с.
4. *Полат, Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — Москва : Академия, 2007. — 368 с.
5. *Хруцкий, Е. А.* Организация проведения деловых игр : учебно-методическое пособие для преподавателей средних специальных учебных заведений / Е. А. Хруцкий. — Москва : Высшая школа, 1991. — 320 с.

Поступила 13.03.12.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.016:511.1

ПРОЕКТНАЯ ЗАДАЧА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. В. Сафонова, И. А. Чумакова
(Глазовский государственный педагогический
институт им. В. Г. Короленко)

Дается авторская точка зрения на реализацию деятельностного подхода в учебно-воспитательном процессе школы через решение проектных задач. Раскрывается технология обучения младших школьников решению проектных задач на уроках информатики через формирование личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; проектная технология; проектные задачи; деятельностный подход; проектная деятельность; самостоятельность; саморазвитие; младшие школьники; компетентностный подход.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена потребностями методологического, научно-теоретического и учебно-методического обеспечения процесса перехода общеобразовательных учреждений России на новые федеральные государственные образовательные стандарты.

Отличительной особенностью нового стандарта начального образования (ФГОС НОО) является деятельностный подход, ставящий главной целью образовательной деятельности развитие личности обучающегося. Деятельностный подход в обучении опирается на идеи Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. В своих работах авторы рассматривали деятельность как целенаправленную активность человека во взаимодействии с окружающим миром в процессе решения задач, определяющих его существование и развитие. В этом смысле целью обучения является не столько вооружение учащегося знаниями, сколько формирование у него умений действовать со знанием дела, компетентно. В соответствии с этой точкой зрения процесс усвоения знаний должен сопровождаться обучением способам действия. Усвоение знаний происходит не до начала деятельности, а непосредственно в ее процессе, в ходе применения этих знаний на практике [3].

Современная система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; формулировки стандарта указывают на реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начальной школы. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов [2].

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (УУД). Под УУД понимаются «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т. п. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [5]. Возникает вопрос: какие формы, методы и средства могут содействовать формированию УУД в младшем школьном возрасте?

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения [1]. Общая дидак-

© Сафонова Т. В., Чумакова И. А., 2012



тика и частные методики в рамках учебного предмета призывают решать проблемы, связанные с формированием у школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития (К. Н. Поливанова, А. Б. Воронцов и др.). Все сказанное предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования.

Анализ педагогического опыта выявил попытку решить данную проблему в начальной школе через организацию проектной деятельности, смысл которой заключается в создании условий для самостоятельного усвоения школьниками учебного материала в процессе выполнения проектов. Однако при более тщательном анализе того, что обычно называется проектной деятельностью в начальной школе, были обнаружены две крайности. Первая связана с механическим переносом метода проектов в начальную школу из основной или старшей школы, вторая — с простым присваиванием названия «проект» всему, что только ни делается, например самостоятельному решению нескольких задач из учебника.

Выскажем предположение, что полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Переносить способы работы из основной школы в начальную, не подготовив для этого необходимую почву, неэффективно и, как правило, нецелесообразно. Прοобразом проектной деятельности основной школы для младших школьников могут стать проектные задачи. Построение системы проектных задач позволяет решать современные проблемы начального образования, и в частности перейти на компетентностный подход в образовательном процессе, а также вооружить младших школьников средствами и способами будущей проектной деятельности в средней школе. Подчеркнем, что речь идет не об отдельных задачах, вкрапляемых в образовательный процесс, а именно об их системе, задающей узловые точки этого процесса. Осмелимся предположить, что основное предназначение ме-

тода проектных задач состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Согласимся с точкой зрения А. Б. Воронцова, под проектной задачей понимающего задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение нового результата для ребенка. Выполнение проектной задачи носит групповой характер. Через опыт решения серии подобных задач на протяжении всех лет обучения в начальной школе младшие школьники осваивают основы проектной деятельности [2].

На наш взгляд, педагогическая значимость проектной задачи заключается в том, что она задает реальную возможность организации взаимодействия детей между собой при решении поставленной ими самими задачи; учит способу проектирования (без явного на то указания); позволяет обучающимся осуществлять «перенос» известных им способов действий в модельную ситуацию; ставит ученика в позицию активного участника процесса обучения; дает возможность реализовать индивидуальные творческие замыслы; открывает возможности формирования жизненного опыта; стимулирует творчество и самостоятельность, потребность в самореализации, самовыражении; выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир; реализует принцип сотрудничества учащихся и взрослых, сочетая коллективное и индивидуальное; ведет учащихся по ступенькам роста личности; формирует информационную компетенцию; учит работать в команде. Одновременно это способствует решению воспитательных задач: сплочению класса, развитию коммуникативных навыков. Отметим также, что в процессе решения проектных задач создается обстановка общей увлеченности и творчества.

Особое значение имеет то, что в процессе работы над проектными задачами

каждый учащийся познает мир, делает для себя открытия, удивляется, приобретает опыт общения, а все вместе — учитель и ученики — делают одно дело, учась друг у друга.

Опыт показал, что в ходе решения системы проектных задач у младших школьников формируются способности рефлексировать (видеть проблему, анализировать сделанное, видеть трудности, ошибки); ставить и достигать цели; планировать (составлять план своей деятельности); моделировать (представлять способ действия в виде модели, выделяя все существенное и главное); проявлять инициативу при поиске способа решения задачи; вступать в коммуникацию (отстаивать свою позицию, взаимодействовать при решении задачи).

Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора (или системы) заданий и требующихся для их выполнения данных.

Особо подчеркнем, что проектный подход позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной. Такой вид обучения обеспечивает выход трудовой деятельности в другие виды деятельности: интеллектуальную, эстетическую; стимулирует самостоятельный поиск учащимися нужной информации; требует развития творческой фантазии на каждом этапе выполнения проекта, начиная с выбора темы будущей работы и заканчивая ее защитой.

Любая практическая деятельность имеет свои этапы. Организуя проектную деятельность учащихся, необходимо учитывать ее этапы и помнить, что процесс работы над задачей будет продвигаться тем успешнее, чем более четко будут сформулированы этапы работы. Ниже приведен предлагаемый нами алгоритм деятельности по решению проектных задач.

1. Постановка социально значимой задачи (проблемы) — исследовательской, информационной, практической. Надо ли ее разрешать и в чем проблема? Проблемная ситуация должна быть

такой, чтобы путей ее преодоления было несколько.

2. Формулирование целей деятельности. Для чего необходимо двигаться в направлении решения проблемы?

3. Планирование действий по решению проблемы, моделирование самого проекта, в частности определение конечного вида продукта. Куда придем в итоге?

4. Поиск средств, возможных путей решения — перевод проблемы в задачу. Задача должна быть сформулирована самими детьми по результатам разбора проблемной ситуации.

5. Выбор средств решения проблемы. Что будем делать, и каким будет результат? Количество заданий в проектной задаче — это количество действий, которые необходимо совершить, чтобы задача была решена.

6. Решение проблемы (реальное продуктивное действие). Создание реального «продукта», который можно представить публично и оценить.

7. Анализ полученного результата, соотнесение его с проблемой. Разрешили ли мы проблему? Оформление итогового результата.

8. Представление окружающим полученного результата («продукта») в виде различных текстовых, знаковых, графических средств (творческое проявление).

Данный алгоритм позволит сохранять самостоятельность ребенка и стимулировать его мотивацию на всех этапах работы.

Следует подчеркнуть, что в привлечении детей к работе над проектными задачами необходимо нацеливаться не на результат, а на процесс. Главное — заинтересовать ребенка, вовлечь его в исследование, побудить к самостоятельному поиску, и тогда цель — развитие универсальных учебных действий у учащегося на основе формирования потребности в саморазвитии — будет достигнута.

Далее приводится алгоритм организации учебной деятельности по решению проектной задачи на примере информатики, разработанный нами для младших школьников.



Пример проектной задачи по информатике для младших школьников

	Проектная задачи «Танграм»
Предмет	Информатика и ИКТ
Класс	4—5
Тип задачи	Межпредметная, разновозрастная, может использоваться в качестве составной части рефлексивной фазы учебного процесса
Цели и педагогические задачи (педагогический замысел)	1. Комплексное использование освоенных в информатике способов действий в модельной (квазиреальной) ситуации. 2. Учебное сотрудничество учащихся
Знания, умения и УУД, на которые опирается задача	<i>Информатика</i> : умение использовать возможности программы Paint для создания простейших геометрических фигур танграма; умение определять размер фигур по количеству пикселей; знание алгоритма выделения, поворота, перемещения фрагмента рисунка; понимание принципа построения фигур танграма; умение пользоваться принтером для распечатки готовых наборов танграма. <i>Математика</i> : распознавание многоугольников, выделение их элементов. <i>УУД</i> : работа согласно алгоритму (умение действовать по плану, по образцу); умение удерживать правила игры (на основе предложенных действий составить свою игру); работа в малой группе (коммуникативная компетентность): взаимопомощь, взаимоконтроль
Планируемый педагогический результат	УУД и демонстрация УУД, именно предметного материала и возможностей применять его в нестандартных условиях; знаний и умений в построении простейших многоугольников с помощью инструментов графического редактора Paint; умение, работая в малой группе, создать конечный «продукт» и новую игру
Способ и формат оценивания результатов работы	При подведении итогов работы оцениваются УУД: владение необходимым предметным материалом, правильность выполнения отдельных заданий и умение выстроить с их помощью решения задачи в целом; умение действовать согласно инструкции. Оценивание взаимодействия учащихся при работе в малой группе проводится путем экспертного наблюдения и оформляется в виде экспертного листа, в котором фиксируются действия учащихся в процессе решения задачи и делается общий вывод об уровне работы в малой группе

Данная таблица представляет собой технологическую карту решения задачи, где описаны ее ключевые моменты: цели, планируемый результат, способ оценивания и т. д.

Замысел проектной задачи состоит в следующем. В основе задачи лежит известная игра «Танграм». В игровой форме проверяются основные знания учащихся из геометрического материала курса математики: виды многоугольников (треугольник, прямоугольник, квадрат). Большое внимание уделяется выполнению таких практических действий, как построение простейших геометри-

ческих фигур с помощью инструментов программы Paint, составление сложных фигур по инструкции, в которой описан ход работы. Заключительным этапом работы над проектной задачей являются придумывание собственных композиций и самостоятельное составление к ним алгоритма по выполнению. Этот вид работы осуществляется в малых группах по 2—3 чел. На следующем уроке учащиеся предлагают свои работы для выполнения одноклассникам. В конце урока предусмотрена рефлексия.

Опытно-экспериментальное исследование показало, что в работе над проект-

ной задачей эффективно установление межпредметных связей: литературное чтение и русский язык, математика и информатика, литературное чтение и окружающий мир и др. Это вызывает большой интерес у учеников, так как в одной работе они могут соединить разные и, как им казалось, не связанные между собой предметные знания.

Количество и содержание проектных задач в течение учебного года задаются по следующей схеме. Например, на один предмет приходится минимум четыре-пять проектных задач: одна (предметная или межпредметная) — в фазе запуска, две-три (предметные) — в фазе решения учебных задач и одна (предметная или межпредметная) — в рефлексивной фазе.

Необходимость применения проектной технологии в современном школьном образовании обусловлена очевидными стремлениями в образовательной системе к более полноценному развитию личности учащегося, его подготовке к реальной деятельности. Использование данной технологии дает результаты на всех этапах обучения средней общеобразовательной школы, так как ее сущность согласуется с основными психолого-педагогическими требованиями к формированию личности школьника на любом этапе развития. Это обусловлено проблемным характером проектных задач, в основе которых лежит практически или теоретически значимая проблема, связанная с реальной жизнью, и их

неконфликтным характером. Девизом такой деятельности могут служить слова выдающегося немецкого драматурга и философа Г. Э. Лессинга: «Спорьте, заблуждайтесь, ошибайтесь, но ради бога, размышляйте, и хотя и криво, да сами» [цит. по: 4, с. 23].

Из вышесказанного следует вывод о том, что в целом технология решения проектных задач на уроках информатики в начальной школе является эффективной и инновационной, она значительно повышает внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности школьников, общее интеллектуальное развитие и обеспечивает формирование личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов, А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия / А. Г. Асмолов и др. — Москва : Просвещение, 2011. — 152 с.
2. *Воронцов, А. Б.* Проектные задачи в начальной школе / А. Б. Воронцов и др. — Москва : Просвещение, 2011. — 176 с.
3. *Поливанова, К. Н.* Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 2011. — 192 с.
4. *Саркисян, М.* Проектная технология на уроках информатики / М. Саркисян // Информатика и образование. — 2009. — № 5. — С. 12—14.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. — Москва : Просвещение, 2011. — 31 с.

Поступила 12.12.11.



ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

А. Ю. Шкуров (гимназия № 42 г. Пензы)

Обосновываются причины и факторы, затрудняющие становление и развитие государственно-общественного управления в современной школе. Предлагаются пути совершенствования государственно-общественного управления образованием.

Ключевые слова: государственно-общественное управление образованием; управляющий совет образовательного учреждения; самоуправление; уровни развития школы.

Анализ нормативно-правовых документов в сфере управления образованием свидетельствует о том, что в настоящее время в общем образовании развиваются процессы создания коллегиальных органов и структур. В соответствии с данными документами функционируют органы муниципального и школьного управления образованием, советы руководителей образовательных учреждений, координационные, попечительские советы, ассоциации педагогов инновационных учреждений и т. д. Содержательный анализ полномочий этих структур показывает, что они осуществляют в основном совещательные и экспертные функции, выражая интересы органов управления образованием. Безусловно, многие из них организуют участие общественности в решении образовательных задач. В то же время не удалось найти ни одного коллегиального органа, который был бы наделен реальными полномочиями (в полном объеме) по принятию управленческих решений, обязательных для выполнения участниками образовательного процесса в «своей» образовательной системе. Кроме того, сам административный способ создания существующих коллегиальных органов не позволяет отнести их к общественным структурам.

Аналогично развивался процесс демократизации управления общеобразовательными учреждениями. Положение о совете школы 1989 г., утвержденное Госкомитетом по народному образованию, предоставляло школьным советам значительные полномочия: утверждение

плана развития школы, установление режима работы школы, продолжительности учебной недели и учебных занятий, необходимости и вида ученической формы, выступление с инициативой расторжения трудовых договоров с лицами, не соответствующими занимаемой должности, контроль рационального расходования бюджетных ассигнований на школу, заслушивание отчетов о работе отдельных педагогов, директора школы и его заместителей, внесение на рассмотрение конференции предложения о продлении или прекращении полномочий директора и др.

Практика показала, что такие полномочия школьных советов, как осуществление контроля за подбором и расстановкой кадров школы, пресечение попыток диктата по отношению к коллективу школы, проведение аттестации педагогических работников, оказались непосильными для общественного органа. Выступление с инициативой расторжения трудовых договоров с несостоятельными педагогами, контроль расходования бюджетных ассигнований, внесение предложений о прекращении полномочий директора блокировались администраторами разных уровней.

Введение в действие в 1992 г. Закона РФ «Об образовании», разумно сняв непосильные функции с общественного органа самоуправления, одновременно лишило его хоть каких-либо ориентиров относительно роли и места во внутришкольном управлении. Отныне разграничение полномочий между советом образовательного учреждения и его руково-

директором должно определяться Уставом образовательного учреждения, что практически приводит к возвращению полного бесконтрольного единовластия директора школы, так как во многих общеобразовательных учреждениях Устав находится вне досягаемости не только общественных участников образовательного процесса, но даже основной массы педагогических работников.

Не случайно Министерство образования Российской Федерации в своих письмах в органы управления образованием субъектов РФ отмечало: «Во многих общеобразовательных учреждениях руководители создают препятствия для организации деятельности выборного органа, чем ущемляют права участников образовательного процесса, лишают их возможности участвовать в управлении школой, гимназией, лицеем» [1]; «во многих общеобразовательных учреждениях руководители не создают благоприятных условий для функционирования общественных советов из педагогических работников, обучающихся, их родителей (законных представителей), противодействуя наделению их реальными полномочиями, а иногда препятствуют их созданию» [2].

Такое отношение руководителей общеобразовательных учреждений привело к тому, что, как показал анализ информации по более чем 100 школам Пензенской области, в 2005 г. в них действовало менее 30 % советов образовательных учреждений. Выборочное обследование почти 100 школ в 2010 г. позволило установить, что в 70 % из них функционируют советы общеобразовательных учреждений. Конечно, на каждой территории можно найти общеобразовательные учреждения, в которых единоначалие целесообразно сочетается с самоуправлением участников образовательного процесса, обеспечивая государственно-общественный характер управления ими. Однако в целом признать ситуацию в отечественных общеобразовательных учреждениях демократической нет оснований.

Анализ управленческой ситуации в современных общеобразовательных уч-

реждениях и системах позволяет выявить и раскрыть основные причины и факторы, затрудняющие становление и развитие государственно-общественного управления образованием. К ним относятся:

— практически полное отсутствие законодательной и нормативно-правовой базы, регламентирующей и раскрывающей правовые механизмы создания и развития государственно-общественной системы управления образованием. Появившиеся в последний период законы и нормативно-правовые акты на федеральном уровне, содержащие признание необходимости создания государственно-общественной системы управления отечественным образованием, на региональном и муниципальном уровнях не только не развиваются и не углубляются, но и, как правило, даже не дублируются на уровне целей и задач;

— неразработанность научных основ организации и развития государственно-общественного управления образованием. Игнорируя содержащиеся в федеральных законах установки и реальные потребности участников образовательного процесса в демократизации управления, придании ему государственно-общественного характера, современные научно-педагогические институты продолжают наращивать знания относительно одного — государственного (муниципального) субъекта управления образованием. Родившиеся же в конце 80-х — начале 90-х гг. прошлого столетия начала двухсубъектной (государственно-общественной) системы управления образованием не получили своего дальнейшего развития. В итоге теория управления образованием в настоящее время не дает ответов на многочисленные вопросы практики управления общим образованием;

— тесно связанный с предыдущим обстоятельством и обусловленный им низкий профессиональный уровень руководителей образовательных учреждений и систем по вопросам демократического устройства системы управления образованием. Подавляющее большинство руководителей считают, что для прида-



ния управлению образованием государственно-общественного характера вполне достаточно к функционирующим государственным (муниципальным) органам управления присоединить произвольно созданные любые коллегиальные органы и структуры с совещательными и экспертными функциями. Такое положение не случайно: в высших педагогических учебных заведениях отсутствует, а в учреждениях повышения квалификации и переподготовки руководящих кадров кое-где только начинает зарождаться деятельность по вооружению педагогических работников знаниями в области теории и практики демократического, государственно-общественного управления образованием;

— авторитарность значительной части руководителей образовательных учреждений и систем, их нежелание поделиться частью своих властных полномочий с органами общественного управления и самоуправления. Проведенные исследования показывают, что только около 20 % руководителей общеобразовательных учреждений советуются с органами самоуправления при принятии своих управленческих решений, в то время как со своими заместителями — 70 % из них, с педагогическим советом — до 50 %;

— низкий уровень правовой культуры и правосознания значительной части участников образовательного процесса, затрудняющий обретение ими законом определенных прав на участие в управлении образовательными учреждениями и системами;

— отсутствие социально-экономических стимулов у педагогических работников для развития общественной инициативы, самодеятельности и самоуправления обучающихся и их родителей (законных представителей) в сфере образования и др.

Данные исследований показывают, что педагогические советы созданы во всех общеобразовательных учреждениях, но они функционируют по сложившейся традиции в качестве совещательного органа при директоре. Редко можно

встретить школу, в которой бы действовала разветвленная система совместных и отдельных органов самоуправления учащихся, их родителей и педагогов. Так, на вопрос «Какие органы ученического самоуправления созданы в Ваших школах и классах?» из 350 старшеклассников г. Пензы 27 чел. (7,6 %) заявили, что «таких нет», а 35 чел. (9,9 %) — совсем не ответили или ответили «не знаю». Среди содержательных ответов были: учебный комитет (2,0 %), старостат (1,0), конференция (1,0), штабы (4,2), дежурная пятерка (15,0), совет дежурных помощников (2,5), различные комиссии (1,0 %). Всего по одному ученику назвали собрание учащихся, ученический совет и детскую организацию в школьном совете. В то же время к органам ученического самоуправления учащиеся необоснованно отнесли совет школы (49,2 % опрошенных), координационный центр школы (17,8), школьный совещательный клуб (1,4), агитбригады (0,3), классные часы (0,3 %) и др.

На вопрос «Есть ли вопросы, которые доверяются учащимся решать в школе самостоятельно?» 18,1 % старшеклассников не ответили или ответили «не знаю»; 8,8 — дали неопределенный ответ, а 20,3 % — отрицательный. 187 респондентов (52,8 %) перечислили позиции, по которым им предоставлена самостоятельность: они выбирают экзамены (18,4), проводят воспитательные мероприятия (12,7), организуют самообслуживание и питание в столовой (7,1), рассматривают вопросы поведения, дисциплины и порядка в школе (4,9), выбирают форму школьной одежды (2,8), решают некоторые учебные вопросы (1,5 %) и др. Как видим, учащимся предоставляются в основном разовые виды самостоятельной деятельности.

Данный вывод подтверждают результаты, полученные в ходе проведенного анонимного анкетирования учащихся 9 классов трех школ г. Пензы. Они показывают, что из 225 чел. 163 (72,7 %) не имеют никакого общественного поручения. 62 чел. (27,5 %) назвали свое поручение: мэр класса, староста класса, за-

меститель старосты, сборщик денег и член совета лидеров школы. Поручения им дал классный руководитель (25 чел.), класс (25), староста (10 чел.). Органами ученического самоуправления, действующими в классе, были названы староста (100 чел.), мэр класса (20) и ответственный за сбор денег (40 чел.). Фактически получается, что в этих классах никаких органов детского самоуправления не существует.

Не менее характерны и пожелания учащихся педагогам по развитию ученического самоуправления: меньше задавать домашних заданий (30 чел.); набраться терпения, не забывать, что дети — «цветы жизни» (40); улучшить дисциплину (23); наладить отношения с учениками, сделать их равными себе (25 чел.); давать ученикам больше свободы, позволить самостоятельно решать вопросы послешкольного времени; проводить больше праздников; быть более сдержанными, не ругать провинившихся, а понять их и разобраться, немножко доверять ученикам, так как их недоверие унижает; чаще проводить дни самоуправления и др.

Вызывает тревогу и такое положение, когда значительная часть педагогов чрезмерно увлекается созданием различных ученических сообществ — «республик», «государств» и других дополнительных построений, при этом забывая базовое положение каждого ребенка в школе как ее ученика и полноправного гражданина. Подобными новыми построениями отдельные руководители подменяют работу со всем ученическим коллективом работой с отдельной частью детского сообщества. Таким образом педагоги постепенно «выводят» значительную часть детей и подростков из сферы воспитательного воздействия и влияния школы.

Исследования показали, что о самоуправлении учащихся во многих школах можно говорить лишь в условном смысле. Ни одну из функций управления жизнедеятельностью своего коллектива учащиеся в полной мере и самостоятельно не выполняют. Практически принятие

управленческого решения ими осуществляется с участием педагогов, которые подчас спешат подсказать своим воспитанникам готовые решения, лишая их возможности самостоятельно искать и находить их. Иногда отдельные педагоги, наблюдая за неопытными и нерациональными действиями учащихся по организации коллективной, групповой или индивидуальной деятельности, берут управленческие функции на себя, забывая в дальнейшем делегировать их самим участникам коллектива, чем приучают своих воспитанников к пассивности и иждивенчеству. Так, при планировании работы в школе или классе учащимся, как правило, разрешается вносить отдельные предложения в заранее подготовленный педагогами план внеклассных мероприятий и деятельности, в связи с чем ученики не считают его своим и не проявляют активности при его реализации. Столкнувшись с нестандартной ситуацией или с изменившимися условиями среды, многие представители органов ученического самоуправления теряются, проявляют неспособность внести соответствующие коррективы в ранее намеченную программу деятельности или технологию ее осуществления. В редких случаях органы ученического самоуправления и их наставники осуществляют учет, контроль, подведение итогов и анализ проделанной работы, ее оценку.

Среди необходимых демократических преобразований в школе многие педагоги назвали появление управляющих (школьных) советов, коллегиальное планирование деятельности школы, внесение творческих элементов в организацию педагогических советов, выборы руководителей, расширение совместных дел с учениками, родительской общественностью, более гибкий режим работы и предоставление инициативы в отборе содержания и методов обучения и воспитания.

Данные исследований показывают, что в современной школе педагоги постоянно сталкиваются с пассивностью родителей, их равнодушным отношением к учебному заведению. К сожалению, эта, в целом верная, констатация реаль-



ного положения для общеобразовательной школы не отвечает на вопросы: почему же стало возможным отчуждение родителей от образовательного процесса? Что привело государственную и муниципальную школу к утрате контактов и взаимопонимания с родителями? Одной (внешней по отношению к школе) причиной, по нашему мнению, является незаинтересованное отношение к школе государства, в условиях рыночной стихии финансирующего образование по остаточному принципу. В результате общеобразовательные учреждения борются за свое выживание, кто как может. Педагоги, живущие за чертой бедности, озабоченные добыванием средств для выживания, вынуждены брать дополнительные часы, увеличивать и без того немалую нагрузку. В этой ситуации у них не остается ни времени, ни сил на работу с родителями, что создает препятствия для развития государственно-общественного управления образованием.

Можно выделить четыре уровня развития государственно-общественного управления школой:

1-й уровень: всем руководит директор, а органы самоуправления либо отсутствуют, либо лишены полномочий и не принимают участия в управлении;

2-й уровень: преобладание управленческих решений и результатов деятельности над управленческими решениями и результатами их осуществления со стороны органов самоуправления;

3-й уровень: примерный паритет управленческих решений и их результатов директора и органов самоуправления;

4-й уровень: преобладание управленческих решений и их результатов органов самоуправления школы над управленческими решениями и их результатами директора школы (международный опыт).

Данные анализа 70 средних и основных школ г. Пензы свидетельствуют о том, что 9 школ (13 %) относятся к 1-му уровню развития государственно-общественного управления; 27 (39) — ко 2-му; 34 (48 %) — к 3-му и нет ни одной школы, относящейся к 4-му уровню. Здесь необходимо подчеркнуть, что 1-й уровень только условно можно отнести к

государственно-общественному, так как он отражает чисто административный вариант управления школой. Однако практика показывает, что именно этот вариант управления (командно-административный) преобладает над демократическим управлением во многих школах Российской Федерации.

К основным причинам и противоречиям, затрудняющим развитие процесса становления и развития государственно-общественного управления общеобразовательными учреждениями, можно отнести:

— недостаточные знания у руководителей учреждений основных положений Концепции государственно-общественного управления образованием России;

— приверженность значительной части директорского корпуса к авторитарному стилю управления и отсутствие желания передать часть своих полномочий органам общественного самоуправления;

— отсутствие заинтересованности части педагогов в развитии школьного самоуправления;

— большую перегруженность многих педагогов урочной работой, не оставляющую им ни времени, ни сил для серьезной работы с органами самоуправления;

— отстраненность многих органов управления образованием от процессов становления и развития государственно-общественного управления образовательными учреждениями;

— отсутствие в распоряжении руководителей общеобразовательных учреждений и работников органов управления на местах современных научно обоснованных рекомендаций и материалов, необходимых для становления и развития государственно-общественного управления образовательными учреждениями.

Условиями становления и развития государственно-общественного управления образовательными учреждениями, на наш взгляд, являются:

— наделение органов школьного самоуправления реальными функциями и полномочиями, чтобы принимаемые ими решения выполнялись всеми участниками

ми образовательного процесса. С этой целью руководителям необходимо поделиться своей властью с органами самоуправления учреждения и настойчиво поднимать их роль, статус и авторитет в школе;

— придание школьному самоуправлению присущего ему целеполагания — направленности на реализацию интересов и потребностей педагогов, учащихся и их родителей в школе. Только такая цель способна воодушевить их на проявление инициативы и самостоятельности;

— заинтересованная позиция руководителей общеобразовательных учреждений по отношению к созданию в них органов общественного управления и самоуправления. Эта заинтересованность должна проявиться в обучении актива, стимулировании общественной активности педагогов, учащихся, их родителей мерами морального и, по возможности, материального плана;

— правовая определенность и независимость органов самоуправления от государственных и административных структур и лиц, которые будут зафиксированы в Уставе каждой конкретной школы;

— разработка, принятие и реализация в образовательном учреждении демократических прав и обязанностей учащихся, их родителей, педагогов, так как только при условии наделения необходимыми правами каждого участника образовательной деятельности и одновременного возложения на него конкретных обязанностей можно ожидать активной самоуправленческой деятельности каждого участника этого процесса.

Таким образом, становление и развитие государственно-общественного управления школьной жизнью предполагает оптимальное сочетание и соотношение обязанностей, прав и ответственности каждого участника образовательного процесса. В то же время этот процесс в общеобразовательных учреждениях разного типа требует своей специфической программы деятельности с учетом реальных условий и возможностей. Выполнение перечисленных условий создает необходимую социально-правовую,

психологическую и управленческую основу для становления и развития системы государственно-общественного управления образовательными учреждениями.

В целях активизации работы по дальнейшему совершенствованию системы государственно-общественного управления общеобразовательными учреждениями могут быть рекомендованы следующие меры:

— совершенствовать работу по повышению квалификации руководителей общеобразовательных учреждений, сотрудников органов управления образованием в сфере государственно-общественного управления образованием;

— активизировать работу по изучению, обобщению и распространению положительного опыта организации государственно-общественного управления школами, лицеями, гимназиями;

— создать при органах управления образованием научно-методические советы по развитию демократии, государственно-общественного управления образовательными учреждениями, действующими на общественных началах;

— в рамках существующих ассигнований выделить в аппарате органов управления образованием специалистов, ответственных за развитие системы государственно-общественного управления в школах, лицеях, гимназиях.

Можно констатировать, что процесс становления системы государственно-общественного управления в сфере образования может быть осуществлен при условии обеспечения системного подхода к анализу реального состояния дел, учитывающего степень готовности участников образовательного процесса к развитию самоуправления и состояние научно-методической и нормативно-правовой базы.

В качестве первоочередных мер, способствующих процессу становления и развития государственно-общественного управления образованием, могут быть рекомендованы следующие:

— создание и использование совещательных и экспертно-консультативных структур при государственных (муници-



пальных) органах управления образованием — коллегий, административных совещаний, советов руководителей образовательных учреждений, координационных советов, общественных советов по образованию и др.;

— организация и развитие самоуправляющихся коллективов и ассоциаций — участников образовательного процесса и их органов самоуправления на всех уровнях образования;

— создание и функционирование общественных органов управления образованием на всех его уровнях;

— демократизация управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учреждения, его заместителей и педагогов; делегирование части властных полномочий руководителя общественным органам управления и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Письмо Министерства образования РФ // Вестн. образования. — 1996. — № 3. — С. 94.

2. Письмо Министерства образования РФ // Вестн. образования. — 2001. — № 7. — С. 76.

Поступила 19.03.12.

УДК 37.026.7.016:009

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ (на примере изучения предметов гуманитарного цикла в 5—7 классах общеобразовательной школы)

М. А. Саблина (лицей № 7 г. Челябинска)

Статья посвящена проблеме развития познавательной самостоятельности учащихся среднего школьного возраста посредством проблемных ситуаций. Обосновывается возможность использования предметов гуманитарного цикла в качестве целенаправленного средства развития познавательной самостоятельности у учеников 5—7 классов общеобразовательной школы.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность; предметы гуманитарного цикла; проблемные ситуации; развитие познавательной самостоятельности; средний школьный возраст; учащиеся 5—7 классов.

Для успешной реализации задач, связанных с реформированием системы образования в нашей стране, актуальными признаются воспитание и обучение такой молодежи, знания и умения которой будут соответствовать современным требованиям. Самостоятельная познавательная деятельность становится непременным условием появления такого нового поколения. Особую актуальность на социально-педагогическом уровне приобретают качественно новое рассмотрение педагогических условий развития познавательной самостоятельности вообще и рассмотрение вариантов использования проблемных ситуаций для развития познавательной самостоятельности

учащихся среднего школьного возраста в частности.

Нами было проведено исследование с целью выявить педагогические условия, при которых проблемные ситуации выступают эффективным средством развития познавательной самостоятельности учащихся при изучении предметов гуманитарного цикла в 5—7 классах общеобразовательной школы. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1) установив степень разработанности проблемы развития познавательной самостоятельности, раскрыть сущность и содержание понятий «познавательная самостоятельность», «проблемные ситуации»;

© Саблина М. А., 2012

2) выявить особенности развития познавательной самостоятельности учащихся 5—7 классов на основе использования проблемных ситуаций в процессе усвоения новых знаний, применения усвоенных знаний на практике, повторения и закрепления материала в зависимости от специфики гуманитарных наук и возрастных особенностей учеников среднего школьного возраста;

3) выявить особенности проблемных ситуаций, развивающих познавательную самостоятельность, в зависимости от способа создания проблемной ситуации;

4) экспериментальным путем проверить эффективность совокупности условий, влияющих на развитие познавательной самостоятельности при использовании проблемных ситуаций;

5) разработать рекомендации по созданию проблемных ситуаций, способствующих развитию познавательной самостоятельности учащихся 5—7 классов при изучении предметов гуманитарного цикла.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили положения о человеке как активном субъекте, познающем и преобразующем мир и самого себя в процессе деятельности; современные психолого-педагогические концепции об определяющей роли деятельности в воспитании ребенка, личностный подход. Существенную помощь оказали научные положения, содержащиеся в трудах отечественных и зарубежных ученых:

— психологические теории личности П. Я. Гальперина, Н. А. Менчинской, Д. Б. Эльконина о поэтапном формировании умственных действий;

— концепции развития познавательной самостоятельности и познавательной активности Т. И. Шамовой, П. И. Пидкасистого, Г. Я. Шишмаренковой;

— педагогические исследования об активизации познавательной самостоятельности посредством совершенствования педагогических методов и технологий П. И. Пидкасистого, Т. И. Шамо­вой и др.;

— педагогические и психологические исследования, посвященные проблемно-

му обучению, С. Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина, И. Я. Лернера, В. Оконя, М. И. Махмутова.

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов исследования: теоретический анализ и обобщение данных научной и научно-методической литературы, изучение опыта практической работы учителей в аспекте изучаемого вопроса, наблюдение, сравнение, анализ и синтез, анкетирование, тестирование, ранжирование, беседы, опросы, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Основываясь на различных подходах к определению термина «познавательная самостоятельность» в педагогической литературе, познавательную самостоятельность в данной работе мы рассматривали как качество личности, проявляющееся у школьников в потребности, готовности и умении приобретать знания из различных источников, овладевать способами познавательной деятельности, творчески применять эти знания в конкретных учебных ситуациях без прямой помощи учителя [4, с. 69].

В своем развитии познавательная самостоятельность проходит несколько этапов, которые принято определять как уровни: инструктивно-исполнительский, отражательно-преобразующий, творческий [5, с. 66]. Исходя из характера трехкомпонентной структуры познавательной самостоятельности были выведены качественные показатели, послужившие основными информационными критериями выделения данных уровней: предметно-содержательный критерий — степень усвоенности учебных знаний, умений и навыков; деятельностный критерий — степень сформированности умений трансформировать полученные знания и применять их в новой учебной ситуации; мотивационный критерий — степень сформированности познавательной мотивации, направленность и устойчивость познавательного интереса, отношение к познавательной деятельности.

Необходимость развития познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы, в частности учеников 5—7 классов, вызвана тем,



что школа обеспечивает основу готовности выпускника к повышению уровня образования на протяжении жизни. В отношении средств развития познавательной самостоятельности интересна и доказательна точка зрения А. М. Матюшкина и М. И. Махмутова, считающих, что эффективным средством развития познавательной самостоятельности являются проблемные ситуации [1; 2].

Проблемная ситуация в нашем исследовании рассматривается как психологическое состояние интеллектуального затруднения человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить то или иное явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия, должен найти новый способ действия, что обуславливает начало мышления; активная мыслительная деятельность протекает в процессе постановки и решения проблем [2, с. 30].

На связь проблемного обучения с развитием познавательной самостоятельности указывают многие ученые (В. В. Давыдов, И. А. Ильницкая, Т. И. Шамова, И. Я. Лернер и др.).

Формирование личности, происходящее в среднем школьном возрасте, стремление к самоутверждению, психологическое и умственное развитие, характерное для подростков, — все это является мощным стимулятором самостоятельной деятельности подростка, психологическим фактором, определяющим познавательную самостоятельность как необходимое условие развивающего обучения в 5—7 классах, а проблемные ситуации — как одно из эффективных средств ее развития.

Гуманитарные науки по своей природе способствуют развитию познавательной самостоятельности учащихся, так как позволяют смело высказывать и отстаивать свою точку зрения на события, факты, явления. Проблемные ситуации, создаваемые при изучении предметов гуманитарного цикла, делают развитие познавательной самостоятельности более эффективным, так как развивают творческое мышление, дают возможность свободно излагать свои мысли,

использовать знания по другим предметам.

В ходе исследования было выявлено, что проблемные ситуации являются эффективным средством развития познавательной самостоятельности учащихся 5—7 классов при изучении предметов гуманитарного цикла, если их реализация осуществляется во взаимодействии трех способов создания.

1. Проблемные ситуации, которые создаются через побуждение учащегося к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах, уместны при усвоении новых знаний. Они понятны и близки ученику среднего школьного возраста, способствуют более осознанному восприятию нового материала. Такие проблемные ситуации могут быть легко и органично созданы на предметах гуманитарного цикла. Вызывая состояние эмоционального подъема, активности ученика среднего школьного возраста, они эффективны для развития познавательной самостоятельности.

2. Проблемные ситуации, которые создаются через побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, действий, более эффективны при применении усвоенных знаний на практике. Они способствуют расширению кругозора учащихся, помогают им познать мир, раскрыть содержание понятий о сравниваемых объектах. Такие проблемные ситуации целесообразны на предметах гуманитарного цикла и эффективны для развития познавательной самостоятельности учеников 5—7 классов.

3. Проблемные ситуации, которые создаются через побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов, уместнее всего в процессе обобщения и повторения. Гуманитарные предметы обеспечивают внутренние и внешние условия для появления интереса к решению такого рода ситуаций, что выступает как положительный фактор, делает проблемные ситуации эффективными для развития познавательной самостоятельности учеников 5—7 классов.

Использование проблемных ситуаций для развития познавательной самостоятельности учащихся практически всегда оказывается полезным, но с учетом специфики гуманитарных предметов и особенностей среднего школьного возраста может стать эффективнейшим средством ее развития. Мы считаем, что проблемные ситуации при развитии познавательной самостоятельности в среднем школьном возрасте более эффективны, если реализуются три вышеуказанных условия.

Экспериментальная работа по рассматриваемой проблеме, осуществлявшаяся в течение девяти лет (с 2003 по 2011 г.), имела своей целью выявление и опытную проверку педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие познавательной самостоятельности учеников 5—7 классов через использование проблемных ситуаций при изучении предметов гуманитарного цикла.

Первый этап педагогического эксперимента — поисково-констатирующий — проходил в течение шести лет и был посвящен определению степени разработанности в педагогической практике проблемы развития познавательной самостоятельности через использование проблемных ситуаций. Второй этап — опытно-экспериментальный — осуществлялся в течение трех лет и имел целью проверку необходимости и достаточности совокупности педагогических условий развития познавательной самостоятельности через использование проблемных ситуаций при изучении предметов гуманитарного цикла учениками 5—7 классов.

На первом этапе педагогического эксперимента была выявлена и уточнена номенклатура показателей для определения уровня развития познавательной самостоятельности учеников 5—7 классов:

— показатели качества усвоенности знаний: темпы продвижения в знаниях, объем действенных знаний, осознанность знаний, использование источников знаний. Градации: ускоренный, оптимальный, замедленный, коэффициент: 1; 0,5 и 0 соответственно;

— показатели качества усвоенности способов деятельности: сформированность умений анализировать, систематизировать, доказывать, обобщать, выдвигать гипотезы, применять знания в новых ситуациях, осуществлять перенос знаний из одной учебной дисциплины в другую. Градации: высокая, средняя и низкая выраженность, коэффициент: 1; 0,5; 0;

— показатели мотивации учения: отношение к учению, способность ставить познавательные цели и самостоятельно их достигать, стремление к выполнению заданий необязательных, неоцениваемых, увлеченность, эмоциональный подъем при изучении предмета, отношение к окончанию работы, отношение к помощи преподавателя, темп вхождения, включения в деятельность. Градации: низкий, средний, высокий уровень проявления признака, коэффициент: 1; 0,5; 0 соответственно [3, с. 23—35; 5].

Изучив отдельно все выбранные критерии для определения уровня познавательной самостоятельности, выведем коэффициент уровня развития познавательной самостоятельности ($K_{\text{пс}}$):

$$K_{\text{пс}} = \frac{K_{\text{у/з}} + K_{\text{у/сд}} + K_{\text{м}}}{3},$$

где $K_{\text{у/з}}$ — коэффициент усвоенности знаний, $K_{\text{у/сд}}$ — коэффициент усвоенности способов деятельности, $K_{\text{м}}$ — коэффициент мотивации.

Для проведения экспериментальной работы были выбраны 5 пятых классов МОУ лицея № 77 г. Челябинска: 4 экспериментальных и 1 контрольный, общая численность учащихся составила 125 чел. В экспериментальной работе участвовали преподаватели русского языка, литературы и истории.

Для проверки качества усвоенности учениками знаний и способов деятельности на уроках литературы применялись письменные задания, содержанием которых был анализ литературных произведений. Контроль уровня усвоенности знаний и способов деятельности на уроках истории и русского языка проводился на основе диагностических заданий, в которые входили, в частности, тестовые за-



дания, включающие вопросы различного уровня сложности.

Умение переносить знания в новые учебные условия для выполнения незнакомого задания определялось путем оценивания творческих работ повышенной сложности. Для выяснения исходного уровня мотивации и отношения к учению были проведены анкетирование и наблюдение.

Анализ исходного уровня развития познавательной самостоятельности на констатирующем этапе эксперимента подтвердил необходимость работы над развитием данного качества у учеников среднего школьного возраста. В формирующем этапе эксперимента участвовали те же 5 классов, отобранные для констатирующего эксперимента. Организация обучения в экспериментальных и контрольном классах имела свою специфику.

1. В экспериментальных классах ставилась определенная цель — формирование отражательно-исполнительского уровня познавательной самостоятельности у большинства учащихся.

2. Распределение педагогических условий, включенных в процесс преподавания гуманитарных предметов, в экспериментальных классах проводилось по следующей схеме:

— в экспериментальном классе № 1 при усвоении новых знаний проблемные ситуации организовывались через привлечение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах. Кроме того, при применении усвоенных знаний на практике проблемные ситуации реализовывались через сравнение, сопоставление фактов, явлений, правил, действий (т. е. реализовывались 1-е и 2-е условия);

— в экспериментальном классе № 2 при применении усвоенных знаний на практике проблемные ситуации реализовывались через сравнение, сопоставление фактов, явлений, правил, действий. При повторении и закреплении материала проблемные ситуации создавались

через предварительное обобщение новых фактов (т. е. реализовывались 2-е и 3-е условия);

— в экспериментальном классе № 3 при повторении и закреплении материала проблемные ситуации создавались через предварительное обобщение новых фактов. При усвоении новых знаний проблемные ситуации организовывались через привлечение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах (т. е. реализовывались 3-е и 1-е условия);

— в экспериментальном классе № 4 педагогические условия, сформулированные в гипотезе, были использованы в их комплексе.

3. Во всех экспериментальных классах в каждый из 3 лет обучения учащимся предлагались задания разного уровня проблемности, с постепенным усложнением.

4. В контрольном классе обучение школьников не было специальным образом ориентировано ни на одно из выделенных условий, никаких изменений в обучение не вводилось.

Для проведения эксперимента была разработана методика реализации педагогических условий при развитии познавательной самостоятельности учеников 5—7 классов посредством проблемных ситуаций в процессе изучения гуманитарных дисциплин, включающая использование системы работы с проблемными ситуациями на уроках литературы, истории и русского языка, преподавание на основе соответствующих тематических и поурочных планирований, использование двух факультативных курсов («Проблемные ситуации и способы их решения», «Проблемные ситуации при изучении гуманитарных дисциплин»).

Итоги опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность применения выделенных в работе условий развития познавательной самостоятельности учащихся 5—7 классов.

Реализация разработанных в ходе исследования педагогических условий

позволила развить познавательную самостоятельность учеников 5—7 классов. Об этом говорит тот факт, что многие учащиеся экспериментальных классов перешли с инструктивно-исполнительского уровня познавательной самостоятельности на отражательно-преобразующий, а отдельные ученики — на творческий. Если в контрольном классе в конце эксперимента доля учащихся отражательно-преобразующего уровня познавательной самостоятельности при изучении литературы составила 44 %, истории — 32, русского языка — 40 %, то в экспериментальных классах — 78; 67 и 75 % соответственно. Учащихся творческого уровня познавательной самостоятельности в конце эксперимента в контрольном классе при изучении литературы, истории, русского языка не оказалось вовсе, в экспериментальных же классах их было 10; 5 и 14 % соответственно.

Таким образом, в исследовании теоретически обосновано и экспериментально подтверждено, что соблюдение комплекса педагогических условий способствует эффективному развитию у учеников 5—7 классов общеобразовательной школы познавательной самостоятельности посредством проблемных ситуаций.

Полученные результаты не исчерпывают всех аспектов обозначенной темы и открывают перспективы для дальнейшего исследования темы развития познавательной самостоятельности учащихся через использование в обучении проблемных ситуаций. Работа показала необходимость дальнейших исследований данной проблемы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — Москва : Педагогика, 1972. — 208 с.
2. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе : книга для учителя / М. И. Махмутов. — Москва : Просвещение, 1977. — 240 с.
3. Организация в школе психолого-педагогической диагностики : учебный план и программа для проблемного семинара для руководителей школ / Челяб. обл. ин-т усовершенств. учителей / отв. ред. Л. П. Митюрева. — Челябинск : [б. и.], 1991. — 87 с.
4. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. — Москва : Просвещение, 1982. — 209 с.
5. Шишмаренкова, Г. Я. Познавательная самостоятельность старшеклассников как педагогическая проблема / Г. Я. Шишмаренкова. — Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 1997. — 182 с.

Поступила 27.10.11.

УДК 37.016:81'243

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т. Ю. Степанова (Астраханский государственный университет)

Раскрывается суть коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, выявляются общие принципы коммуникативной методики. Показаны основные особенности системы раннего обучения иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативный подход; коммуникативный потенциал; иностранный язык; коммуникативная компетенция; коммуникативное взаимодействие; речевая деятельность; лингвистическая компетенция; раннее обучение.

Организовать процесс обучения иностранному языку как коммуникативное взаимодействие возможно при условии реализации коммуникативного подхода.

Эта идея основана на убеждении, что изучение языка есть процесс, эффективное освоение которого возможно посредством использования языкового матери-

© Степанова Т. Ю., 2012



ала в общении. Язык является основой хранения и передачи культуры разных народов. Главной функцией речевой деятельности служит коммуникация. Человек говорит, чтобы воздействовать на поведение, мысли и чувства других людей через речевую деятельность. Значит, научить коммуникации можно только за счет вовлечения учащихся в различного рода деятельность путем моделирования реальных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала, т. е. с использованием системно-деятельностного подхода.

В рамках коммуникативного метода впервые было выдвинуто положение о том, что общению следует обучать только через общение. В этом случае общение не просто декларируется, являясь приложением к обучению, а на деле служит: а) каналом, по которому осуществляется познание; б) средством, развивающим индивидуальность; в) инструментом воспитания необходимых черт личности; г) способом передачи опыта и развития умений общаться.

Цель коммуникативного подхода состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Дети должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например, во время посещения страны изучаемого языка, во время приема иностранных гостей дома, при переписке, при обмене аудио- и видеокассетами, результатами заданий и т. п. со школами и друзьями в стране изучаемого языка. При этом термин «коммуникативность» не сводится к установлению с помощью речи социальных контактов, к овладению туристическим языком, а предполагает «приобщение личности к духовным ценностям других культур — через личное общение и через чтение» [1, с. 47].

Коммуникативная методика способствует быстрому овладению учащимися навыками разговорной речи. Это обеспечивается за счет усвоения различных видов монологической речи, типовых

диалогов и форм языкового моделирования. Здесь на первый план выходит конкретная языковая модель. Основной единицей урока и всей стратегии обучения данной методики является акт говорения.

В качестве способов практического обучения на базе коммуникативного подхода следует рассматривать взаимосвязанное статическое и динамическое моделирование процесса овладения иностранным языком. В основе этого подхода лежит также идея о важности развития у учащихся коммуникативной компетенции. При этом первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражения смысла; грамматика служит лишь фундаментом для достижения этой цели. Учащиеся должны знать, какими языковыми средствами можно выразить свою мысль в непосредственной ситуации на уроке при обмене мнениями, опытом и знаниями, осознавать, что грамматические формы необходимы для выполнения коммуникативной задачи и что очень важно соотношение между формой и ее использованием в речи.

При коммуникативном подходе введение грамматических форм осуществляется в контексте работы над ними, с тем чтобы учащиеся могли видеть, как они используются для передачи значения. Инструкция к заданиям содержит речевую задачу.

Особенности коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам наиболее четко выражаются в положениях, отражающих существенные закономерности учебной деятельности, служащих для построения теории обучения, основанием для разработки соответствующего метода и ориентира для должной организации обучающей деятельности. Такие положения приобретают статус принципов обучения.

Рассмотрим наиболее общие современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам с учетом как российской, так и зарубежной теории.

**Коммуникативно-ориентированное
обучение иностранным языкам
в условиях
деятельностного подхода**

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» обучающихся людей. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. Этот принцип детализируется в приведенных ниже положениях.

1. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам проявляется через деятельностные задания. Они реализуются с помощью методических приемов и упражнений.

2. Деятельностные задания для коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам строятся на основе игрового, имитационного и свободно общения.

3. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в положении «здесь и теперь». Положение «здесь и теперь» осуществляется, если на уроке: создаются условия для речемыслительного творчества учащихся; процесс иноязычного речемышления осуществляется непосредственно в момент развития речевой ситуации; иноязычное общение представляет собой спонтанный опыт.

4. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам повышает важность методической организации процесса обучения. Практически любое задание может выполняться (и это положительно сказывается на эффективности работы) в 3 этапа, которыми являются подготовительный, исполнительский, итоговый.

5. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению. Гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на ученике. Это означает, что ученик, а точнее взаимодействующие между собой учащиеся являются центром познавательной активности на занятии.

**Формирование у учащихся
коммуникативной компетенции**

Коммуникативная компетенция рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия. Компетенция в общении имеет, несомненно, инвариантные общечеловеческие характеристики и в то же время характеристики, исторически и культурно обусловленные.

Из этого принципа вытекают следующие принципиальные положения.

1. Важным компонентом коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, представляющая собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности.

2. Существенным компонентом коммуникативной компетенции выступает прагматическая компетенция, выражающая готовность передавать коммуникативное содержание в ситуации общения.

3. Необходимым компонентом коммуникативной компетенции служит когнитивная компетенция, представляющая собой готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности.

4. Значимым компонентом коммуникативной компетенции служит информативная компетенция, т. е. владение содержанием предметом общения.

5. Коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности — слушании и говорении, чтении и письме, что обеспечивает их осуществление.



Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в условиях аутентичного процесса социализации учащихся

В данном контексте понятие «аутентичный» предполагает не только использование на уроке «взятого из жизни» учебного материала, но и создание методически целесообразных условий естественного учебного общения, т. е. «репетицию реального употребления языка». Этот принцип раскрывается в ряде положений.

1. Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется с применением заданий речевого взаимодействия, которые построены так, что их невозможно выполнить без партнера или партнеров. Они выполняются в парах или малых группах.

2. Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется с применением заданий, предполагающих «информационное неравенство» учеников.

3. Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется с применением проблемных речемыслительных заданий, которые могут быть основаны на следующем: последовательности действий, догадке, классификации, нахождении сходств и различий, исключении лишнего и т. д.

4. Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется с применением организованного ролевого общения. Ролевое общение реализуется в ролевой игре — виде учебного общения, который организуется в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными ролями и межролевыми отношениями.

5. Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется с применением спонтанного общения. Такое общение имеет следующие особенности: его содержание не всегда предсказуемо; возможны переходы от одной темы к другой; требуются незнакомые или забытые слова, грамматика; иностранный язык используется в реальном действии.

Таким образом, основные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам сводятся к трем ключевым формулировкам: «о деятельности на основе коммуникативного обучения», «о формировании коммуникативной компетенции» и «об аутентичных формах обучения». Все три принципа использовались нами в процессе опытно-экспериментальной работы.

Рассмотрим приемы, дающие представление о методических принципах, положенных в основу разработки коммуникативного подхода. Следует заметить, что они тесно связаны с принципом личностной направленности обучения (personal involvement) и принципом коллективного взаимодействия обучаемых в процессе учебной деятельности (interaction) [2].

1. Прием преднамеренного создания различий в объеме информации у потенциальных партнеров по иноязычному общению (induced information gap). Он основан на неравномерном распределении между партнерами по общению определенной информации, которой им надлежит обменяться на иностранном языке, что и является стимулом для общения.

2. Прием использования различий в точках зрения (opinion gap). В соответствии с этим приемом стимулом для иноязычного общения являются естественные различия в жизненном опыте и точках зрения на проблемы, обсуждаемые учащимися в процессе обучения.

3. Прием перекодирования информации (information transfer). Данный прием основан на переводе информации из одной формы в другую, например из графической в вербальную и наоборот.

4. Прием ранжирования (ranking). В основе этого приема лежат различия в точках зрения при ранжировании информации, предлагаемой ученикам для ознакомления и обсуждения.

5. Прием совместного решения партнерами по общению предлагаемых им задач (problem solving).

6. Прием ролевой игры (role play). Данный прием хорошо известен и дает наиболее ощутимые результаты как средство развития умений и навыков устной речи, если его использовать в со-

четании с функционально-семантическими опорами, которые позволяют стимулировать достаточно развернутые высказывания учащихся, ориентированные на употребление в речи конкретного языкового материала.

7. Прием использования вопросников (questionnaires). Вопросники являются эффективным способом стимулирования устных высказываний учащихся на всех этапах обучения. Они легко проецируются на любую изучаемую тему и отвечают практически всем принципам коммуникативного обучения: речевой направленности, личностной индивидуализации, функциональности, ситуативности, новизны. С их помощью можно легко обеспечить любую требуемую грамматическую направленность устных высказываний.

8. Прием использования языковых игр, викторин (language games, quizzes). Такие игры занимают значительное место в обучении иностранному языку в рамках коммуникативного подхода.

Учитывая вышесказанное, мы пришли к выводу, что в процессе обучения детей иностранному языку необходимы:

- построение целостного коммуникативного взаимодействия, в единстве формы и содержания, начиная с детского сада;

- построение коммуникативного взаимодействия с учетом повышения уровня преобразовательной самостоятельности учащихся, движение от простого к сложному через коммуникативно-ориентированное обучение;

- индивидуализация процесса обучения, учет психофизических свойств личности и ее мотивационно-аксиологической сферы, создание комплексов коммуникативных средств обучения;

- вариативность учебно-воспитательного процесса на всех его этапах;

- изменение системы коммуникативного взаимодействия всех участников педагогического процесса на принципах сотрудничества и диалога культур. Педагогическое управление в процессе обучения должно не только исходить из задач учебного процесса, но и учитывать цели развития самой личности (интраиндивидный уровень).

Реализуемая нами в практической деятельности система раннего обучения иностранному языку опирается на существующий в России передовой педагогический опыт в этой области. Система включает основные положения современной методики раннего обучения английскому языку Communicative approach, Learner styles, Teaching using authentic materials, Developing Cultural awareness; обучение на основе сказки (Storylessons); проектные методики; использование аутентичных видеоматериалов и др.

Таким образом, процесс обучения иноязычному общению представляет собой модель процесса реального общения по основным параметрам: мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся и система речевых средств. Благодаря этому создаются условия обучения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение умениями и их использование учащимися в условиях реального общения.

Раннее обучение иностранному языку полностью соответствует стратегическим задачам развития личности. В процессе овладения учащимися новыми средствами общения у них формируется правильное понимание языка как общественного явления, развиваются эмоциональные, речевые и интеллектуальные качества, личностные, коммуникативные способности. Приобщение детей с раннего возраста к иностранному языку как носителю определенного типа культуры формирует у ребенка толерантность, способствует культурной самоидентификации личности, т. е. осмыслению себя в качестве носителя определенного типа культуры и языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И. Л. Личностно ориентированный подход — основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // *Иностр. яз. в шк.* — 2002. — № 2. — С. 11—15.

2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — Москва : Просвещение, 1991. — 223 с.

Поступила 29.12.11.



УДК 371.388.6-057.875

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ*

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

Рассматриваются условия, обеспечивающие преемственность в организации самостоятельной работы студентов, обучающихся в системе бакалавриата и магистратуры. Дается характеристика основных видов и форм самостоятельной работы, а также информационных образовательных технологий, которые целесообразно использовать при обучении будущих бакалавров и магистров.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; преемственность; бакалавриат; магистратура; уровни, виды, формы самостоятельной работы студентов; информационные образовательные технологии.

В 2011 г. в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшие учебные заведения Российской Федерации перешли на двухуровневую систему образования. Введение этой системы связано с интеграцией высшего профессионального образования России в Болонский процесс и влечет за собой замену квалификации «дипломированный специалист» степенями «бакалавр» и «магистр».

В условиях перехода вузов к многоступенчатой подготовке кадров доминирующая роль отводится организации самостоятельной работы студентов (СРС) и управлению ею, а также обеспечению преемственности между этими видами деятельности на двух ступенях обучения.

Представляется важным рассмотреть, что такое самостоятельная работа в условиях бакалавриата и магистратуры и чем она отличается от той самостоятельной работы, которая проводилась со студентами до перехода на двухуровневую систему образования.

Под самостоятельной работой мы понимаем планируемую работу студента, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа, организованная в учебной деятельности, способствует достижению такого уровня развития ее субъекта, когда он оказывается в силах самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для ее реализации знания и способы деятельности; когда он может планировать свои действия, корректировать их, соотносить полученный результат с поставленной целью [6, с. 94]. Иными словами, речь идет о формировании *самостоятельности как качества личности*.

Усиление роли СРС в условиях бакалавриата и магистратуры связано с рядом проблем относительно того, как эффективно проектировать содержание самостоятельной работы, как конструировать задания; как организовывать контроль; как подготовить студентов к самостоятельной познавательной деятельности; какова при этом консультативно-методическая роль преподавателя и др. Конечно, главный целевой ориентир здесь — обеспечение должного качества подготовки выпускников. Достижение его в новых государственных образовательных стандартах предусмотрено на основе компетентностной модели специалиста. Данная модель рассматривается как необходимое условие организации СРС, ориен-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012—2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

тированной на решение практических задач профессиональной деятельности.

Как считают многие отечественные ученые, российская система образования и раньше была компетентностной и ориентировала на сферу профессиональной деятельности, подготовку специалистов для массового стабильного производства. Сегодня складывается иная ситуация: меняются организационная структура производства, технологии; производство становится гибким, вариативным; все это порождает потребность в работниках, способных проявлять активность, самостоятельность, ответственность. Иными словами, в качестве *ведущей задачи вузовского образования* в данный период рассматривается такая организация образовательного процесса, которая способствует развитию субъектности, активизации профессионального самоопределения студентов [1, с. 3].

Содержание СРС составляют такие компоненты профессионального обучения, как самообразование, самопознание, самовоспитание, самоуправление и др. Самостоятельная работа — это прежде всего деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего специалиста, продуктом которой является формирование профессионально зрелой личности.

Цель организации СРС в вузе — стимулировать познавательную активность обучаемых, развивать их интеллектуальные способности и потребности в саморазвитии и дальнейшей самореализации.

Самостоятельная работа становится необходимым условием подготовки конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда. С этой точки зрения самостоятельной работой можно считать процесс активного, целенаправленного приобретения студентом субъективно новых знаний и профессиональных умений при опосредованном участии преподавателя.

Организация СРС строится на ряде *базовых принципов*: самостоятельности, комплексного подхода, творческой направленности, целевого планирования, лично ориентированного подхода и др. [7, с. 59].

Самостоятельная работа студентов может осуществляться как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторное время.

В процессе аудиторной самостоятельной работы педагог из «основного звена» педагогического процесса превращается в куратора, консультанта, контролера, менеджера, помощника в овладении новым профессиональным знанием. Изменение роли педагога требует от него умения применять в процессе организации самостоятельной познавательной деятельности интерактивные методы обучения: интерактивные лекции, активные семинары, групповые дискуссии, ситуации профессионального затруднения и др.

Перед педагогом стоит ряд методических задач по развитию у студентов:

- умений и навыков критического мышления в условиях работы с большими объемами информации;

- навыков самостоятельной работы с учебным материалом с использованием информационно-коммуникационных технологий;

- навыков самообразования, самоконтроля, работы в команде;

- способности к академической мобильности;

- умений выявлять в профессиональной ситуации проблему, формулировать ее в виде профессиональной задачи и кооперативно решать и др.

Факт формирования перечисленных умений и навыков позволяет говорить о *готовности студента* к выполнению аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Под готовностью к самостоятельной работе исследователи понимают способность студентов самостоятельно работать с информационными потоками, осваивать необходимые знания, принимать профессионально значимые решения, развивать разнообразные связи и отношения по поводу выполнения профессионального задания как в знакомых, так и в незнакомых трудовых (учебных) ситуациях [7, с. 60].

Готовность студентов к выполнению самостоятельной работы является важнейшим условием развития творческого



продуктивного мышления, интеллектуальной инициативы, формирования общих и профессиональных компетенций.

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. Различаются 3 уровня: *репродуктивный, реконструктивный, творческий (поисковый)* — и 4 вида (типа) самостоятельной работы студента.

Первый тип — задания по образцу, позволяющие сформировать у студентов умение выполнять заданный алгоритм действий.

Второй тип — конструкторско-вариативные задания (конспект занятия, игры, проекты, модели и пр.), способствующие формированию умений воспроизведения усвоенной информации по памяти и частично самостоятельного поиска решения типовых учебно-познавательных задач.

Третий тип — задания эвристического характера (разрешение педагогической ситуации и т. д.), ориентированные на обучение студентов решению нетиповых поисковых задач на основе ранее накопленного опыта.

Четвертый тип — исследовательские задания, направленные на творческую деятельность по формированию способности устанавливать новые факты.

Для успешной организации СРС необходимо сочетание всех ее уровней и типов.

При освоении основной образовательной программы ФГОС ВПО бакалавра на очной форме обучения удельный вес СРС с учетом специфики направления подготовки составляет 37—40 %. На научно-исследовательскую работу магистра приходится около 75 % учебного времени [2, с. 138]. Это свидетельствует о существенной индивидуализации процесса обучения, которая достигается введением балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студента. Индивидуализация учебного процесса обуславливает потребность в учете преподавателем особенностей личности каждого обучающегося.

Практика показывает, что студенты младших курсов бакалавриата испыты-

вают существенные трудности в организации самостоятельной работы. Их личный опыт в данной области сконцентрирован вокруг школьной подготовки к сдаче ЕГЭ. Они способны выучить регламентированную информацию, но не умеют отобрать нужное учебное содержание, выстроить изложение в той или иной форме, а самое главное — определить свое отношение к изучаемому материалу.

Модель педагогического взаимодействия в данных условиях строится с акцентом на ведущей роли преподавателя. Следовательно, на первом и втором курсах бакалавриата лекционно-семинарская групповая форма занятий должна заложить у студентов базовые и ключевые компетенции по самостоятельному освоению дисциплин специальности, вооружить их способами самообразования. С третьего курса бакалавриата целесообразно вводить андрагогическую модель педагогического взаимодействия, которая будет совершенствоваться на четвертом курсе.

На старших курсах появляется возможность обратиться к содержанию будущей профессиональной деятельности как «внешнему контексту» и осваивать его с применением технологий обучения взрослых (проектных, дискуссионных, игровых, технологий групповой работы с использованием метода конкретных ситуаций, технологий дистанционного обучения и др.). В андрагогической модели педагогического взаимодействия функция преподавателя изменяется: он выступает в роли консультанта, тьютора.

Самостоятельную работу студентов многие ученые рассматривают как процесс создания оптимальных условий управления и самоуправления процессом личностно-профессионального развития обучающихся. При этом *информационно-методическое обеспечение* СРС включает управляющие учебные материалы, т. е. учебно-методический комплекс самостоятельной работы в электронном и печатном виде, и методические материалы, обеспечивающие возможности проведения студентами самодиагностики и диагностики процесса познания и его регулирования.

Формы организации самостоятельной работы студентов определяются в соответствии с требованиями к овладению знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности, развитию личностных и профессионально-педагогических качеств. Выделяют следующие формы СРС:

— аннотирование, реферирование отдельных тем и вопросов по собственному выбору студента с представлением результатов в виде электронной мультимедийной презентации. Выполнение доклада, реферата формирует у студентов умения и навыки работы с первоисточниками, справочными, печатными и электронными материалами, способствует формированию умений и навыков получения, обобщения, систематизации и конкретизации личностных знаний посредством анализа, сравнения, классификации информации. Разработка презентации способствует развитию умений и навыков поиска новых способов получения информации и ее творческого применения, наглядного представления результатов, использования информационных технологий в профессиональной сфере;

— решение практико-ориентированных задач и выполнение упражнений. Эта форма СРС позволяет сконструировать профессиональную ситуацию, в которой у студентов формируются навыки применения и оперирования полученными знаниями для решения поставленной практической проблемы, самоконтроля и самоанализа деятельности;

— выполнение проектного комплексного учебно-исследовательского задания. Выбор направления такого задания осуществляется студентом в соответствии с направлением его профессиональной деятельности, что способствует формированию опыта поисковой творческой работы, становлению собственной системы индивидуального профессионального стиля деятельности;

— выполнение тестовых и контрольных заданий. Оно позволяет осуществлять диагностику и самодиагностику эффективности самостоятельных работ, при этом у студентов формируются навыки самоконтроля, самооценки, осмыс-

ления и коррекции своих действий [4, с. 59].

Таким образом, информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов основывается на реализации целей личностно-профессионального развития обучаемых. Поэтому деятельность преподавателя по организации самостоятельной работы студентов предполагает создание оптимальных условий управления и самоуправления процессом личностно-профессионального развития при взаимодействии студентов с информацией внешнего мира, которая необходима им для самостоятельного получения знания, его последующей ретрансляции, применения и получения нового знания. Именно такая деятельность обеспечит преемственность в организации самостоятельной работы студентов на двух ступенях обучения (бакалавриата и магистратуры).

Современное общество характеризуется комплексным внедрением информационно-коммуникационных технологий в сферу образования. Данные технологии выступают как новые источники и как новые способы получения информации, а также как педагогический инструментарий, позволяющий достичь определенных результатов в обучении. А это значит, что можно говорить о сформировавшихся *информационных образовательных технологиях*.

Как известно, бакалавр к завершению своего обучения в вузе должен быть полностью готов к профессиональной деятельности, следовательно, образовательные технологии, которые используются для его подготовки, должны прежде всего способствовать формированию профессиональных знаний, умений и навыков, обозначенных в стандарте, и обеспечивать профессиональную мобильность и компетентность выпускника. К таким образовательным технологиям относятся:

1) *технологии опережающего образования*. Они предоставляют каждому студенту возможность самостоятельно определять пути, способы, средства поиска истины или результата, ориентируются не столько на приобретение бу-



дущим специалистом определенных профессиональных знаний и умений, сколько на формирование у него готовности к освоению новых знаний. Подобного рода технологии обеспечат выпускнику вуза профессиональную мобильность и конкурентоспособность в будущем;

2) *интернет-ориентированные образовательные технологии*. Одной из их разновидностей является дистанционное образование. Оно позволяет студентам в новых социальных и экономических условиях стать широко образованными людьми, способными гибко перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка, заниматься профессиональным саморазвитием в удобное для себя время, определять круг необходимых знаний.

Кейс-технология основана на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебно-методических материалов, их рассылке для самостоятельного изучения при организации регулярных консультаций у преподавателей (тьюторов) традиционным или дистанционным способом. Технологии этой группы используют компьютерные сети и современные коммуникации для проведения консультаций, конференций, переписки и обеспечения студентов учебной и другой информацией из электронных библиотек, баз данных и систем электронного администрирования. Кейс-технология развивает такие квалификационные характеристики, как способность к проведению анализа и диагностики проблем; умение четко формулировать и высказывать свою позицию; умение общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию, которая поступает в вербальной и невербальной форме;

3) *деятельностно-ориентированные технологии обучения*. Они играют особую роль в становлении профессиональной личности студента, так как позволяют вовлечь его в активную самостоятельную учебно-познавательную деятельность, моделирующую процесс их дальнейшего самообразования. Эти технологии используют интерактивные формы и методы (методы проектов, кон-

текстное обучение, организационно-деятельностные игры, технологические карты, имитационно-игровое моделирование и др.) и предусматривают активное применение информационных и коммуникационных технологий [5, с. 32].

Рассматривая проблему организации самостоятельной работы студентов в условиях бакалавриата и магистратуры, некоторые авторы предлагают создать специальную информационно-образовательную среду, ориентированную на результативную самостоятельную работу [3, с. 15].

Итак, самостоятельная работа студентов — это многоаспектное понятие. При разработке всех ее аспектов в учебном процессе необходимо учитывать:

— психологические условия успешности СРС. Качество обучения будет тем более высоким, чем у большего числа студентов в процессе обучения сформируется стойкий интерес к будущей профессии и методам овладения ее особенностями. Последнее, в свою очередь, сильно зависит от отношений преподавателей и студентов, уровня сложности заданий для самостоятельной работы, от включения студентов в деятельность того типа, которая должна быть сформирована;

— профессиональную ориентацию дисциплин. Она не должна трактоваться прямолинейно. Необходимо помнить об основных компонентах содержания образования: знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности;

— ограниченный бюджет времени студента. Планируя СРС, нужно исходить из установленного требования государственных стандартов всех уровней образования о 54-часовой недельной нагрузке студента, включая аудиторную и самостоятельную работу;

— индивидуализацию СРС. При этом подразумевается более интенсивная работа с хорошо подготовленными студентами; деление задания на обязательную и творческую части, регулярные консультации со всеми обучаемыми; полное информирование студентов о

предстоящей самостоятельной работе с указанием сроков выполнения каждого раздела или задания и способах контроля и оценки, а также ожидаемом результате, потребности во вспомогательных средствах. Индивидуализация СРС является важнейшим условием, которое способно обеспечить преемственность ее организации в условиях бакалавриата и магистратуры.

Магистр по сравнению с бакалавром имеет более высокий уровень компетентности, сознания и деловой активности, что позволяет преподавателю выбрать наиболее эффективные формы работы, которые прежде всего сводятся к индивидуализации обучения.

Приоритетными принципами подготовки студентов в магистратуре являются организация учебного процесса на принципах индивидуализации обучения; интеграция в образовательном процессе научных исследований и практической деятельности; создание комплексных научных центров для проведения различных исследований с учетом развития непрерывного образования и привлечение в эти центры студентов; участие студентов в реализации научно-исследовательских грантов и проектов, в международных и российских научных конференциях и др.

Основой подготовки студентов, обучающихся в магистратуре, является самостоятельная работа, которая, наряду с традиционными технологиями, поддерживается технологиями дистанционного образования и заключается в следующем:

- в самостоятельной работе студентов с теоретическим материалом;
- подготовке к семинарским или практическим занятиям;
- работе с компьютерными тренажерами и имитационными моделями;
- текущем и промежуточном самоконтроле знаний посредством компьютерного тестирования;
- итоговом контроле в форме выполнения студенческой исследовательской работы (магистерской диссертации).

Главным видом деятельности, к которому готовят студентов в магистрату-

ре, становится научно-исследовательская. В работе с будущими магистрами должны применяться соответствующие их уровню образовательные технологии, которые будут решать задачи формирования научного стиля мышления; развития исследовательских умений и творческой активности студентов; привлечения их к решению актуальных задач современной науки; сохранения и развития единого информационного образовательного пространства.

Таким образом, основными условиями, обеспечивающими преемственность в организации самостоятельной работы студентов, обучающихся в системе бакалавриата и магистратуры, являются формирование у них готовности к выполнению аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы; сочетание разных уровней и типов СРС; использование интерактивных методов обучения и различных информационно-образовательных технологий; индивидуализация СРС; учет психологических условий ее успешности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гладких, В. Г.* Самостоятельная работа как ценностный компонент формирования профессиональной компетентности бакалавра [Электронный ресурс] / В. Г. Гладких // *Аксиология и инноватика образования*. — Режим доступа: <http://openport.ru/axiology/dosc/20/20.pdf>.
2. *Иванищева, Н. А.* О реализации многоуровневого профессионального образования в педвузе / Н. А. Иванищева // *Высш. образование в России*. — 2011. — № 11. — С. 137—140.
3. *Куликова, Т. А.* Архитектура информационно-образовательной среды, ориентированной на самостоятельную работу студентов / Т. А. Куликова // *Стандарты и мониторинг в образовании* : науч.-метод. журн. — 2010. — № 1. — С. 14—18.
4. *Мампория, С. В.* Информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов вузов / С. В. Мампория // *Высш. образование сегодня*. — 2010. — № 11. — С. 57—59.
5. *Панкратова, О. П.* Информационные образовательные технологии в системе многоуровневой подготовки студентов / О. П. Панкратова // *Стандарты и мониторинг в образовании* : науч.-метод. журн. — 2011. — № 3. — С. 31—36.
6. *Педагогика и психология высшей школы*. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. — 544 с.
7. *Чуб, Е. В.* Моделирование самостоятельной работы студентов в образовательном учреждении / Е. В. Чуб // *Инновации в образовании*. — 2011. — № 5. — С. 58—65.

Поступила 03.04.12.



ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ НАЛОГОВЫХ ОРГАНОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Обосновывается необходимость повышения уровня образования специалистов для работы в территориальных налоговых органах Российской Федерации. Раскрываются принципы, обеспечивающие эффективность данного процесса.

Ключевые слова: государственная налоговая служба; модернизация территориальных структур налоговых органов РФ; обучение кадров для территориальных налоговых органов в вузах РФ; повышение профессионального уровня; территориальные налоговые органы.

Деятельность территориальных налоговых органов можно представить совокупностью взаимосвязанных и упорядоченных во времени функциональных процессов.

Что касается сотрудников территориальных налоговых органов Республики Мордовия, то их деятельность проходит в рамках государственной службы, выражает интересы Российской Федерации, ее регионов и определяется спецификой объекта труда. Прежде всего сотрудники налоговых органов осуществляют контроль за выполнением всеми налогоплательщиками законодательно установленных норм и правил уплаты налогов. Их труд характеризуется как ответственный, профессиональный, предъявляющий высокие требования к личностным качествам персонала, среди которых — ответственность за свою деятельность, профессионализм и компетентность.

Актуальными задачами территориальных налоговых органов следует признать:

— совершенствование контроля за соблюдением налогового законодательства Российской Федерации с целью обеспечения стабильного поступления налогов и сборов;

— улучшение обслуживания налогоплательщиков при одновременном упрощении исполнения налоговых обязательств;

— систематическое повышение профессионального уровня образования и поощрение за повышение уровня;

— введение специализированного нормативного акта, регулирующего надлежащее и поощряющее должное поведение налоговых работников;

— повышение эффективности функционирования деятельности за счет внедрения новых информационных технологий и оснащения современными техническими средствами.

Специализацию в подготовке работника целесообразно рассматривать как особый, самостоятельный этап обучения. Сегодня ощущается потребность в разработке нового подхода к совершенствованию системы налогового образования в стране, одновременно учитывающего положения различных профессиональных знаний. К сожалению, обучение с учетом специфики работы налоговых органов, подготовки государственных налоговых служащих практически отсутствует. Не развиты активные методы обучения налоговых служащих с применением современных информационных технологий [2, с. 223].

ФНС России осуществляет переход на унифицированные, функционально ориентированные структуры налоговых органов, обеспечивающие рациональное использование трудовых ресурсов за счет специализации по выполняемым функциям. Новый принцип организации создает условия для эффективного использования современных информационных технологий, упорядочения работы внутри налогового органа и кардинальной перестройки взаимоотношений налогоплательщика с налоговым органом.

В связи с этим в системе налогового администрирования целенаправленно и активно проводится модернизация территориальных структур налоговых органов.

Процесс модернизации призван решить задачи:

- перехода на функциональную типовую структуру;
- организации типовых рабочих мест;
- массового обучения руководителей инспекций ФНС России, учителей-репликаторов, технологов, системных администраторов;
- изучения сотрудниками инструкций на рабочем месте;
- аттестации сотрудников на знание инструкций на рабочие места;
- создания учебных классов;
- технического дооснащения инспекций;
- модернизации локальных вычислительных сетей;
- создания телекоммуникационной связи инспекций с управлениями ФНС России;
- внедрения программного комплекса «Система ЭОД местного уровня»;
- внедрения новых форм взаимодействия с налогоплательщиками (создание операционных залов, переход на бесконтактные формы взаимодействия и т. д.);
- проведения в промышленном режиме автоматизированных процедур камеральной налоговой проверки.

Все перечисленные задачи модернизации, несмотря на их дифференциацию в перечне, во многом взаимосвязаны и решаются параллельно.

Модернизация налоговых органов предполагает также внедрение новых форм взаимодействия с налогоплательщиками, в числе которых — создание операционных залов, переход на бесконтактные формы взаимодействия и т. д. [1, с. 71].

Территориальная налоговая организационная структура призвана:

- обеспечить рациональное использование имеющихся трудовых ресурсов за счет большей специализации по выполняемым функциям;

- создать условия для эффективного использования средств вычислительной техники и современных информационных технологий;

- упорядочить работу внутри налогового органа;

- кардинально перестроить взаимоотношения налогоплательщиков с налоговыми органами.

Структурной реорганизации должны предшествовать перераспределение персонала каждой функционирующей инспекции в соответствии с новой структурой и организация типовых рабочих мест.

В ряде межрайонных инспекций организованы территориально обособленные структурные подразделения и территориально обособленные рабочие места. Организационная структура и функции модернизируемых инспекций, безусловно, будут уточняться в связи с проводимыми организационными мероприятиями [1, с. 72].

Задачи модернизации и подготовки к работе в новой организационной структуре на основе новых технологических и программных решений связаны с подготовкой персонала и аттестацией сотрудников на знание инструкций на рабочие места.

Подготовка к работе в новых условиях с применением современных программных средств требует обучения практически всех работников налоговых органов, непосредственно участвующих в процессах налогового администрирования.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева сосредоточил в своих стенах высококвалифицированный преподавательский состав, имеющий обширный перечень научных трудов по экономике. В 2002 г. в вузе была создана кафедра налогов и налогообложения. Ее образование было продиктовано необходимостью высококвалифицированных кадров в территориальных органах Республики Мордовия. Первый выпуск состоялся в 2007 г. С тех пор подготовлено 297 специалистов для работы в территориальных налоговых органах республики.

Эффективность образовательного процесса по специальности «Налоги и



налогообложение» возрастает по мере усложнения налогового процесса. Действующие сотрудники территориальных налоговых органов Республики Мордовия (например, Н. Н. Тактаров, И. Е. Егорчев и др.) также участвуют в учебном процессе подготовки молодых специалистов-налоговиков и передают накопленный опыт будущим коллегам.

Необходимо отметить, что территориальные налоговые органы Мордовии имеют динамичный кадровый потенциал. Многие специалисты перешли в налоговую сферу из различных отраслей промышленности и сельского хозяйства в 90-е гг. XX в. Со времени создания налоговой системы Российской Федерации они осваивали налоговое производство и осуществляли контроль за его соблюдением. Однако очевидно, что для эффективного и качественного исполнения налоговой политики необходимы высококвалифицированные кадры. В связи с этим возникает проблема переподготовки в МГУ им. Н. П. Огарева специалистов, не имеющих базового экономического образования. К сожалению, этой проблеме уделяется недостаточное внимание. Следует объективно учитывать, что налоговый процесс в налоговом производстве непрерывно усложняется. Не подготовленный эффективно кадровый состав может создать угрозу экономической безопасности России.

Вышеизложенное выводит в число первоочередных реализацию следующих задач:

1) повысить эффективность обучения и переподготовки кадров для территориальных налоговых органов Республики Мордовия;

2) повысить уровень профессиональных знаний специалистов территориальных налоговых органов Республики Мордовия, в особенности в области внедрения в деятельность территориальных налоговых органов новых информационных технологий;

3) укрепить и развить связи МГУ им. Н. П. Огарева с территориальными органами Российской Федерации; восстановить систему распределений и до 50 % состава студентов определять на госу-

дарственную службу в территориальные налоговые органы Российской Федерации.

Велением времени стали задачи кардинального улучшения информационно-коммуникационного обеспечения налоговых органов, соответствующего требованиям научно-технического прогресса, и повышения квалификации кадрового состава, способного использовать новые информационные технологии.

Налоговый служащий должен осознавать, что государственная должность есть не что иное, как проявление доверия народа. Прохождение службы в органах государственной налоговой службы несовместимо с коррумпированностью и взяточничеством. Сотрудник территориальных налоговых органов должен постоянно совершенствовать организацию своей работы на основе данной позиции, своими поступками, действиями, поведением укреплять веру граждан в законность действий и решений органов государственной налоговой службы, способствовать добровольному соблюдению ими требований налогового законодательства. Каждый работник должен стремиться к совершенствованию своего профессионального уровня. Профессиональным признается такое осуществление деятельности работником, которое обеспечивает надлежащий уровень квалификации и эффективное применение и использование ресурсов, соблюдение утвержденных правил, регламентов и процедур. Важнейшей составляющей профессионализма является компетентность [2, с. 227], которая заключается в том, что для выполнения своих функций работник должен обладать необходимыми знаниями, мастерством, умением, опытом и соблюдать трудовую дисциплину.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Миронова, О. А.* Налоговое администрирование / О. А. Миронова, Ф. Ф. Ханафеев. — Москва : Омега-Л, 2008. — 288 с.

2. *Филиппова, Н. А.* Подбор и обучение персонала территориальных налоговых органов — важная составляющая их модернизации / Н. А. Филиппова, Е. В. Поверенов // Проблемы современной экономики : сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск, 2010. — С. 223—228.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

УДК 37.036-057.874/.875

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

О. В. Муромцева, Н. А. Туранина
(Белгородский государственный университет)

Раскрываются теоретические и практические аспекты формирования эстетического сознания языковой личности. Рассматриваются различные методические приемы и средства формирования эстетического идеала на начальном этапе воспитания личности.

Ключевые слова: эстетическое сознание; языковая личность; эстетический идеал; интегрированные занятия.

Эстетическое сознание отражает все богатство эстетического отношения человека к миру и выражает его активное стремление к гармонии, совершенству, красоте, к идеалу прекрасного. Звенья структуры эстетического сознания — это созерцание, восприятие, переживание, чувства, вкусы и идеалы. Их можно назвать эстетическим предсознанием, они существуют как проявления личностного, духовного отношения человека к миру, составляют совокупность произвольных актов сознания, которые информируют человека о мире лишь на чувственном уровне и руководят на этом уровне его поступками, формируют его отношение к миру.

Одним из основных компонентов эстетического сознания является эстетическое восприятие. Наряду с эстетическими эмоциями оно представляет собой мотив, который побуждает человека к совершению действий, удовлетворяющих его эстетические или другие потребности.

Мир эстетической, эмоциональной жизни человека может быть неисчерпаемым, но для того чтобы эстетическое восприятие и эмоции из мотива превратились в стимул действия, им необходимо разрешиться в особом, эстетическом, переживании. Эстетические переживания — категория, обобщенно выражающая такие конкретные формы эстетического отношения человека к действительности, как эстетические эмоции, вкусы, идеалы и побуждения к активной творческой деятельности по «законам

красоты». Эстетическое переживание актуализируется в форме творческих побуждений, или побуждений к творческой созидательной деятельности. Первая, наиболее элементарная, форма эстетического переживания — эстетическая эмоция. Одни авторы трактуют эмоцию как переживание человеком своего отношения к действительности, людям, к самому себе; другие рассматривают ее как особую форму отражения действительности. Высшим проявлением эстетического сознания человека считаются те поступки, действия и качества личности, которые можно обозначить категорией «прекрасное».

Эстетическое отношение к действительности как социально-психологическое явление представляет собой одно из оценочных отношений человека к тем или иным реалиям мира. Очевидно, что проблема эстетического отношения должна рассматриваться в непосредственной связи с человеком, а формирование эстетического отношения к действительности, искусству составляет неотъемлемую часть языковой личности, так как язык и сознание взаимосвязаны.

На наш взгляд, только решение проблемы формирования языковой личности может определить роль эстетического отношения в повседневной жизни людей, его место в развитии и совершенствовании человека. Эстетическое отношение формируется в тесной связи с эстетическим вкусом человека. Вопрос об эстетическом вкусе неотрывен от проблем



художественного творчества, мастерства, эстетической теории и практики. Эстетический вкус обусловлен не только качествами воспринимаемых объектов, но и своеобразием человека, воспринимающего, оценивающего и познающего язык и мир. В сложной иерархии человеческих способностей он занимает особую, ключевую, позицию. Никакая деятельность не может успешно осуществляться без наличия в комплексе психических свойств и качеств человека, составляющих способности к ней, эстетического вкуса. Эстетический вкус — это не только тип оценки, но и тип отношения человека к объективной действительности, преобразуемой практикой. В этом смысле в эстетическом аспекте не просто оцениваются качества объективных явлений, а выражается мера познания этих качеств, практически освоенных человеком и отраженных в языке.

Эстетический вкус у ребенка развивается начиная с первых опытов обучения и познания окружающего. Наиболее интенсивный период его формирования — годы обучения в школе, когда ребенок имеет возможность систематически знакомиться с явлениями искусства, активно развивать художественно-творческие и языковые способности. По сравнению с другими показателями эс-

тетического развития школьника эстетический вкус считается наиболее определенным и педагогически управляемым. Опираясь на художественные, эстетические представления младшего школьника в настоящее время, учитель может показать ученику перспективу совершенствования его вкуса. Одно из проявлений эстетического вкуса составляет художественный вкус. В нем отражаются индивидуальная оценка, ценностные ориентации школьника в искусстве и литературе.

Средством формирования эстетического сознания в начальной и средней школе могут быть интегрированные уроки по таким предметам, как изобразительное искусство и русский язык, изобразительное искусство и музыка, музыка и русский язык, история и музыка. Например, в начальной школе можно провести урок-импровизацию на тему «Сказочная гжельская птица», предполагающий выполнение декоративной композиции с включением образа гжельской птицы. Компоненты такого урока представлены ниже в виде таблицы, где показано, какими методическими приемами они реализуются, какие виды деятельности детей соответствуют каждому компоненту и какой изобразительный ряд при этом используется.

Урок-импровизация на тему «Сказочная гжельская птица»

Компоненты урока	Методические приемы и задания	Работа учащихся	Изобразительный ряд
1	2	3	4
Установка на эмоционально-эстетическое восприятие гжельских изделий	Домашнее задание: найти репродукции с изображением гжельской керамики, декорированной элементами орнамента и изображением птицы. Рассказ учителя об устойчивости в русском народном искусстве образа птицы, о символическом значении этого архетипа. Вопросы, направленные на определение разновидностей птиц, характерных для гжельской посуды	Участвуют в беседе	Выставка репродукций с изображением гжельской посуды, изделий народных мастеров с изображением птицы

1	2	3	4
Чистописание	Вопросы, связанные с написанием элементов букв, их соединениями с другими буквами. Характеристика звуков, обозначаемых этими буквами, нахождение соседей буквы по алфавиту. Повторение написания словарного слова «петух». Составление и запись предложений со словом «петух», определение членов предложения, падежа всех существительных	Отвечают на вопросы учителя, выполняют задания	Дидактические таблицы
Установка на импровизацию	Вопросы, направленные на выявление элементов гжельской росписи из цельного образа птицы. Мотивировка конечного результата труда; птица, приносящая в дом счастье, благополучие. Обращение внимания детей на композиционное решение изображения птицы, на ее окружение (изображение трав, цветов)	Называют элементы росписи, встречающиеся в изображении гжельской птицы	Дидактические таблицы поэтапного выполнения элементов гжельской росписи
Работа по развитию речи «объединяем и сравниваем»	Вопросы, направленные на выявление причины изображения петуха, райской птицы на гжельской посуде. Объединение птиц по дидактическим таблицам по признаку «дикие — домашние». Сравнение их по этим признакам. Объединение диких птиц по признаку «перелетные». Называние и характеристика перелетных птиц. Работа над деформированным текстом на тему «Перелетные птицы»	Отвечают на вопросы	Изделия гжельских мастеров. Дидактические таблицы
Художественно-творческая деятельность. Выполнение изображения «Птица в цветах»	Индивидуальная работа с детьми	Самостоятельная работа по выполнению задания	Учебно-дидактические таблицы
Творческие задания по русскому языку	Выяснение отличительных особенностей в содержании и построении текста рассказа и текста сказки. Вопросы, направленные на повторение композиционных особенностей сказки. Распознавание жанра произведения, выявление совокупности его признаков. Написание текста сказки о гжельской птице	Участвуют в беседе. Выполняют творческое задание	
Обсуждение детских творческих работ	Просмотр лучших изделий. Зачитывание и обсуждение сочинений о гжельском промысле	Участвуют в обсуждении работ. Зачитывают свои сказки	Выставка детских рисунков
Итог урока	Подведение итогов. Общая оценка работы на уроке		
Домашнее задание	Выполнение к тексту своей сказки иллюстрации в манере гжельской росписи	Записывают домашнее задание	



Подобные уроки помогают школьникам формировать эстетический идеал, т. е. представление о совершенстве явлений окружающей действительности. Будучи основой творчества в любой области деятельности, эстетический идеал служит критерием оценки прекрасно и в жизни, и в искусстве.

Характер эстетического сознания обуславливает эстетическая потребность личности. В ней неразрывно слиты отношения человека к внешней среде и более или менее адекватное отражение этих отношений. Эстетическая потребность человека запечатлеть самого себя во внешнем мире, ставшем объектом его эстетического освоения, пронизывает все сферы человеческой деятельности, но наиболее полно она реализуется в искусстве, в котором можно обнаружить потребность человека в самопознании, самовыражении, самореализации. В формировании эстетических потребностей школьника многое зависит от учителя. Такой работой можно заниматься, например, на уроках русского языка и музыки. При изучении темы «Ударные и безударные гласные» целесообразно использовать связи с музыкальной темой «Сильные и слабые доли в такте». Можно проводить и внеклассные мероприятия: «Осенний бал», «Карнавал цветов», «Зимние (осенние, весенние, летние) забавы» и т. п., где более подробно, в занимательной форме раскрыть приметы любого из времен года: показать, как эта тема прозвучала в стихах, музыке, как отражена в произведениях живописи и литературы.

Приведем примерный сценарий внеклассного мероприятия для учащихся начальных классов на тему «Портрет», где сочетаются языковые задания, элементы литературоведения, музыки и изобразительного искусства.

К занятию необходимо подобрать различные виды портретов: художественные портреты писателей и известных людей России, музыкальные портреты, литературные портреты из произведений, предусмотренных программой классного и внеклассного чтения.

Слово учителя:

— Ребята! Сегодня мы познакомимся с одним из жанров изобразительного искусства, который называется «портрет». Кто из вас видел портрет?

— Портреты бывают разные: парадный портрет, бытовой, групповой и автопортрет. Парадный портрет — это портрет человека в нарядной одежде, изображенного стоящим или сидящим. Бытовой портрет отличается тем, что человек изображен в обычной, домашней обстановке. Групповой портрет — это портрет, на котором изображены, например, только родственники, только класс, только друзья и т. д. (Рассказывая о портретах, учитель демонстрирует репродукции или портреты в оригинале.)

— А что такое автопортрет? (Дети рассказывают об автопортрете.)

— Чтобы портрет был более выразительным и как можно больше рассказывал о человеке, художник использует выразительные и изобразительные приемы, определенное сочетание красок, выписывает наиболее характерные предметы, окружающий интерьер. Глядя на портрет, зритель может сказать, кто этот человек, чем занимается и какой у него характер.

В художественной литературе тоже есть портреты, но они нарисованы словами, которые подробно рассказывают о человеке, его характере, поведении. Писатель использует другие выразительные средства: слова, междометия, сравнения, эпитеты, метафоры. Я сейчас прочитаю литературный портрет из известного вам произведения, а вы попробуйте догадаться, о ком идет речь.

«Вдруг из самой серединки вынырнула девчоночка махонькая. Вроде кукленки, а живая. Волосенки рыженькие, сарафанчик голубенький и в руке платочек, тоже голубой. Поглядела девчонка веселыми глазками, блеснула зубками, подбоченилась, платочком махнула и пошла плясать. И так у нее легко да ловко выходит, что и сказать нельзя...» (П. Бажов, «Огневушка-поскакушка»).

— Узнали, кто это? Давайте попробуем разобраться, какие средства использует писатель при описании Огневушки? (вынырнула, махонькая, вроде кукленки, веселые глазки).

— Предлагаю вам потренироваться в составлении портрета. Для этого один из вас

выйдет к доске и попытается как можно точнее описать кого-то из присутствующих. А мы постараемся догадаться, чей это портрет. (Игра.)

— В музыке тоже есть портреты, когда композитор с помощью музыки рисует образ человека. Давайте попробуем определить, кого изобразил композитор в своем произведении. (Слушают на выбор: «Баба-Яга» из «Детского альбома» П. И. Чайковского; фрагмент из симфонической сказки С. С. Прокофьева «Петя и Волк»; «Кикимора» А. К. Лядова; «Резвушка», «Злюка», «Плакса» из фонохрестоматии по программе Д. Б. Кабалевского.)

— Как вы думаете, кого изобразил композитор?

— Это обыкновенный человек или сказочный герой?

— Расскажите об этом образе, что вам рассказала о нем музыка? (Дети описывают музыкальный образ.)

— Подведем итог нашего занятия и ответим на следующие вопросы:

- Какие бывают портреты?
- Кто может писать портреты?
- Как пишет портрет художник?
- Как создает портрет композитор?
- Как создает портрет писатель?

Такие уроки и внеклассные мероприятия стимулируют активную творческую деятельность языковой личности во всех сферах жизни, способствуют формированию у школьников эстетической воспитанности, которая базируется на развитии эстетическом восприятии, тонкой эмоциональной реакции на эстетические явления.

Подлинное эстетическое развитие личности — это результат длительной и глубокой творческой работы по освоению школьниками, а затем и студентами пре-

красного в искусстве и окружающей действительности. Эстетическое воспитание личности не заканчивается формированием эстетического чувства и вкуса. Дело не только в умении понимать эстетическое явление и способности испытывать эстетическое наслаждение. Главное — воспитать и развить такие качества, такие способности личности, которые превращают ее в активного создателя прекрасного, позволяют не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его по «законам красоты», т. е. быть творцом эстетических ценностей.

Начатая в школе учебно-воспитательная работа может быть продолжена и в вузе на занятиях по русскому языку и изобразительному искусству (живопись, рисунок). Так, в процессе подготовки специалистов — учителей изобразительного искусства при изучении раздела курса «Русский язык и культура речи» могут проводиться интегрированные занятия на тему «Портрет», «Пейзаж», где используются материалы соответствующих дисциплин. Материалы курсов «Русский язык и культура речи», «Живопись», «Рисунок», «Музыка» могут использоваться при проведении внеаудиторной работы, например, на тему «Говорящая выставка портретов писателей», «Музыкальный портрет», «Рассказы о художниках и композиторах» и др.

Таким образом, для формирования эстетического сознания языковой личности необходимы различные формы урочной и внеурочной деятельности в школе, аудиторных и внеаудиторных занятий в вузе, что будет способствовать гармоничному развитию личности в целом.

Поступила 12.10.11.



УДК 371.72-057.875

ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ — ОДНОГО ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ*

*О. П. Балыкова, А. П. Цыбусов, Д. С. Блинов,
Н. Н. Чернова, С. А. Ляпина*

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

Статья посвящена актуальным вопросам здоровья студентов, формирующегося под воздействием фактического питания. Приводятся результаты и анализ анкетного опроса студентов вузов города Саранска, позволяющие оценить их пищевые привычки.

Ключевые слова: фактическое питание; рациональное питание; пищевой статус; пищевое поведение студентов; культура питания; режим питания.

Подготовка будущих специалистов в вузе включает в себя не только профессиональное обучение, но и формирование мировоззрения гражданина, имеющего принципы здоровьесохраняющего поведения, так как отсутствие последних приводит к целому ряду общественно опасных негативных тенденций [6], в частности, к росту заболеваемости и смертности. Как это ни парадоксально, кризисные явления в общественном здоровье в России развиваются на фоне повышения уровня образования [4].

Важную роль в обеспечении качества жизни человека, его физического и психического здоровья, продолжительности жизни играет рациональное питание. Очевидно, что оптимизация питания является не только медицинской, но и социальной проблемой [9].

Питание вместе с физической активностью относится к элементам повседневного поведения, формирующим здоровье человека [1]. Исследования фактического питания позволили установить структуру наиболее распространенных нарушений пищевого статуса, способствующих развитию сердечно-сосудистых, онкологических и других поздно распознаваемых, трудно поддающихся лечению дистрофических заболеваний (диабет, остеопороз, артрозы и т. д.), что снижает уровень индивидуального и общественного здоровья [5; 7].

Существуют два типа нарушения питания. Первый связан с ограниченностью ассортимента продуктов и дефицитом в пище необходимых структурных, энергетических и биологически активных веществ (белки, жиры, углеводы, витамины, минералы и др.). Второй — прежде всего с неумением правильно питаться, с отсутствием элементарных знаний и культуры питания [3; 7].

Объектом проведенного нами исследования стало пищевое поведение студентов, которое изучалось в ходе анонимного опроса с использованием специально разработанной анкеты. Методом случайной выборки были опрошены студенты I курсов вузов г. Саранска — Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, Саранского кооперативного института Российского университета кооперации. Объем выборочной совокупности составил 436 чел. (1,1 % от числа обучающихся в вузах Мордовии). Распределение респондентов по возрасту было следующим: 16 лет — 0,2 %; 17 — 50,0; 18 — 44,5; 19 — 3,2; 20 — 1,1; 22 — 0,7; 23 — 0,2; 25 лет — 0,2 %. Таким образом, половина респондентов по возрастному показателю относилась к подросткам. Юношей среди респондентов было 92 чел. (21 %), девушек — 344 (79 %).

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-16-1300 а/В «Здоровье финно-угорского населения Республики Мордовия: культурные и этносоциальные закономерности формирования и сохранения».

Состояние здоровья, сложившееся на фоне конституциональных особенностей организма под воздействием фактического питания, обозначается термином «пищевой статус». Оценка пищевого статуса, включающая в себя определение показателей функции питания, пищевой адекватности и заболеваемости, производится на основании показателей роста, массы тела и массо-ростового показателя, обмена веществ, функционального состояния отдельных систем организма. Показатели физического развития, в особенности масса тела, являются наиболее информативными критериями соответствия энергетической и биологической ценности рациона питания потребностям организма.

Респондентам было предложено субъективно оценить адекватность своего питания по показателю массы тела. Выяснилось, что 69,3 % опрошенных считают свою массу нормальной, 17,7 % — избыточной, 11,9 % — недостаточной. Другими словами, субъективно треть студентов оценивают свою массу как неудовлетворительную.

Рациональным называют физиологически полноценное питание здоровых людей с учетом их пола, возраста, характера трудовой деятельности, особенностей действия климата и других факторов. Общие требования к пищевому рациону сформулированы в основных постулатах, один из которых отражает необходимость правильного распределения пищевого рациона в течение дня [8]. Правильный режим питания обеспечивает эффективную работу пищеварительной системы, усвоение пищевых веществ и регулирует обменные процессы. Физиологически обоснованным является 3-4-разовое питание с таким распределением пищевого рациона по его калорийности, чтобы завтрак и обед обеспечивали до 75 % (30 и 45 % соответственно) суточной энергетической ценности рациона, а на ужин приходилась только ее четверть. Режим питания может изменяться в соответствии с национальными традициями, характером трудовой деятельности, культурой, привычками в питании, климатом.

Анализ кратности приемов пищи студентов показал, что лишь 19,7 % респондентов питаются 4 раза в день, большинство опрошенных (42,4 %) принимают пищу 3 раза в день, а 29,0 % — только 1—2 раза. Треть (32,0 %) участников исследования признались, что они не завтракали в день опроса. 8,7 % респондентов отметили слишком частый прием пищи (5—7 раз), что говорит о присутствии дополнительных приемов пищи, которые либо равномерно распределены во времени в течение дня либо замещают один из основных приемов пищи.

В ходе опроса было выяснено, что 66,0 % студентов предпочитают на завтрак чай или кофе с бутербродами и только 20,0 % имеют полноценный завтрак. Подавляющее большинство респондентов (80,0 %) отметили, что ужинали накануне, из них 16,0 % признались, что ели за 1 час до сна, что может свидетельствовать об отсутствии у студентов фиксированного времени приема пищи.

Потребность в белке — эволюционно сложившаяся доминанта в питании человека, обусловленная необходимостью обеспечивать оптимальный физиологический уровень поступления незаменимых аминокислот, основных структурных элементов тканей и составных частей ферментов и гормонов. Источниками полноценного белка, содержащего полный набор незаменимых аминокислот в количестве, достаточном для биосинтеза белка в организме человека, являются продукты животного происхождения (молоко, молочные продукты, яйца, мясо и мясопродукты, рыба, морепродукты). Согласно нормам физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах различных групп населения РФ [2], для рассматриваемой возрастной группы суточная потребность в белке составляет 61—72 г, в том числе животного происхождения — не менее 30,5—36 г.

Анализ ответов на вопрос «Какие продукты преобладают в Вашем рационе?» показал, что 63,3 % участников опроса отдают предпочтение овощам, фруктам и продуктам их переработки (33,9 % среди овощей предпочитают кар-



тофель, являющийся в большей степени источником углеводов). На втором месте стоят хлебобулочные и мукомольно-крупяные изделия (49,8 % респондентов). Мясо и мясные продукты преобладают в рационе 48,4 % опрошенных, молоко и молочные продукты — 27,8, рыба и продукты моря — 26,1, сахар и кондитерские изделия — 26,8 %.

Отвечая на более определенный вопрос «Сколько раз в неделю Вы употребляете тот или иной продукт?», студенты признались, что достаточно регулярно едят молочные продукты — 25,0 %, рыбу — 13,1, куриное мясо — 29,1, яйца кур — 21,1 %. 26,6 % считают основным мясным продуктом колбасные изделия, и абсолютное большинство (87,2 %) предпочитают жирную пищу. Ежедневно едят свежие фрукты и овощи менее половины (43,0 %) опрошенных. Мучные продукты и сладости ежедневно преобладают в рационе более двух третей респондентов (72,5 %). Очевиден факт дефицита в рационе студентов продуктов, являющихся основными источниками полноценного белка, и преобладания углеводно-жировой пищи.

Из напитков более трети опрошенных (36,0 %) отдадут предпочтение чаю и кофе, 26,0 — минеральной воде, и только 18,8 % — соку и компотам. Четверть респондентов (25,0 %) еженедельно употребляют пиво и другие алкогольные напитки, 9,2 % — делают это 3—4 раза в неделю. Следует иметь в виду, что алкоголь — наркотик и при систематическом приеме у человека нет возможности субъективно регулировать объем его потребления. Кроме того, любое регулярное употребление спиртного в дозах, вызывающих опьянение хотя бы в легкой степени, теоретически можно расценивать как начало первой стадии алкоголизма, потому что характерные симптомы болезни могут появиться в любой момент.

Потребность в энергии и пищевых веществах зависит от физической активности. Все взрослое население по этому показателю делится на 5 групп для мужчин и 4 группы для женщин. Студенты того и другого пола относятся к первой

группе, для которой характерна очень низкая физическая активность [3]. Резкое сокращение энерготрат современного человека требует уменьшения потребления пищи, однако оно не сопровождается аналогичным снижением потребности в других жизненно важных пищевых веществах, в частности в микронутриентах (витаминах, микроэлементах и др.). Поскольку источниками энергии и биологически активных веществ остаются неизменившиеся пищевые продукты, возникают своеобразные «ножницы»: адекватный по энергетической ценности рацион не обеспечивает потребности в витаминах и минеральных веществах [10]. Компенсировать недостаток последних возможно приемом биологически активных добавок.

Согласно проведенному исследованию, только четверть студентов постоянно принимают поливитамины, 41,9 % — иногда, а треть респондентов вообще не используют никаких биологически активных добавок.

Свыше половины респондентов (51,0 %) понимают, что их отношение к питанию не позволяет быть здоровым, при этом подавляющее большинство (87,0 %) согласны с утверждением, что правильное питание может сохранить здоровье. Свое нерациональное и нездоровое питание 61,7 % студентов связывают с недостатком времени, средств и неорганизованным режимом дня; 19,7 % не задумывались над этим вопросом или не считают нужным им заниматься, а 1,6 % уверены, что здоровое питание не может быть вкусным.

Анкетирование показало, что основным источником информации об оптимальном питании для четверти опрошенных (26,8 %) являются средства массовой информации, в частности реклама; пятая часть студентов (21,8) узнают о правильном питании от членов семьи и знакомых, и только 16,0 % молодых людей обращаются с этим вопросом к медицинским работникам и специальной литературе.

Таким образом, по данным проведенного социологического исследования установлено, что студенты высших об-

разовательных учреждений Саранска, изначально имеющие достаточный уровень интеллекта, мотивированные на обретение высокого уровня профессиональных знаний, не имеют ни привычки, ни мотивации для соблюдения правил оптимального питания, а значит, и для формирования и поддержания здоровья. Результаты опроса свидетельствуют, что режим питания студентов не соответствует гигиеническим принципам оптимального питания, их повседневный рацион углеводисто-жировой, с недостаточным количеством животного белка, дефицитом витаминов и микроэлементов. Выявляется увлечение чаем, кофе, алкогольными напитками. Рацион питания студентов формируется под влиянием рекламы, пищевых предпочтений, а не научно обоснованных рекомендаций.

С учетом сложившейся ситуации нам представляется необходимым ввести на I курсах вузов специальную дисциплину, знакомящую студентов с принципами рационального питания, с целью восполнения имеющегося у них пробела в знаниях важнейших вопросов культуры питания и здорового образа жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Блинов, Д. С.* Смертность как определяющий и корректируемый фактор демографического кризиса / Д. С. Блинов [и др.] // Вестн. НИИ ГН при Правительстве РМ. — 2011. — № 3 (19).
2. МР 2.3.1.2432-08 «Нормы физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах для различных групп населения Российской Федерации», утвержденные главным государственным санитарным врачом РФ 28 декабря 2008 г.
3. *Новоселова, Т. И.* Общероссийская программа «Здоровое питание — здоровье нации» [Электронный ресурс] / Т. И. Новоселова. — Режим доступа: http://pfcop.opitani.ru/about_programm/index.shtml.
4. *Онищенко, Г. Г.* Обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия детского населения России / Г. Г. Онищенко // Гигиена и санитария. — 2008. — № 2. — С. 72—77.
5. *Симонова, Г. И.* Питание и атеросклероз / Г. И. Симонова, В. А. Тутельян, А. В. Погожева // Бюл. СО РАМН. — 2006. — № 2. — С. 80—85.
6. *Скворцова, М. Б.* Молодое поколение в системе человеческого потенциала как фактор социально-экономического развития региона : автореф. дис. ... канд. экон. наук / М. Б. Скворцова. — Санкт-Петербург, 2007. — 21 с.
7. *Тутельян, В. А.* Гигиена питания : современные проблемы / В. А. Тутельян // Здравоохранение Российской Федерации. — 2008. — № 1. — С. 8—9.
8. *Тутельян, В. А.* Оптимальное питание — ключ к здоровью / В. А. Тутельян, Б. П. Суханов. — Москва : Изд. дом журн. «Здоровье», 2004.
9. *Тутельян, В. А.* Предпосылки и факторы формирования региональной политики в области здорового питания в России / В. А. Тутельян, Б. П. Суханов, М. Г. Керимова // Вопр. питания. — 2007. — Т. 76, № 6. — С. 39—43.
10. *Шабров, А. В.* Современные аспекты фундаментальных и прикладных проблем питания / А. В. Шабров [и др.] // Мед. акад. журн. — 2007. — Т. 7, № 4. — С. 125—130.

Поступила 18.11.11.



УДК 378.043.2-055.1/.2:004.9

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАТИВНОСТИ
В РАЗВИТИИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
(на примере социально-гуманитарных специальностей)***Н. В. Булдакова (Вятский социально-экономический институт)*

В статье предлагается интегративный подход к рассмотрению феномена прогностической способности как важнейшего личностного качества современного конкурентоспособного специалиста. Обосновывается необходимость ее развития у студентов социально-гуманитарных специальностей в процессе обучения в вузе. Раскрывается структурно-компонентный состав прогностической способности специалиста группы профессий «человек — человек».

Ключевые слова: интегративность; прогностическая способность; студенты социально-гуманитарных специальностей; структура прогностической способности как интегративного качества личности.

Согласно Концепции модернизации российского образования, основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Вышеуказанная цель может быть реализована только в результате качественно образовательного процесса, базирующегося на современных стандартах и приоритетах, выработанных на основе научного подхода к проблеме формирования личности профессионала.

Современные взаимоотношения между работодателями и специалистами с высшим образованием строятся на принципах удовлетворения обоюдных интересов, постоянно возникающих в ходе их контакта.

По мнению работодателей, традиционная система образования не всегда справляется с задачей подготовки квалифицированных специалистов, в частности социально-гуманитарной сферы, направленной на взаимодействие между людьми. Кроме того, у большинства вы-

пускников учебных заведений недостаточно развиты практические навыки и необходимые компетенции. По данным центров занятости, для успешного построения карьеры молодому специалисту следует обладать такими интегральными качествами личности, как креативность, коммуникативность, рефлексивность, инициативность, социальная ответственность и др. В связи с этим профессиональным учебным заведениям необходимо быть более действенным институтом воспитания и целенаправленной профессиональной подготовки молодого поколения.

Сложившаяся в высшем профессиональном образовании ситуация актуализирует проблему разработки содержания и механизма профессиональной подготовки специалистов социально-гуманитарной сферы в логике принципа интеграции, когда результатом реализации данного процесса становится развитие у студентов качеств, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда и возможность личностной и профессиональной самореализации. Одним из наиболее значимых инновационных подходов развития профессионального образования является интегративный.

На философском, социологическом, психологическом и педагогическом уровнях интеграция изучалась как ответственными (В. С. Безруковой, А. Я. Да-

нилюком, В. И. Загвязинским, В. В. Краевским и др.), так и зарубежными учеными (D. F. Berlin, H. H. Jacobs, C. L. Stuessy, H. Wintrop и др.).

Возможность реализации образовательного процесса в рамках интегративного взаимодействия позитивно меняет методологию учебно-воспитательного процесса, характер субъект-субъектных отношений, профессиональных и личностных качеств специалиста. Основными преимуществами интегративной профессиональной подготовки считаются совершенствование учебно-методических и научно-методических комплексов; повышение качества профессионального образования посредством объединения кадровых, информационных и материально-технических ресурсов; формирование научного мировоззрения и дивергентности мышления; развитие способности к самоконтролю и самореализации; развитие стремления к регулярному обновлению профессиональных знаний и умений; формирование интегральных качеств личности: креативности, рефлексивности, самостоятельности, коммуникативности и др.

К профессиям типа «человек — человек» относятся профессии, связанные с обучением и воспитанием, управлением персоналом, правовой защитой, медицинским обслуживанием и др. При всем своем разнообразии они обладают некоторыми общими характеристиками, например, являются профессиями творческого класса и предполагают анализ, исследование, испытание, контроль, планирование, организацию и управление, конструирование, проектирование, разработку новых образцов, принятие нестандартных решений, требуют независимого и оригинального мышления, высокого уровня умственного развития и, как правило, высшего образования.

Следовательно, профессиональная деятельность специалистов группы «человек — человек» включает прогнозирование как обязательный ее компонент. Специалистам социально-гуманитарного профиля, входящим в эту группу профессий, необходимо уметь предвидеть и

быстро оценивать ситуацию, рассчитывать возможные результаты, уметь разумно рисковать, быть способным выбрать оптимальную цель, видеть перспективу в личном развитии и в развитии каждой отдельной личности субъекта своей профессиональной деятельности и т. д. Вышеизложенное определяет необходимость развития прогностической способности у студентов социально-гуманитарных специальностей в процессе обучения в вузе для обеспечения будущему специалисту социально-гуманитарного профиля конкурентоспособности и востребованности на рынке труда.

Анализ сущности прогноза показал, что прогнозирование как высшая стадия предвидения, как синтез прогностической способности и прогностической деятельности в различной степени присуще каждому человеку. Способность к прогнозированию значительно повышает эффективность профессиональной деятельности, может рассматриваться и как общая, и как специальная, и как профессиональная способность. Общая она в том смысле, что включена в любую деятельность, является ее неотъемлемой составной частью; специальная — выступает как деятельность, осуществляемая с целью построения прогноза; профессиональная — входит в структуру профессиональной деятельности специалистов социально-гуманитарного профиля и способствует более эффективному достижению ее результатов.

Некоторые исследователи считают, что прогностическая способность — компонент интегральной индивидуальности. Рассмотрим термин «интегральная индивидуальность», используемый для обозначения индивидуальности, когда она понимается как сложный междисциплинарный объект исследования [7].

Индивидуальность, как и личность, по-разному понимается разными направлениями психологии, используются различные методологические положения для обоснования взаимосвязи психической реальности человека с природными и социальными факторами, поэтому единого подхода к исследованию интегральной



индивидуальности не существует. Например, Б. Г. Ананьев, используя положения междисциплинарного подхода, в комплексном изучении человека применяет следующую субординационную формулу — «индивид — субъект деятельности — личность — индивидуальность», на основе которой определяет индивидуальность как систему, интегрирующую в себе все свойства человека, его связи с окружением, роли. Иерархические зависимости между этими образованиями он сопоставляет с законами соотношения низшего и высшего, части и целого. «Индивидуальность всегда есть индивид с комплексом природных свойств, хотя, конечно, не всякий индивид является индивидуальностью... для этого индивиду нужно стать личностью» [1, с. 330]. Результатом формирования индивидуальности, по мнению автора, выступает формирование самосознания в процессе творческой деятельности.

С точки зрения В. С. Мерлина, интегральная индивидуальность человека — частный случай саморазвивающейся и саморегулирующейся живой системы. Она состоит из относительно замкнутых подсистем (иерархических уровней) человеческих свойств, выделяемых в зависимости от уровней развития материи: биохимического, общесоматического, нейродинамического, психодинамического, личностного, метаиндивидуального и уровня социально-исторических индивидуальных свойств. По мнению ученого, взаимосвязь разноуровневых свойств в структуре интегральной индивидуальности осуществляется благодаря транзитивной функции индивидуального стиля жизнедеятельности, деятельности (игровой, учебной, трудовой), общения [5].

Интегральную индивидуальность личности с позиции субъектно-деятельностного подхода рассматривал А. В. Брушлинский. Он признавал влияние общества на индивида как объекта общественных отношений и индивида на общество как субъекта этих отношений: «Человек как субъект — это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, со-

стояний и свойств, его осознания и бессознательного» [2, с. 10].

Итак, независимо от предлагаемых интегрирующих (системообразующих) факторов все вышеупомянутые авторы отмечают интегральную индивидуальность личности. Она понимается ими как системное образование, существующее на различных, находящихся в сложных взаимоотношениях, уровнях (биохимическом, физиологическом, психологическом), определяющихся набором индивидуальных свойств, нервной системы, темперамента, эмоционально-волевых свойств, направленностью личности, ее качествами, отношением с окружающими, социальной ролью и др., и не сводимое к сумме своих частей.

Мы полностью разделяем точку зрения В. С. Мерлина на то, что именно интегральная индивидуальность определяет успешность человека в той или иной специальной деятельности. В нашем исследовании такой деятельностью является прогностическая, для эффективного осуществления которой необходима развитая способность к прогнозированию.

На системный, интегративный характер прогностической способности в субъект-субъектной деятельности указывают Л. А. Редуш, И. М. Фейгенберг и др. [3; 7]. Они отмечают, что в реальной деятельности человека (в нашем случае педагогической) все перечисленные уровни антиципации взаимосвязаны, их трудно отделить друг от друга даже на абстрактном уровне анализа, поскольку, рассматривая какой-либо уровень изолированно, мы всегда затрагиваем и другие.

Вслед за А. В. Брушлинским, Б. Ф. Ломовым, Л. А. Редуш, Е. Н. Сурковым и другими исследователями [2; 4; 7], подчеркивающими интегративный характер прогностической деятельности, мы определяем, что прогностическая способность является интегративной, поскольку отождествляется нами с прогностической деятельностью.

Итак, прогностическая способность — интегративное индивидуально-психологическое качество личности, объединяющее в себе эмоционально-мотивационные свойства, познаватель-

ные процессы, самосознание. Эта способность проявляется и формируется в профессионально-познавательной и профессионально-практической деятельности; имеет природные предпосылки развития и необходимую для будущих специалистов социально-гуманитарного профиля функцию подготовки к действию, выступает условием успешного выполнения профессиональной прогностической деятельности. В нашем случае прогностическая способность будущих менеджеров, юристов, социальных работников, педагогов, психологов и др. непосредственно влияет на успешность построения прогноза в профессиональной деятельности, развития своей личности и личности реципиентов. Поскольку она проявляется в виде осознанной, целенаправленной активности, имеет статус деятельности, следовательно, она может

быть рассмотрена с точки зрения структуры деятельности, ее мотивов, целей, задач, действий [6, с. 51].

Исходя из общей структуры деятельности личности, мы считаем целесообразным выделить в прогностической деятельности специалиста социально-гуманитарного профиля следующие компоненты: эмоционально-мотивационный, информационно-содержательный, операционный, коммуникативно-рефлексивный. На основании вышеизложенного структура прогностической способности отождествляется нами со структурой прогностической деятельности. Отсюда структура прогностической способности специалистов социально-гуманитарного профиля состоит из тех же компонентов, для которых нами определены и охарактеризованы соответствующие критерии (таблица).

Структура прогностической способности

Компонент	Характеристика	Критерии
Эмоционально-мотивационный	Мотивационные свойства личности: мотиваторы — чувства, эмоции, мотивы, потребности	Эмоции, мотивация
Информационно-содержательный	Знания о прогнозируемом объекте: психологические, педагогические, методические; особенности соотношения этих знаний с текущей информацией	Базовые профессиональные знания
Операционный	Действия установления причинно-следственных связей; реконструкции и преобразования представлений; выдвижения и развития гипотез; планирования	Качества мышления, наблюдательность
Коммуникативно-рефлексивный	Стиль межличностного взаимодействия, рефлексия	Навыки общения, самооценка

Итак, анализ научной литературы, результатов исследований, специфики деятельности профессий типа «человек — человек», предлагаемая нами структура профессиональной прогностической способности специалистов социально-гуманитарной сферы деятельности еще раз подтверждают интегративный характер исследуемого феномена и необходимость его развития в процессе обучения студентов в профессиональном учебном заведении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 288 с.

2. *Брушлинский, А. В.* Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психол. журн. — 1991. — № 6. — С. 3—11.

3. Вероятное прогнозирование в деятельности человека / под ред. И. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. — Москва : Наука, 1977. — 391 с.

4. *Ломов, Б. Ф.* Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. — Москва : Наука, 1980. — 280 с.

5. *Мерлин, В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. — Москва : Педагогика, 1986. — 254 с.

6. *Ничипоренко, Н. П.* Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психол. журн. — 2006. — № 5. — С. 50—58.

7. *Регуш, Л. А.* Психология прогнозирования : способность, ее развитие и диагностика / Л. А. Регуш. — Киев : Вища школа, 1997. — 88 с.

Поступила 19.09.11.



ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МОРДВЫ

*С. И. Баляев (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

В статье по данным эмпирического исследования анализируются психологические особенности этнической идентичности эрзян и мокшан — студентов МГУ им. Н. П. Огарева. Особое внимание уделяется проблеме оценки этнических стереотипов.

Ключевые слова: студенты; эрзя; мокша; этническая идентичность; стереотипы; этноаффилиация.

В настоящее время проблема этнической идентичности, в частности финно-угорских народов, закономерно представляет большой интерес как для этнографов, историков, так и для этносоциологов, этнопсихологов. Особенно актуальным является применение принципов междисциплинарного подхода к этой проблеме.

Объектом проведенного нами исследования послужила этническая идентичность мордвы, предметом — особенности этнической идентичности студентов-мордвы в сравнении с татарами и русскими. Цель исследования заключалась в изучении психологической специфики этнической идентичности студентов-мордвы (на примере МГУ им. Н. П. Огарева). Цель конкретизировалась в следующих задачах: провести анализ понятий «этническое самосознание» и «этническая идентичность» в контексте изучения мордвы; осуществить сравнительный эмпирический анализ выявленных особенностей этнической идентичности студентов — мокшан, эрзян, татар, русских.

Этническая идентичность как основной вид социальной идентичности и ключевой компонент этнического самосознания является главным регулятором межэтнического (межсубэтнического) взаимодействия. На личностном уровне этничность характеризуется как когнитивно-эмоциональное образование, выражающее пристрастное, глубоко личностное отношение человека к своему этническому статусу, наделение его личностным смыслом. Г. У. Солдатова, синтезируя различные точки зрения на природу этничности, выделяет следу-

ющие ее особенности: консервативность, высокий мобилизационный потенциал, обращенность к образам прошлого, потенциальная конфликтность, эмоциональность [4].

В отечественной традиции изучения этноса закрепилось понятие «этническое самосознание», а не «этническая идентичность». На Западе в научном обороте использовался только термин «идентичность», о термине «самосознание» речь не шла, хотя смысл их нередко совпадал.

Различные аспекты проблемы этнического самосознания эрзян и мокшан стали разрабатываться исследователями в течение последних десятилетий. Краеугольной в рассмотрении теоретических вопросов этнического самосознания признается проблема его структуры. Наиболее устоявшейся к данному моменту можно считать концепцию Н. Ф. Мокшина, которая характеризует мордовское этническое самосознание как многоступенчатое, обусловленное наличием в этноструктуре мордвы двух субэтносов — мокши и эрзи. По мнению ученого, с одной стороны, наблюдается устойчивость собственного мокшанского и эрзянского самосознания. С другой — те же мокшане и эрзяне претендуют на приоритет именоваться мордвой, поскольку все более осознают, что являются двумя составными частями единого мордовского народа [3].

Точка зрения А. И. Сухарева [5] и ряда других авторов, выдвинувших в конце 1970-х — начале 1980-х гг. тезис о безусловном наличии однородного национального самосознания у мордвы,

оказалась научно не состоятельной. Утверждение, что «эрзяне и мокшане осознают себя единым этническим целым — мордовским народом», не было подкреплено данными этносоциологических исследований. Проведенные в разные годы крупные этносоциологические исследования продемонстрировали устойчивые показатели иной этнической самоидентификации. Так, в 1959 г., согласно переписи населения, лишь несколько процентов от всей численности эрзян и мокшан, проживавших в Мордовии, назвали себя мордвой; большинство опрошенных отнесло себя к эрзе или мокше. По результатам этносоциологического исследования 1973—1974 гг., более половины всех респондентов причислили эрзян и мокшан к разным народам. Осуществленное в 1985—1986 гг. под руководством В. И. Козлова исследование в районах Мордовии продемонстрировало сходные результаты: большинство опрошенных эрзян и мокшан, отвечая на вопрос о национальной принадлежности, также отнесли себя к эрзе или мокше [2, с. 17]. Сегодня мы можем говорить о постепенном снижении этой тенденции. В силу разных причин эрзянская и мокшанская идентичность отстает на второстепенный план по сравнению с общемордовской.

Этническая самоидентификация проявляется в первую очередь в широком межэтническом контексте общения, т. е. когда речь идет о сопоставлении себя с другими народами. В этой связи справедливо замечание Ю. В. Бромлея о том, что нередко сознание этнической принадлежности многозначно [1]. Одна из возможных причин — проявление иерархичности этнической структуры. В зависимости от уровня межгруппового (межэтнического, субэтнического) взаимодействия на передний план выступает та или иная форма этнической идентичности.

Вышеприведенные данные являются доказательством иерархичности этнической идентичности эрзян и мокшан. Однако утверждать то же самое в отношении всего этнического самосознания

возможно только в результате междисциплинарного исследования всех его компонентов в контексте комплекса межгрупповых отношений, чего в исследованиях эрзян и мокшан пока сделано не было. Рассмотрим опыт практического применения этнопсихологического подхода к данной проблеме.

Объектом нашего эмпирического исследования стали студенты Историко-социологического института и филологического факультета Мордовского государственного университета в количестве 140 чел. разных национальностей: 80 чел. — мордва (40 чел. — мокша, 40 — эрзя), 40 — русские, 20 чел. — татары. Материал исследования собирался в течение сентября 2010 — мая 2011 г. В работе применялся комплекс методик.

Методика ДТО. Диагностический тест отношений (ДТО) был разработан и впервые апробирован Г. У. Солдатовой [4]. Данный метод предназначен для исследования эмоционально-оценочного компонента этнических стереотипов. Это оригинальная модификация метода семантического дифференциала. Главным методическим принципом, положенным в основу ДТО, служит учет особенностей механизма восприятия этнических групп, которое работает по шкале «нравится — не нравится». Одно и то же качество может интерпретироваться либо позитивно, либо негативно в зависимости от этнического контекста объекта оценки. С целью выявления наличия таких противоречий и последующего определения их выраженности как эмпирического индикатора эмоционально-оценочного компонента этнического стереотипа используются шкалированные пары качеств: «осторожный — трусливый»; «бесхарактерный — покладистый (мягкий)»; «любезный — льстивый»; «остроумный — ехидный»; «сдержанный — равнодушный» и др. Выделенные качества размещаются на пяти карточках по восемь качеств на каждой. Карточка включает четыре пары свойств.

Первой процедурой ДТО стали самооценка по предложенным качествам и



оценка «идеала», проводимые по 4-балльной шкале. Далее следовала оценка респондентами абстрактного «типичного» представителя собственной общности и «типичных» представителей других этнических групп (в контексте объекта нашего исследования).

Методики «Типы этнической идентичности» и «Этническая аффилиация». Главная задача методики «Типы этнической идентичности» — определение тенденций трансформации этнического самосознания, этнической идентичности. В ходе исследования испытуемые должны были выразить свое согласие (полное или частичное) или несогласие (полное или частичное) с фразами, которые отражают отношение к собственной и другим этническим группам в различных ситуациях межэтнического взаимодействия. В результате рассматривались следующие типы этнической идентичности: этнонигилизм, этническая индиффе-

рентность, норма (позитивная этническая идентичность), этноэгоизм, этноизоляция, этноизм, национальный фанатизм.

Цель проведения методики «Этническая аффилиация» — исследование этнических аффилиативных тенденций. В качестве эмпирических оснований изучения выраженности мотива этнической аффилиации использовались три критерия: подчинение индивидуальных целей групповым, выраженная идентификация со своей этнической группой, восприятие самого себя.

Анализ результатов исследования носил сравнительный характер и проводился по четырем группам: русской, эрзянской, мокшанской, татарской (таблица). Во всех группах оценка «идеала» отличалась наибольшей позитивной направленностью и определенностью. В этой связи оценку «идеала» можно рассматривать в качестве нормативной точки отсчета.

Средние величины коэффициентов амбивалентности (А) и выраженности (S) самооценки, оценки «идеала», автостереотипов и гетеростереотипов в исследуемых группах

Вид оценки	Русские		Эрзяне		Мокшане		Татары	
	A1	S1	A2	S2	A3	S3	A4	S4
«Я-образ»	0,36	0,28	0,37	0,34	0,33	0,31	0,25	0,42
«Идеал»	0,21	0,54	0,30	0,47	0,29	0,52	0,19	0,66
Русский	0,30	0,35	0,42	0,22	0,32	0,24	0,27	0,31
Эрзя	0,27	0,13	0,35	0,24	0,71	0,07	0,39	0,26
Мокша	0,28	0,12	0,68	0,09	0,33	0,26	0,43	0,28
Татарин	0,32	0,19	0,39	0,15	0,41	0,17	0,21	0,40

Самооценки и стереотипы во всех группах получили близкую к «идеалу» позитивную эмоциональную определенность. Показательно сравнение коэффициентов амбивалентности (А), выраженности (S) автостереотипов. У татарских респондентов они выше в среднем в 1,5 раза соответствующих показателей у русских, эрзян и мокшан. Для всех групп характерно четкое позитивное отношение к собственному этносу (субэтносу — для эрзян и мокшан), но и в этом отношении татарские респонденты проявили наибольшую приверженность к собственной этнической общности по сравнению с остальными — в среднем в 1,27 раза. Опрошенные студенты — эрзяне и мок-

шане практически одинаково оценили свою приверженность как на уровне причисления себя к мокше или эрзе, так и на уровне причисления себя к мордве.

Сравнивая средние величины коэффициентов амбивалентности (А) гетеростереотипов, можно заметить, что самая высокая определенность в оценках образов других этнических общностей — у русских. Они несколько увереннее высказывали свое отношение к оцениваемым объектам, причем значения коэффициентов определенности их гетеростереотипов фактически идентичны: 0,27 — в оценке «типичного» эрзи, 0,28 — в оценке «типичного» мокши. Это означает, что русские не усматривают каких-либо осо-

бых различий в соотношении психологических качеств у представителей данных общностей. Уровень соотношения позитивных и негативных качеств в характере «типичного» эрзянина, по мнению русских респондентов, примерно равен соответствующему уровню у «типичного» мокшанина. Многие из них еще при ознакомлении со стимульным материалом методики ДТО и в ходе инструктажа выказывали свое затруднение именно в сравнительном оценивании абстрактных образов мокшан и эрзян. Как удалось выяснить, русские респонденты видят в них представителей безусловно единого народа (мордвы).

В то же время показатели позитивной направленности гетеростереотипов русских в отношении эрзян и мокшан несколько ниже, чем в отношении татар: соответственно 0,13; 0,12 и 0,19. Оценка большинством русских респондентов пар качеств «упрямый — настойчивый», «хитрый — находчивый», «общительный — навязчивый» у «типичного» мокшанина и «типичного» эрзянина носит выраженный негативный эмоциональный заряд. Оценка остальных качеств отличается большей позитивностью и нейтральностью. В сопоставлении с данными этнопсихологического опросника можно говорить о наличии у русских некоторой степени предубежденности к мордве: с высокой внутригрупповой согласованностью (около 75 % опрошенных) они характеризуют ее такими качествами, как «упрямые», «настырные», «хитрые», «неуступчивые» и др.

Эрзянские и мокшанские респонденты с несколько большей эмоциональной позитивностью относятся к русским, чем наоборот. Соответствующие коэффициенты гетеростереотипов — 0,22 и 0,24. Значение коэффициентов амбивалентности данных гетеростереотипов практически идентичны соответствующим значениям автостереотипов. Это означает, что в оценке «типичного» русского эрзя и мокша столь же определены, как и в отношении собственной этнической общности. Создается впечатление, что мордовские респонденты относятся кри-

тичнее к своим образам, нежели к русскому. Они скорее уверены в присутствии того или иного положительного качества именно у «типичного» русского, чем у собирательного образа своей общности. Анализ в данном случае носит исключительно сравнительный характер. Важны относительные, а не абсолютные значения показателей.

По поводу взаимных гетеростереотипов эрзян и мокшан следует сказать, что в этом случае показатели положительной направленности в среднем в 3,1 раза ниже, чем при оценке «типичного» русского: соответственно у эрзянских респондентов — 0,09, у мокшанских — 0,07. Нередко направленность данных гетеростереотипов выражена негативная. Отрицательный эмоциональный заряд содержится во взаимных оценках таких пар качеств: «любопытный — лезет в чужие дела», «чувствительный — нервный», «непринужденный — наглый», «находчивый — хитрый» и др. Причем число пар качеств, имеющих отрицательный в минимальной степени эмоциональный заряд, превышает 30 % общего числа оцениваемых пар во взаимных этнических образах. Сравним: негативные оценки русскими эрзя и мокши составляют в среднем 10 % от числа всех пар качеств.

Наибольшее количество нейтральных и негативных оценок во взаимных гетеростереотипах получили следующие пары качеств: «осторожный — трусливый», «педантичный — пунктуальный», «смелый — безрассудный», «сдержанный — равнодушный». Например, эрзянскую общность мокшане ставят от себя даже дальше, чем татарскую, которая действительно в силу этнокультурных особенностей и по их психологическим универсалиям (поддержание брачно-семейной эндогамии, андроцентризм) естественным образом психологически несколько отдалена. Если очерчивание этнической социально-психологической границы в отношении татар и наоборот — норма этнопсихологических реалий, то психологическая дистанцированность в отношении взаимных представлений эр-



эзрян и мокшан гораздо больше, чем «положено» иметь родственным в этническом отношении общностям. Данный факт находится в рамках так называемого парадокса этнической дистанции, согласно которому близкие этнокультурно и соседствующие территориально этнические группы (общности) в своих национальных представлениях взаиморазличий находят всегда больше, чем в дистанцированных (этнокультурно, территориально) народах, группах. В нашем случае ситуация осложняется еще и неоднозначной этнической идентичностью большинства эзрян и мокшан. Здесь, вероятно, уместно будет упомянуть слова П. Н. Шихирева о том, что «не важно, истинно ли данное знание или ложно. Поскольку главное в стереотипе не сама истинность, а убежденность в ней... выраженность, интенсивность данного явления» [6, с. 120]. Поиск «объективного» критерия истинности или ложности данных гетеростереотипов может быстро перерасти в чисто субъективный процесс, продукт умозрений, что недопустимо в подобного рода исследованиях.

Следующая часть работы была связана с выяснением типа этнической идентичности у студентов и раскрытием содержания потребности в ней. В отношении мордовской выборки полученные результаты позволяют говорить об общем позитивном характере оценки своей этнической принадлежности: она не носит сверхпозитивной определенности, как это просматривается у татарских респондентов, однако вместе с тем не является значимой ценностью для опрошенных.

Среди татар как представителей более коллективистской культуры выраженность аффилиативных тенденций (например, «никогда не забываю о своей этнической принадлежности», «человеку необходимо ощущать себя частью своей национальной группы») оказалась существенно выше, чем среди эзрян, мокшан и русских. Соответственно среди русских и мордовских респондентов были популярны противоположные тенденции. «Не имеет значения национальность»,

«необязательно ощущать себя частью своего народа» — так считают 68 % опрошенных нами русских студентов и 47 % мордовских. Эти данные в целом подтверждаются последними этнопсихологическими и этносоциологическими опросами. В нашем исследовании более половины респондентов — русских и мордвы продемонстрировали отсутствие четкой приверженности только к своей национальной принадлежности. При выборе брачного партнера, друзей, соседей они руководствовались бы не этническими предпочтениями, а межличностными симпатиями-антипатиями.

В результате проведения методики «Типы этнической идентичности» было выявлено немалое количество индифферентно настроенных к своему этническому статусу как среди мордвы, так и среди русских (треть опрошенных). Еще более тревожный сигнал — наличие среди мокшан и эзрян этнонигилистов. В сравнении с мордовскими и русскими татарские респонденты продемонстрировали более уверенное позитивное отношение к своей национальной принадлежности.

В целом для мордвы в большей степени характерно отсутствие четкой акцентированности на этнической идентичности. Интересно проследить, как эти данные соотносятся с общероссийскими показателями в других национальных образованиях. В большинстве республик России доля этнически индифферентных колеблется в пределах 10—12 %. Поэтому можно сделать вывод, что полученные нами данные о количестве этнически индифферентных студентов дополняют общую картину установок молодых представителей финно-угорских народов на постепенное снижение роли этнического статуса в их самосознании. В основе усиления тенденций формирования этнической идентичности по типу индифферентности у финно-угорской молодежи лежат как психологические механизмы, так и объективные социально-экономические факторы.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования были получены про-

тиворечивые данные о состоянии этнической идентичности студентов — эрзян и мокшан. С одной стороны, выяснилось, что степень идентификации с собственной этнической общностью у представителей исследуемых групп достаточно высока, с другой — среди студентов-мордвы выраженность этноаффилиативных тенденций оказалась незначительной. Это говорит о формальном, декларативном и малосодержательном характере этнической идентичности молодых эрзян и мокшан. Этнический фактор не играет большой роли в вопросах брака, семьи, бытовых контактов. На первое место все чаще выдвигаются исключительно личные симпатии-антипатии.

Важной особенностью этнической идентичности студентов-мордвы является существование социально-психологической субэтнической границы на различных уровнях взаимовосприятия и взаимодействия эрзян и мокшан, что подтверждается как данными этносоциологических опросов, так и результатами нашего исследования. Высокий уровень социально-культурной дистанцированности между эрзей и мокшей, четкость осознания взаимных различий на уровне гендеростереотипов, их эмоциональная насыщенность и существенная взаимная удаленность позволяют говорить о значительной роли такой границы в межэтнических отношениях. Данную особенность межэтнической перцепции можно объяснить действием механизма так называемого парадокса этнокультурной дистанции, в результате которого субэтнические общности (в нашем случае — эрзяне, мокшане), близкие этнокультурно и соседствующие территориально, в своих взаимных представлениях различий находят всегда больше, чем у дистанцированных общностей. Этот механизм естественным образом выполняет

защитную функцию любой общности — этнической и даже субэтнической.

При общем «размывании» значимости этнической идентичности для молодых эрзян и мокшан упрочняется ее двухуровневый статус: во-первых, для большинства современных эрзян и мокшан характерен общеэтнический (мордовский) уровень, обнаруживаемый в актуальных межэтнических контактах (например, с русскими); во-вторых, субэтнический уровень (эрзянский или мокшанский) проявляется в межэтнических взаимодействиях эрзян и мокшан. Теоретические и эмпирические результаты исследования, раскрывающие глубинные психологические механизмы субэтнических и межэтнических отношений в Республике Мордовия, могут быть использованы как в конструировании социально-этнических отношений, так и в практической работе общественных деятелей, социальных работников и психологов. Выводы следует учитывать при дальнейшей разработке этнопсихологической проблематики на материале как эрзян и мокшан, так и других этнических общностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бромлей, Ю. В.* Современные проблемы этнографии (Очерки теории и истории) / Ю. В. Бромлей. — Москва : Наука, 1991. — 392 с.
2. *Гурьянов, С. К.* Самосознание мордовского народа / С. К. Гурьянов. — Саранск : Изд-во общества «Знание», 1993. — 28 с.
3. *Мокшин, Н. Ф.* Мордовский этнос / Н. Ф. Мокшин. — Саранск : Морд. кн. изд-во, 1989. — 160 с.
4. *Солдатова, Г. У.* Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. — Москва : Смысл, 1998. — 389 с.
5. *Сухарев, А. И.* Социальный облик Советской Мордовии / А. И. Сухарев. — Саранск : Морд. кн. изд-во, 1980. — С. 17—18.
6. *Шихирев, П. Н.* Современная социальная психология США / П. Н. Шихирев. — Москва : Наука, 1979. — 332 с.

Поступила 17.02.12.



АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. Ф. Рогаль-Левицкая (Астраханский государственный университет)

Приводится анализ основных проблем девиантного поведения у подростков. Рассматриваются психологические концепции, выявляющие суть кризисов периода взросления, теоретические модели копинг-поведения подростков, а также способы профилактики аддиктивного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение; аддикция; подростковый возраст; Я-концепция; копинг; эмоциональный стресс; ресоциализация; эмпирическое исследование.

Возраст 15—16 лет в психологических исследованиях относится к старшему подростковому возрасту, или к ранней юности. Этот возраст характеризуется рядом специфических особенностей, и прежде всего кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. Данный этап отличается бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка. Естественны для этого возраста стремления к проявлению взрослости, развитию самосознания и самооценки, интерес к своей личности, к своим возможностям и способностям. При отсутствии условий для позитивной реализации своих потенциалов процессы самоутверждения могут происходить в искаженных формах, приводить к неблагоприятным реакциям и последствиям.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целями которого стали выявление у подростков с девиантным поведением комплекса специфических личностных особенностей, влияющих на адаптацию к трудовой деятельности, по сравнению с группой «норма»; оптимизация траектории развития личности подростка с девиантным поведением с помощью проведения экспериментального социально-психологического тренинга личностного роста; анализ психодиагностических и опросных материалов, полученных до и после проведения экспериментальных занятий, для подтверждения или опровержения гипотезы исследования.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что психологическим условием девиантного поведения является комплекс психологических характеристик, состоящий из выраженной эгоцентрической направленности и низкого уровня рефлексии. Применение комплексного метода психокоррекционного воздействия на основе положений В. С. Мухиной о развитии личности подростка через присвоение существующих в культуре ценностных ориентаций [2] позволяет предупреждать отклоняющееся поведение и развитие личности подростка по девиантному типу и способствует эффективной адаптации к трудовой деятельности.

Рассмотрим подробнее новообразования и поведенческие реакции, свойственные данному возрастному периоду. Большой вклад в это направление исследований внесли многие известные психологи. Так, Л. С. Выготский считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируются в зависимости от уровня развития общества, что именно в подростковом возрасте влияние среды на развитие мышления приобретает особую значимость. Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка он назвал проблему интересов. Ученым были выделены несколько основных групп (доминант) наиболее ярких интересов подростков:

- эгоцентрическая (интерес подростка к собственной личности) доминанта;
- доминанта дали (установка подростка на большие масштабы, которые

для него более субъективно приемлемы, чем текущие, сегодняшние);

— доминанта усилия (тяга к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета, протесте и других негативных проявлениях);

— доминанта романтики (стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму) [1, с. 297—298].

Центральную задачу периода взросления составляет поиск личностной идентичности — чувства самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Э. Эриксон полагает, что каждый человек переживает несколько критических фаз идентичности. Концепция идентичности, разработанная ученым на основе психоаналитических представлений, позволяет подойти к пониманию психических проблем взросления. К важнейшим конфликтам этого возраста относятся диффузия идентичности, диффузия времени, застой в работе, отрицательная идентичность [8, с. 122—123].

Х. Ремшмидт среди различных форм кризисов называет следующие: нарушения полового развития; кризисы идентичности и авторитетов; переживания отчуждения: деперсонализация (изменение восприятия самого себя) и дереализация (изменение восприятия окружающей обстановки); нарушение оценки своего физического облика (дисморфофобии); нарцисстические кризисы (кризисы поглощенности самим собой); суицидальные попытки; асоциальность, делинквентность и социальная запущенность [4, с. 290—304].

Трудности, с которыми сталкиваются подростки, требуют определенных стратегий их преодоления. От того, как отвечает подросток на предъявляемые ему требования среды, зависит дальнейшее развитие личности. Одна из стратегий преодоления препятствий получила название «копинг» (от англ. coping — совладание). Под копингом понимается «процесс конструктивного приспособления, в результате которого данное лицо

оказывается в состоянии справиться с предъявленными требованиями таким образом, что трудности преодолеваются и возникает чувство роста собственных возможностей, а это, в свою очередь, ведет к положительной самооценке» [3, с. 149].

Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский рассматривают копинг как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям [5, с. 63]. Ими выделяется ряд особенностей преодоления эмоционального стресса подростками [6, с. 56—57]:

— механизмы преодоления эмоционального стресса у подростков определяют развитие и формирование различных вариантов поведения, приводящих к адаптации либо дезадаптации индивида. Эти поведенческие модели могут сменять друг друга, претерпевая определенное прогрессивное развитие, и могут носить ригидный, фиксированный характер с последовательным усложнением, приводящим к возникновению нарушений;

— механизмы преодоления эмоционального стресса представляют собой сложные паттерны личностно-средового взаимодействия, включающие концепцию «Я», контроль, системы вербальной, невербальной коммуникации и другие составляющие;

— реализация механизмов преодоления стресса происходит на различных взаимозависимых уровнях: эмоциональном, когнитивном, соматическом, поведенческом. Наиболее четко измеряемым уровнем реализации механизмов преодоления стресса у подростков является поведенческий;

— преодоление стресса подростками может иметь гетеро- и аутоагрессивную направленность, быть связанным с экстернальной либо интернальной по отношению к среде направленностью контроля, эмпатическими, аффилятивными тенденциями, чувствительностью к отвержению;

— выраженным влиянием на преодоление стресса обладают система соци-



альной поддержки индивида и способность к ее восприятию;

— в подростковом возрасте механизмы преодоления стресса носят динамический и транзиторный характер, обеспечивают развитие индивида, способствуют или препятствуют включению биологических и социальных факторов риска развития поведенческих, психосоматических и психических нарушений.

Профилактика девиантного поведения особую значимость приобретает в подростковом возрасте. Во-первых, это нелегкий кризисный период развития, отражающий не только субъективные явления процесса становления, но и кризисные явления общества. Во-вторых, именно в подростковом возрасте начинают формироваться очень важные качества личности, обращение к которым могло бы стать одной из важнейших составляющих профилактики аддикции. Это такие качества, как стремление к развитию и самосознанию, интерес к своей личности и ее потенциалам, способность к самонаблюдению. К особенностям данного периода относятся появление рефлексии и формирование нравственных убеждений. Подростки начинают осознавать себя частью общества и обретают новые общественно значимые позиции; делают попытки в самоопределении.

В исследовании, которое проходило в три этапа (в 2008—2009, 2009—2010 и 2010—2011 гг.), принимали участие 316 детей подросткового возраста (13—15 лет). Исследование проводилось на базе Астраханского областного социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних.

Подросткам предлагались следующие четыре задания: 1) заполнить бланк ответов психодиагностической методики СОП (А. Н. Орел) по шкалам «склонность к преодолению норм и правил», «склонность к аддиктивному поведению», «волевой контроль эмоциональных реакций»; 2) ответить на вопросы опросника методики определения доминирующей личностной направленности подростка (И. Д. Егорычева) по шкалам гуманистической направленности (Я «+»,

О «+»), эгоцентрической направленности (Я «+», О «-»); 3) ответить на вопросы анкеты методики диагностики агрессивных и враждебных реакций (опросник Басса — Дарки), методики «Диагностика самоактуализации личности» (А. В. Лазукин, адаптация Н. Ф. Калина); 4) ответить на вопросы опросника методики исследования уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. Исследование проходило в несколько этапов.

В ходе выполнения заданий велось стандартизированное наблюдение.

Сравнение групп испытуемых по степени выраженности исследуемых показателей осуществлялось на основании средних значений по группе по каждой из исследуемых переменных.

При анализе результатов диагностики по тесту СОП были выявлены 117 подростков (37 %) со склонностью к девиантному поведению (первичная группа риска) и соответственно 199 подростков (63 %) — без нее (группа «норма»).

Для старших подростков характерно стремление к самостоятельности и независимости, самостоятельной постановке жизненных целей, возможности осуществлять профессиональный выбор, что отвечает задачам периода развития подростка. Однако выраженная эгоцентрическая направленность личности, отмеченная у 18 % опрошенных, свидетельствует о недостаточно критичном оценивании ими особенностей своей личности. Свои взгляды, интересы, убеждения, личностные качества подросток считает достойными уважения, однако при этом он может быть убежден, что далеко не каждый из окружающих достоин такого же отношения. Смещение вектора личностной направленности с эгоцентрического к выраженному эгоцентрическому свидетельствует о том, что все интересы, потребности подростка направлены только на самого себя.

Выраженная эгоцентрическая направленность указывает на стремление испытуемых брать как можно больше от общества, игнорируя потребности, интересы других людей. Подросток ведет себя так, как, по его мнению, того за-

служивают окружающие. Личность с выраженной эгоцентрической направленностью находится в центре внимания самой себя, вся ее активность сосредоточена на самой себе, собственных интересах, проблемах, основной ценностью для такого подростка является он сам, его мысли, суждения, интересы и потребности. При этом следует заметить, что среди выявленных нами подростков, склонных к девиантному поведению, существенно преобладает эгоцентрическая направленность личности, в свою очередь, большинство подростков (83 %) с выраженной эгоцентрической направленностью, по данным исследования методики СОП, отнесены нами к первичной группе риска.

Проведенное исследование по методике Басса — Дарки (выявление уровня агрессивности) показало высокую распространенность агрессивности среди подростков. Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что уровень агрессивности, раздражения, негативизма, обиды, подозрительности у подростков первичной группы риска выше, чем у подростков группы «норма».

Следующим этапом работы было выявление уровня эмпатических способностей по методике В. В. Бойко. Как оказалось, уровень эмпатических способностей подростков с девиантным поведением (первичная группа риска) отличается от аналогичного у испытуемых группы «норма». Различия прослеживаются в рациональном, эмоциональном и интуитивном каналах эмпатии, в установке, способствующей эмпатии, в проникающей способности к эмпатии, в идентификации к эмпатии. У подростков первичной группы риска уровень эмпатии составляет 15,65 балла, у подростков группы «норма» — 26,7 балла. Таким образом, уровень эмпатических способностей подростков с девиантным поведением значительно ниже, чем у подростков группы «норма».

Результаты подверглись статистической обработке для установления значимых различий между двумя выборками с помощью U-критерия Манна —

Уитни и подтвердили правильность наших предположений ($p < 0,05$).

Как показывают данные, полученные с помощью методики «Диагностика самоактуализации личности», у подростков с девиантным поведением по сравнению с подростками группы «норма» отмечается снижение среднего индекса по шкалам: 1 — ориентация во времени, 2 — ценности, 5 — креативность, 9 — ауто-симпатия, 10 — контактность, а также незначительное снижение по шкалам: взгляд на природу человека, потребность в познании, автономность, спонтанность, самопонимание, гибкость в общении. Это свидетельствует о тенденции девиантных подростков откладывать свою жизнь на потом, о более ретроспективной ориентации, повышенном уровне мнительности и неуверенности в себе, предпочтении гедонистических ценностей и желании манипулировать людьми в своих интересах, плохо осознаваемой позитивной Я-концепции, сниженном уровне предрасположенности к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми и о сниженном уровне показателей стремления к творчеству и креативности.

Задачей следующего этапа нашего исследования стало изучение влияния психологического тренинга личностного роста на оптимизацию траектории развития девиантных подростков и повышение их адаптивных способностей. Для проведения экспериментальных занятий на добровольной основе была набрана группа из 57 подростков, отнесенных в результате проведенной диагностики к первичной группе риска (экспериментальная группа). Контрольную группу составили 60 подростков первичной группы риска, которые не принимали участия в экспериментальных занятиях.

По окончании развивающего эксперимента с помощью методики «Диагностика самоактуализации личности» были получены результаты, свидетельствующие о том, что среди подростков первичной группы риска наметились тенденции к адекватному самоанализу, адекватной самооценке, снижению уровня конфликтности с окружающими и тенденция



к переориентации ценностей с гедонистических к гуманистическим. Немного повысились уровень уверенности в себе и осознания позитивной Я-концепции, уровень креативности.

Проведенный анализ результатов диагностики эмпатических способностей по методике В. В. Бойко выявил тенденцию к росту уровня данных способностей у подростков экспериментальной группы.

Повышение уровня проникающей способности в эмпатии подростков экспериментальной группы расценивается нами как усиление тенденции к развитию подростками своих коммуникативных свойств, позволяющих создавать атмосферу открытости и доверительности. Если у подростков контрольной группы общий уровень эмпатии составляет 14,95 балла, то у экспериментальной — 21,1 балла.

Проведенный опрос по методике диагностики личностной направленности выявил изменение вектора личностной направленности подростков экспериментальной группы с выраженного эгоцентрического к эгоцентрическому и гуманистическому.

Полученные результаты подтверждают эффективность экспериментальных занятий с помощью комплексного метода психокоррекционного воздействия для девиантных подростков.

Итак, нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления психологических особенностей девиантных подростков, а также влияния системы психокоррекционного воздействия на повышение уровня адаптивности девиантных подростков к трудовой деятельности. В результате были обнаружены внутренние психологические факторы, влияющие на развитие девиантного поведения в подростковом возрасте.

Обратимся к анализу полученных результатов. По итогам диагностики уровня агрессивности были выделены четыре группы испытуемых: с низким, нормальным, высоким и очень высоким уровнем ее развития. Низкая агрессивность была выявлена у 10,18 % подростков (индекс агрессивности в этой группе варьируется от 1 до 25 из 58 возмож-

ных); нормальная — 29,63 (индекс — от 25 до 33); высокая — 19,44 (индекс — от 34 до 37); очень высокая — у 40,74 % подростков (индекс варьируется от 38 до 58). Как следует из полученных ответов, более половины старших подростков (61,0 %) относятся к высоко или очень высоко агрессивным лицам, число «миролюбиво» настроенных подростков составляет всего 10,18 %.

Установлена довольно высокая степень корреляции между агрессивностью и эгоцентрической направленностью личности. Так, в первой группе подростков, обладающих высокой и очень высокой агрессивностью (индекс агрессивности — от 34 до 58) у 70,93 % испытуемых установлена умеренная эгоцентрическая направленность личности, а у 29,07 % — выраженная эгоистическая (т. е. общий коэффициент корреляции агрессии и эгоизма составил 58 %). Во второй группе, характеризующейся низкой агрессивностью, у 63,89 % опрошенных обнаружена гуманистическая, у 22,22 — умеренная эгоцентрическая, а у 13,89 % — выраженная эгоцентрическая направленность личности (коэффициент корреляции 36 %).

Перечислим особенности выявленных нарушений высших психических функций у девиантных подростков:

— восприятие девиантных подростков отличается ограниченным объемом. В воспринимаемом объекте они выделяют гораздо меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Слабоуспевающие (в учебе) подростки быстро забывают то, что ими было выучено. Основным приемом заучивания является многократное механическое повторение, зазубривание. При запоминании сложного материала, требующего понимания, применения опосредующих приемов и средств (классификация, выделение смысловых опор и т. д.), данная категория подростков значительно отстает от своих сверстников. Слабее у них и произвольное запоминание;

— внимание отличается крайней неустойчивостью, слабой распределенностью и концентрацией. Подростки легко отвлекаются, быстро утомляются. Снижение и колебание внимания сочетают-

ся со снижением умственной работоспособности;

— речь и мышление у девиантных подростков существенно отличаются от нормы. Их представления бедны и схематичны. Они с трудом решают мыслительные задачи, особенно в словесно-логическом плане, беспомощны в осуществлении достаточно простых логических операций. Их речь скудна и примитивна. Требуется много усилий, чтобы пополнить ее новыми словами и внести их в активный словарь подростка [7].

Этапами профилактической деятельности могут стать следующие:

— *диагностический*, включающий в себя диагностику личностных особенностей, которые могут оказать влияние на формирование аддиктивного поведения (повышенная тревожность, низкая стрессоустойчивость, неустойчивая Я-концепция, низкий уровень интернальности, неспособность к эмпатии, некоммуникабельность, повышенный эгоцентризм, низкое восприятие социальной поддержки, стратегия избегания при преодолении стрессовых ситуаций, направленность на поиск ощущений и др.), а также получение информации о положении ребенка в семье, характере семейных взаимоотношений, составе семьи, об увлечениях и способностях подростка, его друзьях и других возможных референтных группах;

— *информационно-просветительный*, представляющий собой расширение компетенции подростка в таких важных областях, как психосексуальное развитие, культура межличностных отношений, технология общения, способы преодоления стрессовых ситуаций, конфликтология и собственно проблемы аддиктивного поведения с рассмотрением основных аддиктивных механизмов, видов аддиктивной реализации, динамики развития аддиктивного процесса и последствий;

— *тренинги личностного роста* с элементами коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения, включающие формирование и развитие навыков работы над собой.

Таким образом, девиантное поведение и дезадаптация являются взаимосвязанными процессами и требуют ресоциализации девиантных подростков. Как показал анализ, наиболее эффективной формой ресоциализации является их адаптация к трудовой деятельности.

Результаты эксперимента доказывают, что все указанные выше негативные моменты не могут рассматриваться как непреодолимые преграды на пути развития девиантного подростка. Своевременная проведенная психодиагностика комплекса личностных черт, предрасполагающих подростка к проявлению отклонений в поведении, их учет при разработке и реализации комплексных планов психолого-педагогической и коррекционной работы психологами позволяют выводить большинство подростков с девиантным поведением на оптимальные для них траектории развития, формировать психологические предпосылки и осознанное стремление к профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1984. — Т. 4. — 432 с.
2. *Мухина, В. С.* Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. — Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. — 640 с.
3. *Поливанова, К. Н.* Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. — Москва : Академия, 2000. — 184 с.
4. *Ремшмидт, Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. — Москва : Мир, 1994. — 294 с.
5. *Сирота, Н. А.* Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // *Обозреватель психиатрии и медицинской психологии*. — 1994. — № 1. — С. 63—74.
6. *Сирота, Н. А.* Преодоление эмоционального стресса подростками. Модель исследования / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // Там же. — 1993. — № 1. — С. 53—59.
7. *Шпрангер, Э.* Психология юношеского возраста / Э. Шпрангер. — Москва : Педагогика, 1994. — 192 с.
8. *Эриксон, Э.* Идентичность : юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон. — Москва : Прогресс, 1996. — 248 с.

Поступила 29.12.11.



УДК 37.035.6

МИКРОИСТОРИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (некоторые подходы к исследованию истории села)

*М. С. Адамчик (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Анализируется значение микроистории как важнейшего инструмента решения социально значимых задач гуманитарной направленности. Исследовательские практики истории российского села рассматриваются в качестве способа формирования гражданско-патриотической позиции современных поколений как в глобальном (мировом) и национальном (государственном) масштабе, так и на уровне отдельного региона, родного края.

Ключевые слова: микроистория; сельская история; патриотическое воспитание; гражданская идентичность; история повседневности; мультикультурное пространство; семейные ценности; история рода; генеалогия; полиэтничность; национальное самосознание.

Наблюдаемое в последние два десятилетия повышенное внимание к микроистории (местной, локальной истории), связанное с персонификацией и детализацией объекта исследования, имеет непосредственное отношение к современным поискам идентичности исторической науки, развитию многообразия методологических и концептуальных подходов. Происходящие в современной исторической науке изменения выражаются, с одной стороны, в локализации процесса познания прошлого, предусматривающего более детальное и глубокое погружение в историю, а с другой — в его глобализации, включении определенного исторического места, события, факта в общеисторический контекст. Развитие в рамках новой локальной истории такого направления, как сельская история, стало следствием специализации исторического знания и практикой реализации принципов исторических направлений эпохи пост-постмодерна, что связано, в частности, с «переносом внимания с „достоверных фактов“ истории на мироощущение и мироосмысление человека прошлого» [7, с. 130—131].

Необходимо заметить, что отношение к локальной истории как к познавательной области, не отвечающей традиционным критериям науки и не позволяющей достичь глубоких выводов и обобщений, является весьма спорным. В фо-

кусе местной истории и даже в границах отдельно взятого населенного пункта преломляется история региона, государства, всего мира. Ее можно также представить как сумму исторических событий, суждений, выводов, которые в деталях отражают тот или иной исторический этап. Местная история — это своего рода исторический код, без которого невозможно построение общей концепции исторического развития. Как заметил русский философ-космист Н. Ф. Федоров, «нет места, которое не принимало бы прямо и косвенно участия в общей народной, а также и во всеобщей человеческой истории, но зато есть много мест, которые совсем не знают о своем участии в истории, в общей жизни, то есть не имеют своей местной истории» [8, с. 154].

Мы полагаем, что микроистория может стать важнейшим инструментом решения социально значимых задач гуманитарной направленности. В частности, необходимость исследовательских практик истории российского села представляется нам в таком важном ключе, как формирование гражданско-патриотической позиции современных поколений, причем и в общегосударственном, национальном, масштабе, и на уровне отдельного региона, малой родины.

Под гражданским патриотизмом мы понимаем социально-этническую, соци-

© Адамчик М. С., 2012

ально-культурную «материализацию» общественных отношений, самой жизни общества, благодаря которой общество способно удерживать собственный внутренний порядок и саморегулирование, определять свои цели, «вектор» своего поведения. Гражданский патриотизм — это набор ценностей, имеющих свою иерархию, которая в разные периоды российской истории могла приобретать определенную специфику. Сегодня — это воспитание чувства любви-уважения к истории России, к своему народу, к малой родине и собственным историческим корням, к своей родословной [4, с. 5].

Гражданский патриотизм основывается прежде всего на исторической памяти. Последняя включает в себя воспоминания не только о наиболее ярких эпизодах прошлого, но и о повседневной, обыденной жизни наших предков. Без знания истории родного края, увиденной глазами людей, живших и живущих рядом, несущих в своей памяти культуру предков, невозможно ни полное изучение истории Отечества, ни воспитание патриотизма, который базируется именно на исторических традициях и обычаях, передаваемых из поколения в поколение.

Современная образовательная практика, и прежде всего ее общеобразовательный уровень, предполагает активное включение регионального компонента, существенную часть которого составляют краеведение, история региона, история родного края, история отдельных поселений. При этом важно, чтобы выявление общих закономерностей и индивидуальных черт исторического развития села на основе использования макро- и микроуровневого подходов осуществлялось в сопряжении с историей страны и отдельного региона. Такого рода задачи находились в числе приоритетных в ходе предпринятого нами комплексного изучения истории с. Унуевский Майдан (Ковылкинский район, Республика Мордовия) и жизнедеятельности его населения в XVII — начале XX в.

Изучение истории сельских поселений в России представляет собой довольно устойчивую исследовательскую традицию. Тем не менее на фоне европей-

ских стран, где уже созданы энциклопедии сельских поселений, успехи отечественных исследователей выглядят значительно скромнее. Среди объективных причин такого положения следует назвать большое количество сельских поселений. Их и сейчас насчитывается около 150 тыс., даже после того, как за последние два десятка лет многие деревни и села просто исчезли с лица земли, оставив о себе лишь унылые напоминания в виде полуразрушенных домов. Аналогичная участь в ближайшем будущем ждет сотни и тысячи других сельских поселений.

Интерес к истории российской деревни на микроуровне представляется достаточно актуальным в свете негативной направленности современных демографических процессов в России, проявляющихся в разрушении сельской поселенческой структуры и фактически вымирании российской деревни. Фиксирование и отображение в исторической памяти свидетельств о них, хотя бы в виде очерков, с последующим созданием на их основе сводных и обобщающих работ приобретает значение насущной потребности преодоления исторического беспомощства, имеющей не только научно-познавательное, но и общественное, политическое, культурное и воспитательное значение. Это диктуется важными общими политическими, экономическими, социокультурными процессами, протекающими в нашей стране, такими как федерализация страны, укрепление административно-политического взаимодействия по линии «центр — регионы», усиление внимания к развитию субъектов Российской Федерации, противодействие деструктивным процессам разрушения российской деревни, сохранение и возрождение национальных, этнических и региональных культурных ценностей, формирование гражданской идентичности и патриотическое воспитание и др.

История поколений отечественных землепашцев наряду с академическим привлекает к себе широкий практический и социально значимый интерес. В частности, история села, культивируя любовь к малой и большой Родине, спо-



собна формировать такие качества человека, как нравственность, коллективизм, гордость за предков, толерантность, социальная востребованность, соизмеримая с ожиданиями, трудолюбие.

Знание истории российских сел дает богатую пищу для размышления по общим вопросам вокруг современных реалий, включая проводимые аграрные преобразования, передачу земли в частную собственность, пути развития деревни, поиски рациональных путей решения задач в современной аграрной сфере, воссоздание личных крестьянских (фермерских) хозяйств и др.

В рамках описываемого в данной статье проекта объектно-предметную область исследования составили разного рода региональные, локальные, микросоциальные аспекты истории с. Унуевский Майдан и жизнедеятельности его населения, вплетенные в канву истории целой страны XVII — начала XX в. По своему местоположению село относится к Среднему Поволжью. На протяжении своей истории оно находилось в составе разных административно-территориальных единиц. В настоящее время это территория Ковылкинского района Республики Мордовия. Необходимо заметить, что границы жизнедеятельности населения с. Унуевский Майдан выходят за границы собственно села по причине включенности жителей в хозяйственные, культурные, социально-демографические и другие процессы, более обширные по своим географическим масштабам.

Рассматривая сельское сообщество с. Унуевский Майдан не только как мультисоциальное, но и как мультикультурное образование, отдельное внимание мы уделяли демографическим аспектам, хозяйственным занятиям, бытовому укладу, условиям жизни, обычаям, общинно-семейной организации населения, проявлениям коллективного сознания и семейной психологии и т. д.

Важное значение придавалось пониманию особенностей повседневной жизни населения, перенесению исследовательского фокуса с надличностных структур и процессов на человеческое сознание в его субъективной реальности,

на изучение внутреннего мира, частного и социального поведения, миропредставлений, повседневного бытия человека, что в совокупности создавало социокультурную локальную целостность. Мы исходили из того, что история повседневности должна не столько добиваться детального отображения событийной истории на микроуровне, сколько показывать отношение людей к этим событиям, их мысли, чувства, переживания, поведенческие мотивы и формы, формирующиеся на основе определенных ценностных канонов и нормативных систем применительно к историческому месту и времени. Указанные параметры и входят в понятие «повседневность», включающее в себя сферу многократно повторяющейся социальной практики отдельной личности, семьи и другого локального микросообщества, стереотипы каждодневного поведения и мышления, что позволяет увидеть «историю снизу», «историю изнутри» [1].

Изучение проблематики сельской истории невозможно без антропологического измерения, в связи с чем необходимо выделить еще один уровень предметной локализации — человека. Причем на первый план выдвигается не «герой», а рядовой человек, обыватель, составляющий «живую историческую ткань». В описании структур повседневности, в отличие от иных социальных, политических и экономических структур, человека нельзя превращать в абстракцию, в элемент данных структур. В своем рутинном проживании, в выработке стратегий поведения (социальный статус, выполнение сословно-налоговых обязательств, каждодневный труд, семья) личность под влиянием множества факторов все время выбивается из социального стандарта. «Человек — это мир», в повседневной жизни — явление уникальное, по-своему реализующее общие идеи, общие стереотипы, общие нормы [1].

Важнейшим элементом пространства гражданско-патриотического воспитания служит история рода, семьи. Семейные ценности составляют основу патриотизма, выступая своего рода первичным

элементом формирования гражданской идентичности.

В облике социокультурной и гражданской организации России весьма заметную роль играют родственные связи и отношения. Рассмотрение такого историко-культурного феномена, как род, семья, представляется весьма значимым в контексте формирования благоприятного для гражданско-патриотического воспитания пространства, что и обусловило самое пристальное внимание к данному аспекту в нашем исследовании. Не случайно слова «природа», «родители», «родственники», «Родина», «народ» являются однокоренными, имеющими общую смысловую и содержательную основу. Это своеобразное пространство патриотизма, базирующегося на чувствах Родины, родства, укорененности в ментальной культуре, сопричастности к иному, к миру других, ответственности и солидарности, любви, которая заложена на уровне инстинктов и задается исторической памятью. Русскому философу И. А. Ильину принадлежат такие строки: «По-видимому, люди приобретают этот патриотический опыт без всяких поисков и исследований: он приходит как бы сам собою. Люди инстинктивно, естественно и незаметно привыкают к окружающей их среде, к природе, к соседям и культуре своей страны, к быту своего народа. Но именно поэтому духовная сущность патриотизма остается почти всегда за порогом их сознания» [3, с. 218].

Истоки формирования исторической памяти человека находятся в семье. Поэтому воссоздание летописи различных поколений жителей с. Унуевский Майдан мы рассматриваем как важный инструмент формирования и культивирования гражданско-патриотической составляющей исследовательской практики, что, в свою очередь, является средством создания благоприятного социокультурного пространства современной жизнедеятельности. Выявляя факты семейной истории, необходимо отдельно фиксировать события, влиявшие на жизнь семьи, анализировать точки соприкосновения истории семьи с ло-

кальной, национальной и мировой историей.

Предлагаемая в ходе изучения с. Унуевский Майдан исследовательская практика семейной (родовой, генеалогической) истории в проблемном поле сельской истории покоится на рефлексии новой локальной истории о способности *видеть целое* прежде составляющих его микристорических частей, воспринимать и понимать *контекстность*, глобальное и локальное [6].

В общем плане родственные отношения выступают как проявления в истории связей людей, построенных на единстве генетических и социальных признаков. Важной предметной составляющей исследования в этом контексте является обращение к предмету генеалогии как специальной исторической науки, изучающей историю родов, социально-родовые связи отдельных индивидов. Ориентируясь на историю семьи и рода, генеалогия способна повысить авторитет семьи, а совместная деятельность по восстановлению родословия с представителями старших поколений способствует укреплению внутрисемейных и межпоколенных связей, более глубокому осмыслению ценности семьи. Познание истории страны через призму судеб близких и далеких предков формирует чувство рода, обеспечивает преемственность поколений.

Как отмечают психологи, семейные истории оказывают огромное влияние на развитие психики подрастающего поколения. Люди, которые в детские годы слышали семейные предания от родителей, бабушек или дедушек, лучше проходят социально-психологическую адаптацию в обществе. Обращение к семейной памяти помогает ребенку гармонично объединить ситуативный, биографический, исторический масштабы переживания времени. Мысленная сопричастность к большой группе людей (своему роду — как умерших, так и ныне живущих людей) вносит определенную психологическую стабильность во внутренний мир человека.

При воссоздании генеалогической истории, родословных отдельных семей



с. Унуевский Майдан проявляется незримая нить связи между поколениями, усиливается чувство духовного родства с предками. Причем это важно не только для непосредственных потомков первых унуевцев, но и для всех жителей региона и России в целом. Именно из таких ячеек и матриц соткана живая ткань истории, формирующая чувство уважения к прошлому, к малой родине, к нашим предкам.

Исследовательская практика истории российского села в условиях полиэтничной структуры позволяет реализовать потенциал сохранения и обогащения как русской культуры, так и национального своеобразия других народов, населяющих Россию. Известный российский ученый А. А. Леонтьев утверждал, что одним из важнейших аспектов самосознания гражданина новой России является «чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, российский патриотизм, непременно сопряженный с отказом от национального (этнического) тщеславия, от представления о своей этнической исключительности и о том, что другие народы, живущие рядом, в чем-то неполноценны по сравнению с „моим“ народом» [5, с. 51].

Микроистория в поликультурном разрезе способствует формированию гражданской идентичности в национальном, общегосударственном, масштабе на основе открытости и равноправного диалога культур, культурного плюрализма, сохранения и развития всего многообразия культурных ценностей, норм и образцов, форм жизнедеятельности.

Для российского полиэтничного сознания унаследовать прошлое — значит ментально не уходить от предшествующих поколений, идти по их путям, дорогам с преданиями, традициями, обычаями, заветами предков, берущих свои истоки в глубине веков и составляющих основы национального самосознания любого народа. Уважение к наследию своего народа — одна из сфер проявления внутренней культуры человека, показатель уровня развития чувства гражданской идентичности [2, с. 22].

Таким образом, изучение российского села, как в части микроуровневого подхода в рамках «новой локальной истории», так и в части исследования истории родного края (краеведение), может быть включено в общественно полезную практику и выполнять своеобразную функцию воздействия на научное и интеллектуальное сознание провинции, на воспитание любви и уважения к своей малой родине, на преодоление ксенофобии и пропаганду толерантного мировосприятия, на формирование гражданско-патриотических ценностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булыгина, Т. А. История повседневности и «новая локальная история»: исследовательское поле и исследовательский инструмент [Электронный ресурс] / Т. А. Булыгина // Материалы интернет-конференции «Новая локальная история: социальные практики и повседневная жизнь горожан и сельских жителей». — Режим доступа: <http://www.newlocalhistory.com/content/bulygina-tastavropol-istoriya-povsednevnosti-i-novaya-lokalnaya-istoriya-issledovatel'skoe> (дата обращения: 30.03.2012).
2. Выршиков, Л. П. Уроки служения Отечеству в пространстве патриотически-ориентированного образования / Л. П. Выршиков, М. Б. Кусмарцев. — Москва : НП ИПД «Авторское перо», 2005. — 272 с.
3. Ильин, И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. — Москва : Республика, 1993. — 431 с.
4. История России. Толерантность и патриотизм : пособие для учителя. — Вологда : Изд. центр ВИРО, 2006. — 96 с.
5. Леонтьев, А. А. Россия : многокультурность и толерантность / А. А. Леонтьев // Век толерантности : науч.-публицист. вестн. — Москва, 2001. — Вып. 1. — С. 46—53.
6. Маловичко, С. И. Синтез единичного и социального в новой локальной истории : история семьи в проблемном поле «сельской истории» [Электронный ресурс] / С. И. Маловичко, А. И. Покотилова // Новая локальная история. — Режим доступа: <http://www.newlocalhistory.com/node/131> (дата обращения: 30.03.2012).
7. Румянцева, М. Ф. Новая локальная история в проблемных полях современного гуманитарного знания / М. Ф. Румянцева // Междисциплинарные подходы к изучению прошлого: до и после «постмодерна» : материалы науч. конф., 28—29 апреля 2005 г. — Москва, 2005. — С. 129—131.
8. Федоров, Н. Ф. Отечествоведение. Об изучении местной истории / Н. Ф. Федоров // Собр. соч. : в 4 т. — Москва, 1997. — Т. 3. — С. 153—155.

Поступила 10.04.12.

УДК 374.72(=511.152)

РОЛЬ ИНСТИТУТА ДИРЕКТОРОВ И ИНСПЕКТОРОВ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ В ДЕЛЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ МОРДОВСКОГО НАРОДА

*О. А. Баршова (Средне-Волжский (г. Саранск) филиал Российской
правовой академии Минюста РФ)*

Рассматривается деятельность директоров и инспекторов народных училищ. Предпринята попытка анализа роли деятельности директорского и инспекторского корпуса народных училищ в образовании мордовского народа.

Ключевые слова: школа; директор; инспектор; кадры; народное училище; образование.

Важное значение для развития народного образования в конце XIX в. имел институт инспекторов и директоров народных училищ, который немало сделал для развития народного образования и подготовки педагогических кадров для народных школ. Он появился после того, как созданные училищные советы, на которые возлагались большие надежды по управлению народным образованием, не оправдали ожиданий Министерства народного просвещения, влияние которого на созданные училищные советы было слишком слабо. Последние «пользовались в своей сфере полной автономиею» [1, с. 58].

Чтобы усилить это влияние, в 1869 г. была учреждена новая должность — инспектора народных училищ, по одному на каждую губернию. Тогда же получили начало образцовые начальные училища, открывающиеся на средства казны и не подчиненные училищным советам, находящиеся в ведении инспекторов народных училищ.

Место и роль инспекторов народных училищ определялись инструкцией, Высочайше утвержденной 29 октября 1871 г., значительно изменившей Положение 1864 г. «О губернских и уездных земских учреждениях» в сторону усиления влияния на народное образование чиновников Министерства народного просвещения. Одновременно возник вопрос о пересмотре Положения 1864 г., так как, по мнению министра народного образования графа Д. А. Толстого, «духовенство не оправдало возлагавшихся на него надежд» [1, с. 59]. В деле народного об-

разования главную руководящую роль было решено предоставить поместному дворянству и чинам Министерства народного просвещения. В Высочайшем рескрипте, данном 25 декабря 1873 г. на имя графа Д. А. Толстого, говорилось: «Дело народного образования в духе религии и нравственности есть дело столь великое и священное, что поддержанию и упрочению его в сем истинно благом направлении должны служить не одно только духовенство...» [1, с. 59].

Попечение над начальным образованием в уездах было возложено на уездного предводителя дворянства и (под его председательством) на уездный училищный совет, а в губерниях — на губернского предводителя дворянства и (под его председательством) на губернский училищный совет.

Выступая в январе 1909 г. на страницах журнала Министерства народного просвещения, некий автор А. А-в отмечал, что «успех школьного дела вообще и начального в частности зависит, прежде всего, от степени подготовки и индивидуального усердия к нему учащихся лиц, а затем — от свойств и качеств состава ближайших руководителей названным делом. На этом основании служебная деятельность директоров и инспекторов народных училищ была и всегда будет не только очень важною, но и чрезвычайно ответственною, почему и выбор достойных для этой деятельности кандидатов является одним из весьма серьезных, глубоко жизненных вопросов в деле устройства начальной и низшей народной школы» [3, с. 48—49].



Важность кадров инспекторов и директоров народных училищ заключалась в их компетентности. Как отмечает Н. К. Гуркина, «инспектора и директора народных училищ являлись ключевым звеном в системе управления начальным образованием (училищные советы были общественными организациями), играли важную роль в развитии просвещения в стране, однако в отечественной литературе этой группе интеллигенции дореволюционной России не уделялось достаточного внимания» [2, с. 412]. Вместе с тем даже в имеющихся малочисленных работах, касающихся деятельности народных инспекторов народных училищ, отношение к ним было неоднозначно. Долгие годы господствовало мнение об инспекторах как косной и консервативной группе чиновников Министерства народного просвещения, часто «не имевшей никакого отношения к педагогике» [2, с. 413].

О том же писал и упомянутый нами выше А. А-в, отмечая, что, «хотя директора и инспекторы народных училищ, в своем составе, без сомнения, приносили и приносят делу школьного образования народа значительную пользу, однако, к сожалению, далеко не везде и не всегда они пользуются достаточным уважением и сочувствием тех общественных учреждений, которые принимают участие в содержании начальных школ» [3, с. 49]. В ряде работ в качестве главных их функций назывались политический надзор над учителями и прогрессивными земскими деятелями, подавление и торможение любой инициативы, направленной на развитие и совершенствование народной школы. Нередко инспектора народных училищ вызывали недовольство общественности по той причине, что порой обращали свою деятельность не столько на педагогическое руководство школой, сколько на канцелярскую учебно-распорядительную работу и на заботы о политической благонадежности педагогического персонала.

По Положению о начальных народных училищах 1874 г. и инструкции, утвержденной в 1871 г., самая главная обязанность инспекторов народных учи-

лиц заключалась в заведовании учебно-воспитательной их частью и руководстве посредством личных советов и указаний малоопытными учителями. С другой стороны, инспектору народных училищ приходилось руководить более чем 70 начальными школами, причем он обязан был каждую посетить не реже двух раз в год. При меньшем количестве училищ, надзираемых инспектором, он мог стоять к школьному образованию гораздо ближе, чем было на самом деле, когда под его началом оказывалось свыше 100 школ. Поэтому от количества надзираемых школ зависело и педагогическое руководство, которое могло быть более постоянным, действенным и эффективным.

По существующему законоположению, Высочайше утвержденному 25 мая 1874 г., директора народных училищ выбирались из лиц, получивших высшее образование, а инспектора — из лиц, известных педагогической опытностью. Однако из-за недостатка достойных кандидатов или по каким-то другим причинам требование закона выполнялось не всегда. Практика показала, что далеко не все инспектора определенно и ясно, широко и многосторонне понимали сложное педагогическое дело народной школы, не все отчетливо представляли себе, как нелегки обязанности народного, особенно сельского, учителя, прежде всего вследствие крайне слабого умственного развития крестьянских детей и по многим другим причинам. К тому же не все были достаточно подготовлены к практическому и теоретическому руководству начальным школьным обучением, так как не были знакомы с условиями правильной методической его постановки. И наконец, не все были заинтересованы теорией и практикой начального школьного воспитания и обучения настолько, чтобы при посещении школы оказать учителям практическую помощь.

В числе великих деятелей народного образования первое место, безусловно, принадлежит инспектору, а затем директору народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульянову. Он не был чинов-

ником-формалистом, его не удовлетворяла канцелярская работа. Искренне преданный делу народного образования, И. Н. Ульянов вложил в него всю свою душу, посвятил ему все свои силы. Инспектор побывал в каждой школе и раскрыл официальную ложь о том, что в губернии во второй половине 1860-х гг. числилось более 600 школ. Он выяснил, что «большинство училищ существует только на бумаге, что батюшки и матушки (числившиеся учителями и учительницами) вовсе не бывают в школах, а их ученики не знают ни грамоты, ни самых употребительных молитв» [1, с. 66]. Были выявлены и такие факты, когда учителя брали с крестьян определенное жалованье под условие не собирать учеников и не отрывать их от домашних занятий.

И. Н. Ульянов приложил немало усилий для открытия новых школ, увеличения денежных средств на школьное строительство, много внимания уделял подготовке учителей, руководя педагогическими курсами и устраивая учительские съезды. По отзывам современников, он был просветителем целой губернии, строителем сельских школ, вечным просителем денег для новых школ, единственным руководителем педагогических курсов, заступником и добрым гением учителей и учительниц, вникавшим во все мелочи их незавидного существования.

Преодолевая трудности, И. Н. Ульянов ежегодно открывал 1—2 училища среди мордовского населения Симбирской губернии, а в отдельные годы и больше. В 1871 г. в Ардатовском уезде было открыто 4 училища (в селах Резоватово, Барахманский Гарт, Вечкусы, Горки), в 1872 г. — в с. Киржеманы, в 1873 г. — в с. Талызино, в 1874 г. — в с. Силино.

Старания И. Н. Ульянова в развитии народного образования среди мордвы положительно влияли на мордовское население. Крестьянство постепенно стало менять свои взгляды на школу, начало активнее участвовать в расширении школьной сети. В 1876 г. были открыты училища в селениях Найманы, Курмач-

касы, Хлыстовка, Болдасево, Сайгуши, Тетюши и др.

Своей исключительной преданностью школе И. Н. Ульянов заражал других. Этому способствовало и общее настроение того времени. Например, помещик из отставных военных, мировой судья и член училищного совета В. Н. Назарьев, для того чтобы пополнить свои педагогические познания, совершил поездку в Петербург. Там он познакомился со многими известными педагогами, побывал на педагогических собраниях при второй классической гимназии, завязал переписку с бароном Н. А. Корфом.

Многое сделал для организации просвещения мордовского народа В. Х. Хохряков. Будучи инспектором народных училищ Пензенской губернии, он способствовал открытию 28 новых школ, курсов по подготовке учителей для начальных школ. По его инициативе в 1874 г. была открыта Пензенская учительская семинария, начата подготовка учителей для мордовских школ, в том числе из национальной молодежи. Он добивался открытия при семинарии мордовского начального училища, ввел преподавание мокша-мордовского языка. В соавторстве с Н. П. Барсовым и Ф. Кечиним им были составлены «Азбука для мордовских учителей Пензенской губернии», «Указания учителю, как учить по азбуке», «Первоначальные уроки русского языка для мордвы» [6, с. 531—532].

В должности директора народных училищ Пензенской губернии В. Х. Хохряков в отчете за 1883 г. попечителю учебного округа указывал: «В Пензенской губернии существуют в мордовских селах инородческие училища, в большей части которых учение идет неудовлетворительно. Происходит это по той причине, что учащиеся поступают в школу, не понимая ни слова по-русски, вследствие чего сведения, сообщаемые им на русском языке, усваиваются ими медленно и неосновательно. Замедление в обучении увеличивается еще тем, что во многих училищах учителями состоят лица, не владеющие мордовским наречием и ведущие занятия с младшим отделением при помощи переводчиков, ко-



торами обыкновенно в таких случаях являются ученики старших отделений, достаточно уже знакомые с русским языком. По причине указанных обстоятельств учебный курс и внутренняя организация учебной работы, принятые в русских школах, к мордовским школам не приложим. Из того, что сообщается детям инородцев в школе, они успевают пройти очень немного, так как большая часть года уходит на то, чтобы научить их понимать сколько-нибудь русскую речь; таким образом, на обучение собственному остается очень мало времени, и учитель едва успеет пройти с ними звуки и научить их все-таки читать, между тем, на следующий год к нему поступают новые неграмотные мальчики, не понимающие по-русски, которые требуют в свою очередь от учителя массу труда и времени...» [9, с. 107—108].

Следовательно, директор народных училищ понимал трудности в обучении инородческих детей, видел их причины и возможности устранения. Для облегчения организации обучения предполагалось издание для мордовских школ особых учебников с подстрочным переводом каждого слова на мокшанское или эрзянское наречие мордовского языка.

Однако правительство не признавало необходимости издания особых учебников для мордовских школ, обучение велось на русском языке. В феврале 1867 г. вопрос о том, на каком языке следует вести обучение в инородческих школах, обсуждался в ученом комитете Министерства народного просвещения. К тому времени многие земства высказывались за допущение преподавания в национальных школах на родном языке. Обсудив этот вопрос, ученый комитет признал введение преподавания на родном языке в инородческих школах нецелесообразным. Как высказался относительно просвещения национальных меньшинств В. И. Ленин, «правительственная политика, политика помещиков, поддерживаемых буржуазией, проникнута вся насквозь черносотенным национализмом» [8, с. 149].

Царское правительство боялось, что обучение инородцев на родном языке

«может послужить к пробуждению племенного самолюбия и уважения к собственному языку» [9, с. 106], поэтому, хотя многие работники народного просвещения и признавали целесообразным обучение мордвы на своем языке, власть с их доводами согласиться не могла.

Заслуживает добрых слов инспектор народных школ Темниковского уезда А. Э. Стржижевский, который, многие годы работая в уезде, заботился об учительских кадрах, оберегал их от чиновничьего произвола. Выступая с отчетом перед уездным земским собранием, он отметил, что «деятельность учителей и учительниц... находилась под гнетом их бесправного положения» [5, с. 354]. В другой раз, говоря о деятельности народных библиотек, руководителями которых были школьные учителя, он подчеркнул, что «не имея никаких средств к ограждению школы от непрошеного вмешательства и зная, к чему ведет учительства и зная, даже не отступающих от закона, столкновение с сильнейшим, я должен был следить за тем, чтобы не создавалось к нему никаких поводов...» [4, с. 357].

Добрую память о себе оставил инспектор народных училищ Ардатовского уезда Иван Матвеевич Петяев, известный педагог, методист, ученик и последователь Ильи Николаевича Ульянова. Много сил он вложил в расширение сети школ и улучшение их работы в уезде. При его содействии в Ардатове была открыта женская гимназия с педагогическим классом, где готовились учителя для уезда с большим количеством национальных сел. Это был нелегкий период в развитии школьного образования, когда Министерство народного просвещения возглавлял один из самых реакционных министров Лев Аристович Кассо (1865—1914).

И. М. Петяев был не столько инспектором, сколько методистом, главным для него была не проверка школы, а улучшение работы учителей. Он активно выступал на страницах издававшегося в то время в Поволжье журнала «Городской и сельский учитель», делаясь педагогическим опытом с другими учителями. В частности, широкое распространение

получили его методические труды «О введении уроков арифметики в начальных народных училищах» (1898), «Методические указания по преподаванию русского языка в русских и иностранных училищах» (1914) [7, с. 72].

Инспектором была разработана система подготовки учительских кадров в учительских семинариях и школах, существовавших в городах и центральных селах. По его мнению, в учительских семинариях должны быть созданы такие условия, при которых слушатели, будущие учителя, могли бы пройти курс, не отрываясь от земли и не оставляя тех занятий, которые наиболее распространены в данной местности. Среди важнейших требований, предъявляемых к учителю, он называл образованность и воспитанность. И. М. Петяев выступал против телесных наказаний, относя их к традициям старой дореформенной школы, оскорбляющим достоинство ученика и бесполезным в педагогическом отношении [7, с. 74].

Работа с народными учителями занимала особое место в деятельности инспекторов и директоров народных училищ. Кроме непосредственного общения в училищах с посещением занятий и их анализом инспекторский персонал устраивал районные совещания по обмену опытом, педагогические курсы для молодых учителей, отправлял сельских учителей в города для повышения квалификации на губернских курсах. Например, инспектор И. М. Петяев по окончании проверки школ собирал учителей для товарищеской беседы, докладывал о результатах посещения школ, рассказывал о передовом педагогическом опыте. Иногда эти поездки заканчивались районными конференциями.

Результаты настойчивой и самоотверженной работы инспекторов и директоров народных училищ по развитию народного образования в мордовском крае, дополнявшей усилия правительства, земств, губернских администраций по преодолению низкого уровня грамотности населения, наиболее наглядно видны в количественных показателях. Так, в Ардатском, Инсарском, Красносло-

бодском, Саранском, Спасском и Темниковском уездах в 1898—1899 гг. насчитывалось 216 школ, а в 1914 г. — 787 [10, с. 117]. За 15 лет их стало в 3,6 раза больше, возросло и число учителей.

Подводя итоги сказанному о директорах и инспекторах народных училищ, заметим, что их роль и значение зависели от отношения к своей профессии, от понимания значения школы для населения и от компетентности и культуры личности. Поэтому однозначный ответ на этот вопрос дать невозможно, ибо в разное время на указанных должностях были разные люди, по-разному относившиеся к проблеме школы и учительства. В целом институт директоров и инспекторов народных училищ, конечно же, сыграл позитивную роль в деле становления начального народного образования в мордовском крае. Результаты его деятельности — большое число открытых гимназий, школ, учительских семинарий, педагогических классов в уездных центрах — Ардатове, Краснослободске, Саранске, Инсаре, в которых готовили учителей для начальных сельских школ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вестник Симбирского земства. — 1906. — № 3. — С. 56—113.
2. Гуркина, Н. К. Инспектора народных училищ : место и роль в развитии просвещения и начального образования / Н. К. Гуркина // Из истории русской интеллигенции : сб. материалов и ст. — Санкт-Петербург, 2003. — С. 412—425.
3. Журнал министерства народного просвещения. Новая серия. Ч. 19. — Москва, 1909. — 948 с.
4. Журналы Темниковского уездного земского собрания за 1905 г. — Темников, 1905. — С. 357—387.
5. Журналы Темниковского уездного земского собрания за 1907 г. — Темников, 1907. — С. 326—357.
6. История Мордовии в лицах. — Саранск : Морд. кн. изд-во, 1997. — 592 с.
7. Кирдяшова, М. Ф. Петяев И. М. / М. Ф. Кирдяшова // Просветители и педагоги мордовского края. — Саранск : Морд. кн. изд-во, 1986. — 196 с.
8. Ленин, В. И. Рабочий класс и национальный вопрос // Полн. собр. соч. : в 45 т. — Москва, 1973. — Т. 23. — С. 149—150.
9. Мордовское население Пензенской губернии, его прошлое и настоящее / под ред. Г. А. Полумордвинова. — Пенза, 1927. — 139 с.
10. Народное хозяйство Мордовской АССР. — Саранск : Морд. кн. изд-во, 1965. — 167 с.

Поступила 02.02.12.



УДК 316.346.32-057.875

**МОДЕРНИЗАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ***Г. Б. Кошарная, Л. В. Рожкова
(Пензенский государственный университет)*

Рассматриваются основы формирования модернизационного потенциала в условиях социокультурной модернизации российского общества. На основе результатов исследования среди студентов высших учебных заведений регионов Среднего Поволжья анализируется модернизационный потенциал молодежи.

Ключевые слова: модернизационный потенциал; студенческая молодежь; модернизация.

Ключевое значение в новых современных социально-экономических условиях приобретает исследование модернизационного потенциала российского общества, различных социальных групп. Несомненно, в российском социуме существует определенный модернизационный потенциал. Так, данные общероссийских социологических центров (Левада-центр, исследования ИС РАН и др.) фиксируют присутствие ценностных ориентаций и качественных характеристик человеческого капитала, необходимых для реализации модернизационного проекта. В то же время практически все исследователи модернизационной проблематики солидарны с тем, что в настоящих условиях модернизационные ориентации и ценности не выступают значимым регулятором повседневных практик: россияне в целом позитивно оценивают личную инициативность, индивидуальность, самостоятельность и независимость, однако дают негативные оценки ценностной характеристики российской действительности, в особенности выражают неуверенность в востребованности «инновационных» качеств для достижения жизненного успеха [5]. Активизировать поведенческие стратегии населения, соотносящиеся с российским модернизационным проектом, — первоочередная задача государства.

В настоящее время особую актуальность приобретает исследование социокультурных основ модернизации в России. В рамках этого направления следу-

ет выявить объем человеческих ресурсов, обладающих потенциалом модернизационного развития, выделить группы — «носители» модернизационных изменений. На основе этого можно будет говорить о модернизационных ориентациях и ценностях, модернизационном потенциале населения.

В целом модернизационные ориентации и ценности могут быть рассмотрены в широком смысле как ценностные ориентации и социальные установки населения в различных сферах жизнедеятельности: социально-экономической, политической, духовно-нравственной — в условиях движения к обществу «модернити». Они составляют фундамент модернизационного потенциала.

Современные российские исследователи выделяют различные виды потенциала. По мнению Г. И. Осадчей, социальный потенциал представляет собой «интегральное понятие, характеризующее возможности государства, фирм... личности, групп, населения... различных сфер жизнедеятельности и общества в целом в решении перспективных задач социального развития» [7, с. 236]. И. Е. Дискин, В. В. Федоров определяют социальный потенциал модернизации как совокупность социально-экономических ресурсов различных слоев и групп населения, которые могут быть реализованы в ходе модернизационного проекта [9]. Под инновационным потенциалом страны А. А. Давыдов понимает возможности для разработки, внедрения и распро-

странения новшеств (в том числе новых идей, технологий, методов управления, социокультурных образцов и др.) [3]. Т. И. Заславская определяет уровень социально-инновационного потенциала через «способность и готовность общества к радикальному преобразованию собственного устройства, своих основополагающих институтов и, соответственно, социальной структуры» [4, с. 11].

Обобщая различные точки зрения, можно сделать вывод, что модернизационный потенциал есть совокупность социально-экономических, культурных, нравственных, идейно-политических ресурсов (способностей, возможностей и готовности) слоев и групп населения российского общества, которые могут быть реализованы в ходе модернизационного проекта. Эти ресурсы подразделяются по различным сферам: политической, экономической, культурной, духовно-нравственной и др., тесно взаимосвязанным. Так, в политической сфере о формировании модернизационного потенциала свидетельствует включенность в политические процессы, готовность участвовать в политической жизни страны (выборы, митинги), позитивное восприятие органов власти, доверие государственным институтам, готовность к самоорганизации. В экономической сфере важным критерием является формирование потенциала предпринимательской активности населения (индивидуальная ответственность, самостоятельность, активная жизненная позиция, склонность к состязательности и риску и др.), отсутствие патерналистских ожиданий в отношении государства. В рамках культурной, духовно-нравственной сфер необходимы поиск единства в многообразии, признание многообразия культур, формирование позитивной идентичности, морально-нравственной ценностной системы населения, толерантности.

Особое значение в рамках реализации модернизационных преобразований, построения инновационной экономики отводится человеческому потенциалу и человеческому капиталу. Качество человеческого потенциала (как совокупность

имеющихся у человека ресурсов, неразрывно связанных с его личностью) имеет важное значение для оценки перспектив модернизации российского общества. Следует отметить, что в последнее время наблюдается тенденция рассматривать понятие «человеческий потенциал» как более полное и объемлющее, чем «человеческий капитал», как интегральное понятие [12, с. 8].

Наиболее ценными качествами человеческого капитала в условиях социокультурной модернизации являются, на наш взгляд, самостоятельность в действиях, независимость во взглядах, рациональность, инициатива и ответственность. Развитие этих качеств в людях должно стать первоочередной стратегической задачей современной власти.

В сложившихся условиях развития российского общества приоритетным направлением стала технологическая и экономическая модернизация. Вместе с тем проведение подобной модернизации невозможно без социальных субъектов, обладающих модернизационными ориентациями и ценностями, инновационным типом мышления. По мнению известного российского социолога Н. Е. Тихоновой, «...место России в глобализирующемся мире связано... с качеством ее человеческого потенциала, со способностью населения на микроуровне поддерживать модернизационные инициативы» [11, с. 6].

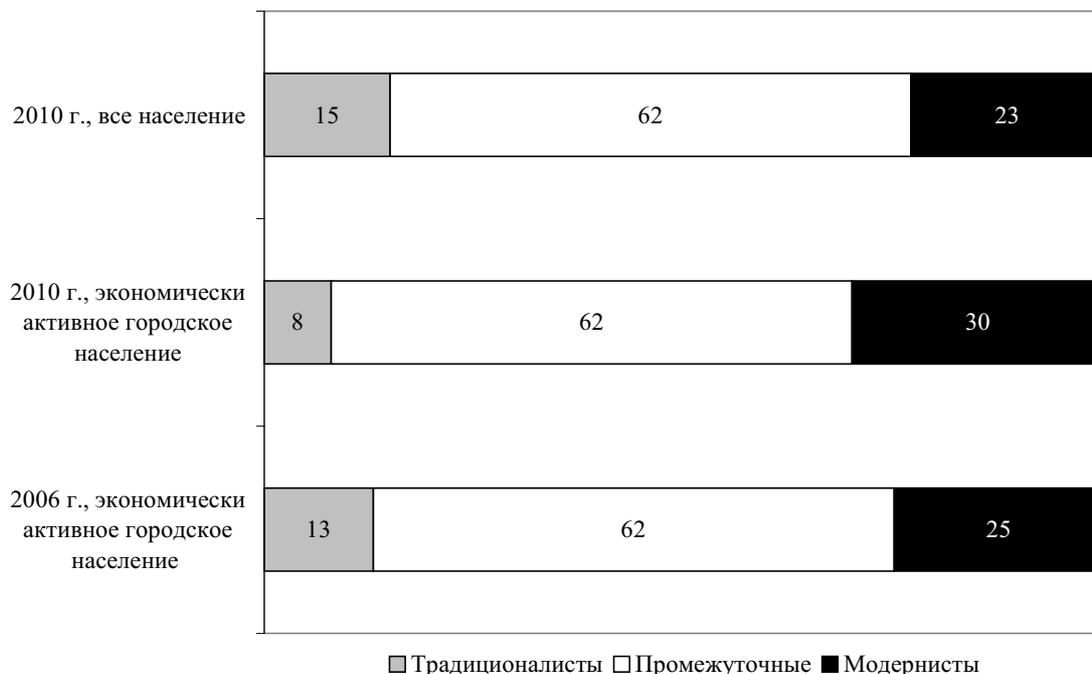
В рамках исследований ИС РАН «Готово ли российское общество к модернизации» были проанализированы представления россиян о субъектах, социальных группах, способных осуществить модернизацию. Как оказалось, около 70 % опрошенных считают, что акторами модернизационных проектов могут стать интеллигенция, молодежь, предприниматели [10]. Следует также отметить, что роль предпринимателей и молодежи как субъектов модернизации, по оценкам россиян, увеличивается.

Запросы населения относительно типа социально-экономического развития России во многом неоднородны [1, с. 34]. В российском обществе традиционалистски и патерналистски настроенная



часть населения (традиционалисты) существует с теми, чье видение мира строится на идеях личной ответственности, инициативы, индивидуальной свободы (модернисты). Последняя как социальная группа только начинает формироваться. В целом и модернисты, и традиционалисты — это сторонники отличных от других идеальных моделей общества,

в чем и проявляется специфика социокультурной модернизации современного российского общества. По данным исследований ИС РАН (2010 г.), доля модернистов составляет 23 %, традиционалистов — 15 % (рис. 1). Модернистский тип сознания более распространен среди экономически активного городского населения (около 30 %).



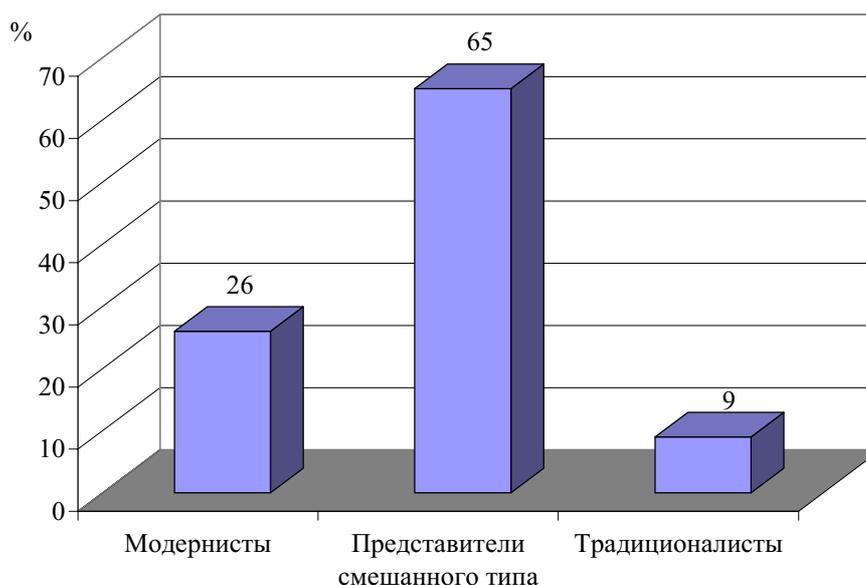
Р и с. 1. Доля модернистов и традиционалистов в российском обществе, % [2]

Молодое поколение, имеющее модернизированный тип сознания, только начинает формироваться в российском обществе и достаточно противоречиво в своих оценках [8]. По данным исследований Н. Е. Тихоновой, среди молодежи (до 25 лет) доля модернистов составляет 36—37 %.

С целью изучения степени распространенности традиционалистских и модернистских ориентаций было проведено социологическое исследование среди студентов вузов четырех регионов Среднего Поволжья ($n = 1\,254$; 2010 г.). Необходимо отметить, что в одних регионах России уже достаточно полно сформировано экономическое пространство с более модернизированной структурой; другие территории модернизируются более медленно и с сильными дисбалан-

сами, что соответственно отражается на уровне модернизационного потенциала.

В авторском исследовании при выделении полярных типов мировоззрения мы опирались на интегральный показатель, используемый в исследованиях ИС РАН в сочетании с критериями «модели современного человека» А. Инкельса. Было установлено, что группа молодых людей, являющихся последовательными носителями типа ментальности, характерного для эпохи модерна, немногочисленна, — 26 % респондентов; группа последовательных сторонников традиционалистской ориентации составила 9 % в целом по выборке. Наибольшее количество респондентов (65 %) принадлежит к так называемому смешанному (промежуточному) типу (рис. 2).



Р и с. 2. Распределение респондентов по типам мировоззрения, % от числа опрошенных [6]

Сегодня общественное сознание в России не монолитно. В этом плане правы те авторы, которые говорят о противоположности традиционалистского и либерального начал как базовой характеристике российского общественного сознания. «Ядра» групп — носителей соответствующего типа сознания — относительно невелики; поскольку около половины всех россиян относятся к смешанному типу сознания. Это — наглядное проявление «промежуточного» характера нынешней эпохи, отражающего неустойчивость сложившейся ситуации. Среди факторов, повышающих «вероятность попадания в состав модернистски ориентированных групп», Н. Е. Тихонова выделяет условия социализации, возраст, социально-профессиональный статус, место жительства, образование и некоторые другие [11, с. 137].

Как показали результаты авторского исследования, модернисты относятся к группе сильноресурсных респондентов (успешные в учебе, со средним и высоким уровнем семейного дохода, воспитываемые в полных, высокообразованных семьях, а традиционалисты — в большей степени к группе слабонересурсных, хотя разница практически незначительна. В первой группе больше

всего представителей татарской национальности (36 %), во второй — мордовской (16 %). Среди студентов, придерживающихся модернизационных ориентаций, преобладают мужчины (35 % против 19 % женщин); среди представителей смешанного типа — женщины (71 против 57 %). Лиц, отличающихся модернизационной ориентацией, больше в полных семьях (27 против 22 %), где родители имеют высшее образование (30 против 18 %). 30 % модернистов учеба дается с трудом, 24 % учатся средне и всего 18 % — на 4 и 5. Модернистов больше всего на II курсе — 32 % — и меньше всего на I — 20 % (на V курсе доля модернистов составляет 29 %). Придерживаются модернизационных ориентаций чаще всего студенты технического профиля — 33 % (на социально-гуманитарных специальностях — 21 %).

Согласно данным массовых опросов, по своим взглядам и поведенческим практикам студенты из мегаполисов более «современны», нежели россияне из нестоличных поселений. По результатам авторского исследования, модернистов больше всего среди тех, кто проживал до поступления в вуз в мегаполисах (43 %). Выявлена тенденция снижения



количества модернистов по мере уменьшения размера поселения: 43 % из них до поступления в вуз проживали в мегаполисе; 32 — в крупном городе, 26 — в большом и среднем городе, 20 — в малом городе, 18 % — в селах и поселках.

Особенности социально-экономического развития региональных социумов также накладывают свой отпечаток на мировоззрение молодежи. Результаты проведенного исследования показали, что модернизированное сознание более всего присуще студентам, проживающим в Татарстане, — 35 %, а менее всего — получающим образование в Мордовии — 17 %.

Таким образом, результаты авторского исследования выявили следующее: наибольшее количество студентов вузов принадлежат к так называемому смешанному типу. Это можно объяснить тем, что группа студентов находится в состоянии неопределенности, их ценностное сознание еще не до конца сформировано и постоянно трансформируется. Модернизационные ориентации зависят практически от всех рассматриваемых показателей (условий) — гендерных различий, типа поселения до поступления в вуз, типа семьи, наличия высшего образования родителей, курса, профиля специальности, региона. Было установлено, что модернизационные взгляды не зависят от вероисповедания респондентов. Вместе с тем модернистов больше среди тех, кто исповедует ислам (37 %), и меньше среди тех, кто придерживается православной веры (22 %).

Проводимая в настоящее время политика комплексной модернизации экономики страны и социального уклада не может быть эффективной без социальной поддержки и эффективного политического сопровождения этой политики. Вопрос о роли молодежи в модернизации России, бесспорно, актуален. Данные общероссийских и авторского исследований свидетельствуют, что модернизационный потенциал в российском обществе присутствует, причем наиболее выражен он у молодого поколения. Молодежь может выступить субъектом мо-

дернизации, поддержать модернизационные проекты, способна и готова взять на себя необходимые функции и ответственность в процессе модернизации России. Ей по плечу роль «двигателя» модернизации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горшков, М. К. Социальные факторы модернизации российского общества с позиций социологической науки / М. К. Горшков // Социол. исслед. — 2010. — № 12.
2. Готово ли российское общество к модернизации : аналитический доклад : [подготовлен в сотрудничестве с Представительством Фонда им. Ф. Эберта в РФ]. — Москва, 2010.
3. Давыдов, А. А. Инновационный потенциал России : настоящее и будущее [Электронный ресурс] / А. А. Давыдов // Официальный сайт ИС РАН. — Режим доступа: http://www.isras.ru/blog_modern_3.html.
4. Заславская, Т. И. Социальные результаты реформ и задачи социальной политики / Т. И. Заславская // Социетальная трансформация российского общества. Деятельностно-структурная концепция. — Москва, 2002.
5. Инновационный и предпринимательский потенциал общества [Электронный ресурс]. Обследование Левада-Центра по заказу ЦМИ. Январь 2012. — Режим доступа: http://www.sbrf.ru/common/img/uploaded/files/pdf/press_center/2012/1/IPPS.pdf.
6. Кошарная, Г. Б. Модернизация ценностей современной студенческой молодежи / Г. Б. Кошарная, Л. В. Рожкова // Социал.-гуманит. знания. — 2011. — № 6.
7. Осадчая, Г. И. Потенциал социальный / Г. И. Осадчая // Социологическая энциклопедия : в 2 т. — Москва, 2003. — Т. 1. — С. 236—237.
8. Российская идентичность в социологическом измерении : аналитический доклад : [подготовлен в сотрудничестве с Представительством Фонда им. Ф. Эберта в РФ]. — Москва, 2007.
9. Социальный потенциал российской модернизации (на материале Южного федерального округа) [Электронный ресурс] / И. Е. Дискин, В. В. Федоров. — Режим доступа: <http://enginrussia.ru/other/file/modern/Ppt0000001.ppt>.
10. Тихонова, Н. Е. Акторы российской модернизации в восприятии населения и в реальности / Н. Е. Тихонова // Вестн. Ин-та социологии. — 2011. — № 3.
11. Тихонова, Н. Е. Социокультурная модернизация в России : (опыт эмпирического анализа) / Н. Е. Тихонова // Обществ. науки и современность. — 2008. — № 2.
12. Человеческий потенциал России : интеллектуальное, социальное, культурное измерение. — Москва : Институт человека РАН, 2002.

Поступила 21.05.12.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.016:51

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПРОЕКЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЕГО ГУМАНИТАРИЗАЦИИ

М. А. Родионов (Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского),

В. М. Федосеев (Пензенская государственная технологическая академия),

Г. И. Шабанов (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Авторами рассматривается методика обучения математике как область прикладного гуманитарного знания. Выделяется социокультурный аспект математического образования, ответственный за целеполагание, мотивацию, объяснение, понимание и другие функции. Ставятся на уровне отдельной дисциплины задача интеграции математического и гуманитарного знания, задача формирования отношений между математикой и культурой, математикой и социальной сферой.

Ключевые слова: гуманитаризация образования; методика обучения математике; социокультурный контекст; смысловая, содержательная математика; мотивация учения; понимание и объяснение.

Когда науки разделяют по принципу «гуманитарные — негуманитарные», математику причисляют к негуманитарным дисциплинам, считая ее по своим качествам наиболее характерным представителем этой группы. Такой взгляд на математику, учитывающий специфические особенности предмета, имеет свой смысл. Однако когда речь идет о вопросах преподавания математики, то в этом случае мы имеем дело с человеком и на первый план здесь выступает типично гуманитарный процесс освоения школьником или студентом математического знания. О принципиальном отличии построения математики как области науки от математики как учебной дисциплины А. Пуанкаре писал так: «Что разумеют под хорошим определением? Для философа или для ученого это есть определение, которое приложимо ко всем определяемым предметам и только к ним; такое определение удовлетворяет всем правилам логики. Но при преподавании дело обстоит иначе. Здесь хорошим определением будет то, которое понято учениками» [7, с. 352]. Условие достижения понимания обращает математику в гуманитарную сторону и вводит в сферу интересов методики обучения матема-

тики понятия, свойственные гуманитарным наукам, такие как мотивация, мышление, смысл, значение и др. Отсюда можно сделать общий вывод о том, что методика обучения математике должна строиться как область гуманитарного прикладного знания [8; 12].

Вопросы гуманитаризации и гуманитаризации математического образования применительно к условиям современности исследовались в работах Г. И. Саранцева, Г. В. Дорофеева, В. В. Мороз, В. В. Фирсова и других ученых. В предлагаемой статье проблемы гуманитаризации математического образования изучаются с позиций социокультурных связей и отношений. Понятия «гуманитаризация», «культура» рассматриваются как этимологически близкие. Ставится задача развития социокультурного аспекта в современном методическом мышлении.

Социокультурный аспект математического образования проявляется на этапе общего целеполагания, когда на вопрос «Зачем нужна математика?», даже с учетом многообразия функций математики и полисемантической относительности к нему понятий [9], наиболее полным ответом, объясняющим роль и значение математики в образовании со структур-



но обобщающей точки зрения, нужно признать следующий: «Целью изучения геометрии (то же и математики), конечно, является знание. Но следует признать, что эта цель по отношению к геометрии второстепенна, поскольку большинство школьных геометрических знаний не востребовано ни в практической жизни человека, ни даже в научной деятельности. Более важно, что геометрия есть феномен общечеловеческой культуры. История геометрии отражает историю развития человеческой мысли, а некоторые теоремы геометрии являются одними из древнейших памятников мировой культуры. Человек не может по-настоящему развиваться культурно и духовно, если он не изучал в школе геометрию» [13]. Подобное определение рассматривает математику в первую очередь как феномен культуры и предполагает отношение к вопросам ее преподавания с учетом культурных контекстов обучения, в тесной взаимосвязи с философией, искусством, различными областями культурной и общественной жизни. Перед образованием ставятся задачи создания определенной «культурной ауры» вокруг предмета изучения, вычленения и актуализации гуманитарного потенциала математики [6].

На уроке учащимся должны раскрываться связи математической науки со всеми слоями культуры. В этом состоит задача методики обучения, и на это должна быть направлена определенная доля усилий педагога. Можно использовать каждое событие культурной жизни как повод для того, чтобы показать значение математики; и наоборот, рассматривая математические вопросы, надо связывать их с социокультурным контекстом темы, опираясь на который объяснять целесообразность введения того или иного математического понятия. При этом следует помнить о том, что «верное, но не подкрепленное доводами представление о чем-либо нельзя назвать знанием. Если нет объяснения, какое же это знание» (Платон).

В 2010 г. исполнилось 100 лет со дня смерти Л. Н. Толстого и 150 лет со дня рождения А. П. Чехова. У Л. Н. Толсто-

го в первой части романа «Война и мир» рассказывается о системе воспитания старого князя Болконского: «Он говорил, что существует только два источника людских пороков: праздность и суеверие, и что есть только две добродетели: деятельность и ум. Он сам занимался воспитанием своей дочери и, чтобы развить в ней обе главные добродетели, давал ей уроки алгебры и геометрии и распределял всю ее жизнь в непрерывных занятиях». Много поучительного содержат также педагогические сочинения этого писателя. В творчестве А. П. Чехова есть несколько юмористических рассказов, имеющих непосредственное отношение к математическому образованию («Репетитор», «Задачи сумасшедшего математика», «Каникулярные работы гимназистки Сонечки N»). Герои Чехова учатся и учат математике, решают задачи, размышляют, объясняют, доказывают. Из того, как они это делают, можно почерпнуть много поучительного. В рассказах приводятся полные условия нескольких математических задач, с которыми интересно будет познакомиться и современному школьнику, и педагогу.

2011 г. — год 50-летия со дня первого полета человека в космос. Астрономия и космонавтика — источники самых ярких примеров, свидетельствующих о практической пользе и значении математики. Известны опыты использования математики в архитектуре, живописи, в музыкальном творчестве и др. Материалов и методических рекомендаций по этой теме предостаточно.

В эпистемологии вопросы объяснения, понимания и смысла рассматриваются как близкородственные понятия. Объяснение — это раскрытие смысла, а понимание — уяснение его или, в более динамично напряженной форме определения, «борьба за смысл». По этой причине семантические структуры составляют ядро философии и методологии образования, причем это становится очевидным именно теперь, когда образование находится в состоянии неопределенности и поиска и когда предпринимаются попытки его осмысления и реформи-

рования. В современной дидактике с учетом новых целей и задач, стоящих сегодня перед образованием, сформулированы базовые принципы, на основании которых должно разрабатываться содержание конкретных учебных дисциплин. Показательно, что из общего списка по значимости на первое место выдвигается именно принцип смысловой направленности содержания обучения [10, с. 14]. По мнению академика РАО В. П. Зинченко, «образование должно ориентироваться на язык смыслов, на пробуждение мыслей о смысле, а не на усвоение чужих мыслей» [4, с. 96]. Само слово «смысл» им рассматривается как главное слово в психологии и педагогике.

Для теории обучения не менее важна также позиция психологической науки, согласно которой осознанность смысла деятельности составляет жизненную потребность личности и вместе с тем значимый мотив поведения человека. Мотивация большинством психологов принимается как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности, в частности учебной. По существу, никакое эффективное социально-педагогическое взаимодействие с человеком невозможно без учета особенностей его мотивации. Этими причинами определяется то место, которое занимают проблемы мотивации в психолого-педагогических исследованиях. Личностные мотивы подчинены принципу иерархии, при этом, по А. Н. Леонтьеву, смыслообразующие мотивы всегда занимают более высокое иерархическое место, чем мотивы-стимулы. «По отношению к познавательным процессам, — писал ученый, — смысл является тем, что делает эти процессы не только направленными, но и пристрастными, что вообще сообщает мышлению психологически содержательный характер» [5, с. 285]. Через мотивацию, деятельность, через процессы мышления и понимания психология также утверждает приватность семантической сферы в содержании образования.

Через смысловую, содержательную часть учебной дисциплины гуманитарное знание проникает в математическое

образование и выполняет в нем важные познавательные и регулирующие функции. Проблема, однако, заключается в том, что вопросы мотивации и смысловой регуляции в современном математическом образовании не получают должного освещения и развития. Академик РАН В. И. Арнольд, выступая с критикой состояния математического образования, пишет: «Выхолощенное и формализованное преподавание математики на всех уровнях сделалось, к несчастью, системой. Наиболее характерными признаками формализованного преподавания является избытие немотивированных определений и непонятных (хотя логически безупречных) доказательств. Отсутствие примеров, отсутствие чертежей и рисунков — столь же постоянный недостаток математических текстов, как и отсутствие нематематических приложений и мотивировок понятий математики» [1, с. 232]. Свое мнение В. И. Арнольд относит не только к российскому, но и ко всему мировому математическому образованию, требуя в нем коренных изменений.

Так, дискуссия, возникшая в Стэнфордском университете по поводу содержания вузовского курса математики, подробно описывается в предисловии к книге американских математиков Р. Грэхема, Д. Кнута и О. Паташника [3]. Здесь же приводится библиография проблемы, включающая публикации американских авторов, обеспокоенных снижением качества математического образования и ищущих пути для исправления положения. Выход видится в концепции содержательной, «конкретной математики», задуманной, по словам авторов, как «противовес абстрактной математике с целью восстановления устойчивого равновесия» и имеющей императивом «осмысленное оперирование математическими формулами» [3, с. 9].

Популярность «Конкретной математики» (только в России за несколько лет разошлись три издания книги) свидетельствует об изменении отношения к методам преподавания в пользу смысловой, содержательной математики. И. М. Гельфанд писал об этом: «Работая со школь-



никами, я лучше понял, что нельзя интегрироваться одной математикой и что математика — это не спорт. <...> Математик — тот, кто понимает. Надо не просто решать трудные задачи, а понимать математику» [11, с. 8].

Знание смысловое по определению является знанием социокультурным, потому что смысл в его развитом сознательном виде возникает только в мире человеческой культуры, которая, по сути, и есть единственный регион дарования смысла. Это значит, что достичь цели, даже в узко профессиональной области, возможно только опираясь на культуру, обращаясь к ценностям культуры. Потребность в смысловом содержании учения выступает еще одним аргументом в пользу гуманитаризации курса математики. Данный аргумент становится еще более весомым, если речь идет о профессиональной направленности обучения математике в условиях, например, технического вуза, когда собственные цели математического образования являются заведомо подчиненными в общей иерархии целей. Таким образом, развитие социокультурного аспекта становится дидактическим принципом математического образования.

Культура есть среда, растящая и питающая личность. Понимание культуры в традициях П. А. Флоренского, В. И. Вернадского, П. Тейяра де Шардена, Э. Ле Руа Ладюри, подчеркивающее общность задач образования и культуры, в педагогической науке находит отклик более всего и трансформируется в специальное педагогическое понятие «образовательная среда». Элементы культуры естественным образом становятся базовыми структурными составляющими образовательной среды. Формирование образовательной среды, ориентированной на потребности математического образования, — важная задача методики обучения. Вместе с тем у термина «культура» есть и другое определение — как характеристики методов деятельности, методов обучения и познания. В этом смысле можно говорить о математической, педагогиче-

ской, методической культуре, культуре мышления и т. д.

Для гуманитарных наук наиболее естественным является определение понятий через неформальное описание, через примеры, ориентированные на контекст, в котором эти понятия будут использованы. При постановке и решении учебных задач широко применяется метод культурно-исторической реставрации. Большое значение в вопросах преподавания придается воссозданию наглядных, образных представлений, интуиции, субъективным переживаниям, т. е. тем факторам и методам, от которых пострадалась освободиться современная математика и которые под разными предложениями (приближения содержания учебной дисциплины к современному состоянию научного знания, воспитания абстрактного мышления и др.) в значительной мере были вытеснены из преподавания.

На сегодняшний день вопрос о возврате к классическим традициям преподавания математики особенно актуален. Классические традиции создавались в эпоху, когда взаимоотношения между математикой и областями культуры были более тесными и плодотворными, базировались на гуманитарной основе (вспомним поучение И. Ньютона: «При изучении наук примеры полезнее, нежели правила» или Л. Эйлера: «Всяк понимает то, скорее и гораздо легче в памяти содержит, чего основание и начало ясно усматривает»). Возврат к ним видится в более тесном сотрудничестве с гуманитарными науками: психологией, философией, социологией, культурологией, антропологией и др., вплоть до использования в методике обучения математике методологических принципов и даже конкретных методов гуманитарных наук. Мотивируется это тем, что вопросы объяснения и понимания имеют единую психологическую основу и по своему механизму являются общими и для гуманитарных, и для точных наук. Как писал Г. Вейль, «человеческое мышление по своему характеру есть нечто однородное и универсальное, и математическое мышление, в общем,

не отличается от любого другого» [2, с. 6].

Резюмируя сказанное, можно сделать следующее заключение о социокультурном аспекте математического образования, указав структуру его содержания с учетом современного состояния проблемы:

— вопросы использования социокультурных знаний в преподавании математики в настоящее время остаются актуальными как для среднего общего, так и для высшего профессионального образования, ибо в силу сложившейся традиции, основанной на формально-логическом, дедуктивном способе изложения предмета, эти вопросы недооценивались и в течение длительного времени не получали должного развития;

— рассмотрение целей и задач математического образования основано на методах социологического и культурологического анализа и ставит задачу изложения курса математики в единстве со всеми слоями культуры, опора на общую культуру составляет условие достижения эффективности реализации проектируемой образовательной программы;

— процесс освоения математического знания по своей природе является гуманитарным и поэтому ориентирован не столько на математику как таковую, сколько на методологию гуманитарных наук, следовательно, методика обучения математике должна строиться как область прикладного гуманитарного знания; в общем направлении гуманитаризации можно говорить о социокультурном аспекте математического образования;

— методы развития мотивации учебной деятельности связывают математические понятия и правила с вопросами смыслового содержания и тем самым вводят в сферу интересов методики обучения математике области науки и культуры, изучаемые преимущественно предметами гуманитарного цикла.

Все изложенное дает общую характеристику возможных направлений развития интеграции математического и социокультурного знания внутри отдельной учебной дисциплины с учетом тех задач, которые стоят сегодня как перед образованием в целом, так и перед математическим образованием в частности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд, В. И. О преподавании математики / В. И. Арнольд // Успехи мат. наук. — 1998. — Т. 53, № 1. — С. 229—234.
2. Вейль, Г. Математическое мышление / Г. Вейль. — Москва : Наука, 1989. — 400 с.
3. Грэхем, Р. Конкретная математика. Основание информатики / Р. Грэхем, Д. Кнут, О. Паташник. — Москва, 2009. — 704 с.
4. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. В 2 ч. Ч. 1. Живое знание / В. П. Зинченко. — Самара : Изд-во СГПУ, 1998. — 296 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1977. — 304 с.
6. Мороз, В. Математическое образование : духовное измерение / В. Мороз // Высш. образование в России. — 2006. — № 7. — С. 133—137.
7. Пуанкаре, А. О науке / А. Пуанкаре. — Москва : Наука, 1983. — 560 с.
8. Саранцев, Г. И. Гуманизация и гуманитаризация школьного математического образования / Г. И. Саранцев // Педагогика. — 1999. — № 4. — С. 39—45.
9. Саранцев, Г. И. Интеграция фундаментальности и технологичности образования как условие совершенствования будущего учителя математики в вузе / Г. И. Саранцев // Тр. Средневолж. мат. о-ва. — 2004. — Т. 6, № 1. — С. 367—389.
10. Ситаров, В. Персонализация обучения : требования к содержанию образования / В. Ситаров, В. Грачев // Alma mater (Вестн. высш. шк.). — 2006. — № 8. — С. 11—15.
11. Тихомиров, В. М. И. М. Гельфанд / В. М. Тихомиров // Мат. просвещение. — 2010. — Сер. 3. — Вып. 14. — С. 5—9.
12. Фирсов, В. В. Методика обучения математике как научная дисциплина / В. В. Фирсов // Полином. — 2009. — № 1. — С. 59—67.
13. Шарыгин, И. Ф. Математическое образование вчера, сегодня, завтра [Электронный ресурс] / И. Ф. Шарыгин // Скепсис. — 2006. — Режим доступа: http://www.scepsis.ru/library/id_638.html.

Поступила 29.03.12.



ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

Г. Г. Левитас (Астраханский государственный университет)

Обосновывается необходимость применения опережающего обучения при формировании принципиально новой деятельности; приводятся примеры его применения в преподавании математики в 5 и 6 классах общеобразовательной школы.

Ключевые слова: опережающее обучение; принципиально новая деятельность; проценты; алгебраическое решение текстовых задач; графики.

Одна из главных проблем в преподавании математики — ввести ученика в систему математических понятий. Этих понятий в школьном курсе очень много, и требуется, чтобы ученик хорошо в них ориентировался, отчетливо представлял объем и содержание каждого из них.

Деятельностный подход к обучению, развитый трудами С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, требует, чтобы овладение каждым новым понятием совершалось в процессе адекватной учебной деятельности ученика. При этом особенно трудно дается усвоение принципиально новой деятельности. Под этим понятием мы понимаем такую деятельность, которая нова в двух отношениях: новые объекты, с которыми приходится оперировать, и новые сами действия.

В преподавании математики необходимость обучения принципиально новой деятельности иногда вызывает весьма нежелательную реакцию учителей: бывает, что они избегают серьезного изучения понятий, которым она адекватна. Например, при изучении действий с положительными и отрицательными числами в 6 классе в последнее время учителя все чаще отказываются от работы с модулем. Правила действий они не формулируют в общем виде (что требует использования понятия «модуль»), а учат этим действиям только на примерах. Особенно часто подобное происходит в классах, работающих по программам, близким к программам начальных классов (Н. Б. Истоминой, Л. Г. Петерсон и др.). В 8 классе таким же образом дискриминируется тема «Геометрические

преобразования», упрощается преподавание темы «Векторы» и т. д.

Но даже тогда, когда учитель не упрощает программу, принципиально новая деятельность обычно оказывается недостаточно усвоенной. Дети плохо понимают проценты, плохо строят графики, плохо решают задачи с помощью уравнений, плохо знают векторы. Данные понятия требуют принципиально новой деятельности, не сводящейся к наиболее массовым алгоритмам школьного курса. Поэтому весь остальной курс математики не готовит школьника к усвоению понятий и нужны специальные усилия и особое время для их изучения. Между тем современные школьные программы не учитывают этих обстоятельств. Например, на темы «Модуль числа», «Координатная плоскость», «Проценты», алгебраический метод решения текстовых задач приходится (по плану) по 2—3 урока.

В поисках решения обозначенной проблемы мы обратились к методу опережающего обучения, давно известному в дидактике и прекрасно используемому педагогом-новатором С. Н. Лысенковой. Именно этим методом она, например, добивается от второклассников хорошего усвоения таблицы умножения. По программе таблица умножения изучается в конце 2 класса, но педагог начинает работу над ней уже в первой четверти. Дети постепенно выучивают таблицу умножения на 2 (прибавляя число к самому себе), затем на 3 (прибавляя число к его удвоению) и т. д. Работа растягивается на целый год. В конце года, когда надо приступить к изучению таблицы умножения, дети уже знают ее наизусть.

Данный метод автором статьи применяется для изучения вышеупомянутых тем. Удобным средством осуществления опережающего обучения оказываются математические диктанты, проводимые не реже, чем на каждом втором уроке математики, и позволяющие обеспечить непрерывное повторение пройденного. Один из вопросов диктанта обязательно посвящается той теме, которая изучается методом опережающего обучения. В 5 классе — это проценты и решение текстовых задач с помощью уравнений, в 6 и 7 — графики функций, в 8 — геометрические преобразования и векторы.

Ниже дается пример проведения опережающего обучения по темам «Проценты», «Текстовые задачи» и «Графики».

Проценты

По программе школьник должен изучать проценты как обычную тему. Ей посвящен обычный пункт учебника, на него отведено в планировании несколько часов. Отвечая на вопрос анкеты «Сколько времени нужно посвятить изучению процентов как отдельному вопросу курса?», учителя назвали срок в среднем в один месяц. Однако в нашем распоряжении этого месяца нет, и мы прибегаем к опережающему обучению.

С процентами дети знакомятся в 5 или 6 классе, в зависимости от того, в каком классе изучаются десятичные дроби. И в том и в другом случае процентами заканчивается эта тема. Мы же начнем опережающее обучение одновременно с изучением темы «Десятичные дроби», а еще лучше — с 1 сентября. Будем каждый день давать ученикам на дом по одной задаче на проценты, а на следующем уроке включать ее в диктант.

Процедуру опережающего изучения процентов можно разбить на следующие этапы:

- 1) нахождение одного процента от данной величины;
- 2) нахождение величины, один процент которой известен;

3) знакомство с обозначением % и нахождение нескольких процентов от величины;

4) нахождение величины, несколько процентов которой известны;

5) выяснение, сколько процентов составляет одна величина от другой, для случая, когда это 1 %;

6) выяснение, сколько процентов составляет одна величина от другой, для общего случая.

В результате такой работы происходит знакомство учащихся с понятием процента и со всеми тремя видами задач на проценты (нахождение процента от числа; нахождение числа по его проценту; нахождение процентного отношения двух чисел). На каждый этап приходится три однотипные задачи, так что на введение этой темы потребуется 18 (домашних) заданий.

В дальнейшем следует повторять задания указанных трех видов до того момента, когда по программе придет время теоретического изучения этой темы. Задания всех видов даются вразнобой.

Будет очень полезно, если дети заведут специальные тетради для решения задач на проценты.

Ниже приводятся первые 18 заданий на проценты.

Первый этап

1. Один процент от числа — это его сотая часть. Например, один процент от числа 700 можно найти, разделив 700 на 100. Получится 7. Число 7 — это один процент от числа 700, его сотая часть. Найдите один процент от числа 500.

2. Найдите один процент от 1 200 тонн.

3. Чему равен один процент от пути длиной 750 км?

Второй этап

4. Найдите число, 1 процент которого равен 13.

5. Найдите число, 1 процент которого равен 4,8.

6. Найдите число, 1 процент которого равен 7,53.

Третий этап

7. Процент обозначается значком %. Найдите 5 % от числа 200.



8. Найдите 8 % от числа 300.

9. Найдите 19 % от числа 40.

Четвертый этап

10. Найдите число, 17 % которого равны 68.

11. Найдите число, 18 % которого равны 54.

12. Найдите массу камня, если 20 % ее равны 4,5 кг.

Пятый этап

13. Сколько процентов составляет число 8 от числа 800? Почему?

14. Сколько процентов составляют 34 коп. от 34 руб.?

15. Сколько процентов составляет 17 см от 17 м?

Шестой этап

16. Сколько процентов составляет число 6 от числа 6 000?

17. Сколько процентов составляет число 0,9 от числа 360?

18. Сколько процентов составляет 1 см от 2 дм?

Текстовые задачи

Опережающее обучение этой теме мы разбиваем на четыре этапа:

1) обучение составлению выражений по условиям задачи;

2) обучение составлению уравнений по условиям задачи;

3) обучение решению простейших уравнений;

4) полное решение задачи с помощью составления уравнений.

Методика работы с этими заданиями та же, что и по предыдущей теме, однако эта работа рассчитана на целый год. Место ей — в 6 классе. Приведем примеры первых 5 задач каждого этапа.

Первый этап

1. Ботинки на 2 000 руб. дороже шляпы. Цену шляпы в рублях обозначили буквой x . Выразите через x цену ботинок. Сделайте рисунок¹.

2. Скорость велосипедиста в 2 раза больше скорости пешехода. Скорость пешехода обозначили буквой x . Выразите через x скорость велосипедиста. Сделайте рисунок.

3. Одно число в 4 раза больше другого. Меньшее из этих чисел обозначили буквой y . Выразите через y большее число. Сделайте рисунок.

4. В первой бригаде на 3 человека больше, чем во второй. Число людей в первой бригаде обозначили буквой x . Выразите через x число людей во второй бригаде. Сделайте рисунок.

5. Рабочий Иванов делает за смену на 10 деталей больше, чем рабочий Петров. Сменную выработку Иванова обозначили через x . Выразите через x сменную выработку Петрова. Сделайте рисунок.

Второй этап

1. Составьте уравнение по условию: если к числу x прибавить 45, то получится 184.

2. Составьте уравнение по условию: если от числа x отнять 3,8, то получится 6,9.

3. Составьте уравнение по условию: если от числа x отнять 3,8, то получится 0.

4. Составьте уравнение, зная, что произведение числа x и числа 16 равно 0,48.

5. Составьте уравнение, зная, что если уменьшить число y в 10 раз, то получится 12.

Третий этап

1. Решите уравнение $x + 5 = 2x$.

2. Решите уравнение $2x - 9 = x$.

3. Решите уравнение $(3x - 2) \cdot 4 = 12$.

4. Решите уравнение $(4x - 5) : 3 = 12$.

5. Решите уравнение $26 : (20x - 7) = 2$.

Четвертый этап

1. Составьте и решите уравнение, зная, что скорость вертолета x км/ч и что она в 5 раз меньше скорости самолета, равной 900 км/ч.

2. Составьте уравнение по следующим данным. У Коли x французских марок, а английских марок втрое больше. Английских марок у Коли на 244 штуки больше, чем французских. Решите это уравнение.

3. Решите задачу с помощью уравнения. Какое число надо прибавить к числу 4,56, чтобы получилось 8?

4. Решите задачу с помощью уравнения. Какое число нужно умножить на 5, чтобы получилось 4,36?

5. Решите задачу с помощью уравнения. Какое число надо разделить на 6,8, чтобы получилось число 2?

¹ Разумеется, рисовать нужно не ботинки и шляпу, а два отрезка, один под другим, разной длины. Около длинного отрезка нужно написать «Ботинки», около короткого — «Шляпа». Под выступающей частью длинного отрезка нужно написать «2000». Это относится и к остальным рисункам.

Графики

В 7 классе изучается одно из самых сложных понятий в школьной математике — понятие «функция». Для обеспечения доступности обучения необходима наглядность. Естественным средством наглядности при изучении любой функции является ее график. Однако для того, чтобы использовать график как средство наглядности при изучении функции, требуется важное условие: график должен появиться и стать привычным для школьника до изучения функции. В традиционном преподавании все обстоит иначе. Если посмотреть на планирование, то можно убедиться, что первое представление о графике функции ученик получает примерно за одну-две недели до того, как приступает к изучению линейной функции. Понятно, что к началу изучения этой функции ученики не успевают усвоить язык графиков. График не служит средством наглядности, а является дополнительным (и весьма трудным!) объектом изучения.

Выход из такого положения мы находим в опережающем обучении. Начинать его нужно в 6 классе, как только удастся ввести прямоугольную систему координат. А это можно сделать сразу после введения понятия числовой прямой. В учебнике Н. Я. Виленкина для 6 класса координатная плоскость появляется в самом конце учебного года. Это не дает возможности построить опережающее обучение графикам. Предлагаем перевести тему «Координатная плоскость» в самое начало изучения положительных и отрицательных чисел.

Рассказав о том, как строится координатная плоскость, дадим задание на дом: построить как можно больше точек, у каждой из которых ордината равна абсциссе, т. е. $y = x$; построение осуществить на целой тетрадной странице, приняв за единицу масштаба 1 см (две клетки).

На следующем уроке, обходя класс, проверяем решение этой задачи и вызываем к доске того ученика, кто справился с работой хуже всех (но какие-то точки все же построил). Мы беседуем с ним

у доски, находим еще несколько точек. Затем вызываем учеников для дополнений. Нередко бывает, что один из учеников предлагает построить прямую через эти точки. Либо он, либо учитель в конце обсуждения должен провести прямую на доске и попросить учащихся сделать это в своих тетрадях.

Затем учитель объявляет, что такие чертежи называются графиками и что теперь графики будут задаваться на дом каждый день. Выполнять их надо в специальной тетради в клетку «Для графиков». График чертится на одной стороне листа, а на обороте осуществляется исправление ошибок. Единичный отрезок всегда составляет 2 клетки.

На перемене перед очередным уроком математики один из учеников чертит на доске график, заданный на дом, а в начале урока учитель проверяет работу обходом класса.

Графики на дом сначала задаются в той же форме: построить как можно больше точек, у которых... Задания соответствуют изучаемым темам: противоположные числа, модуль, сложение и вычитание положительных и отрицательных чисел, их умножение, деление.

Каждый график строится по точкам, через которые затем проводится прямая, ломаная либо кривая, сообразуясь со здравым смыслом. Образцом для сравнения служит график на доске.

Такая методика обучения построению графиков была предложена автором статьи еще в 1972 г. и с тех пор опробована в опыте многих учителей. Все они подчеркивают, что учащиеся, прошедшие через эту работу в 6 классе, уверенно строят графики в 7—11 классах.

Приведем возможные задания по этой теме.

1. Заведите тонкую тетрадь для графиков. На первой странице начертите прямоугольную систему координат с единичными отрезками в 2 клетки (1 см) и постройте как можно больше точек с одинаковыми ординатой и абсциссой ($y = x$).

2. Постройте как можно больше точек, у которых абсцисса равна 0 ($y = 0$).



3. Постройте как можно больше точек, у которых координаты — противоположные числа ($y = -x$).

4. Постройте как можно больше точек, у которых абсцисса противоположна числу 3 ($x = -3$).

5. Постройте как можно больше точек, у которых ордината противоположна числу -3 ($y = -(-3)$).

6. Постройте как можно больше точек, у которых абсцисса равна модулю числа -2 ($x = |-2|$).

7. Постройте как можно больше точек, у которых ордината равна модулю абсциссы ($y = |x|$).

8. Постройте как можно больше точек, у которых ордината на две единицы больше абсциссы ($y = x + 2$).

Внимание! Далее задания на построение графиков даются уже в обычной форме: Постройте график.

$$9. y = x + 3. \quad 10. y = x + (-2). \quad 11. y = x + (-3).$$

$$12. y = 2 + x. \quad 13. y = 3 + x. \quad 14. y = |x| + 2.$$

$$15. y = |x + 2|. \quad 16. y = -x + 2. \quad 17. y = -x + 3.$$

$$18. y = |-x|. \quad 19. y = -|x| + 2. \quad 20. y = x - 2.$$

$$21. y = x - 1. \quad 22. y = |x| - 4. \quad 23. y = 2x.$$

$$24. y = -3x. \quad 25. y = x^2 \text{ (то есть } y = x \cdot x \text{)}.$$

$$26. y = \frac{x}{2}. \quad 27. y = -\frac{x}{3}. \quad 28. y = \frac{12}{x}.$$

Поступила 17.02.12.

УДК 517.922.51

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ МАТЕМАТИКИ НА БАЗЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ УСТОЙЧИВОСТИ

Ю. И. Голечков (Московский государственный университет путей сообщения),

А. Н. Наумкина, А. В. Щенников, Т. Н. Явкина (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Показано, каким образом в подготовке магистров математики используется общий курс математической теории устойчивости на материале функций Ляпунова для автономных нелинейных систем дифференциальных уравнений.

Ключевые слова: магистр математики; радиальная базисная функция; функция Ляпунова; асимптотическая устойчивость.

Хорошо известно, с какими трудностями сталкиваются студенты-математики при изучении методов нахождения функции Ляпунова. В данной статье рассмотрим один из таких методов — метод радиальных базисных функций [1], предложенный П. Гизлом [2; 3] для автономного дифференциального уравнения

$$\frac{dx}{dt} = g(x),$$

$$g \in C^{(k)}(R^n, R^n), \quad k \geq 1. \quad (1)$$

Данный метод последовательно используется в подготовке как бакалавров, так и магистров математики.

Обозначим через $\Phi(t, y)$ решение $x(t)$ начальной задачи $x(0) = y$ уравне-

ния (1). Так как функция $g(x)$ принадлежит, по крайней мере, к классу $C^{(1)}$, то существует единственное решение начальной задачи $x(0) = y$. Если $g(x_0) = 0$, то точка $x_0 \in R^n$ называется состоянием равновесия уравнения (1).

Введем некоторые определения и обозначения.

Пусть задано линейное уравнение в частных производных на множестве Γ вида

$$Au = f. \quad (2)$$

Здесь Γ — область в R^n , а A — линейный дифференциальный оператор



$$Au(x) = \sum_{|\beta| \leq m} C_{\beta}(x) D^{\beta} u(x), \quad (3)$$

где коэффициент гладкости $C_{\alpha}(x) \in C^{(k)}(\bar{\Gamma}, R)$. Это означает, что производные порядка β при $|\beta| \leq \alpha$ существуют и непрерывны на $\bar{\Gamma}$.

Рассмотрим далее граничные задачи вида

$$u(x) = F(x), \quad x \in \partial\Gamma. \quad (4)$$

Дифференциальный оператор задан в виде орбитальной производной функции $u(x)$ относительно обыкновенного дифференциального уравнения (1) и определяется соотношением

$$A(u(x)) = (\nabla u(x), g(x)) = \sum_{j=1}^n g_j(x) \frac{\partial u(x)}{\partial x_j}. \quad (5)$$

Пусть далее $W_p^k(\Gamma)$ — пространство Соболева всех $u(x)$ со слабыми производными $D^{\alpha} u \in L_p(\Gamma)$, $|\alpha| \leq k$. Тогда соответственно для норм будем иметь

$$\|u\|_{W_p^k(\Gamma)} = \left(\sum_{|\alpha|=k} \|D^{\alpha} u\|_{L_p(\Gamma)}^p \right)^{1/p}, \quad (6.1)$$

$$\|u\|_{W_p^k(\Gamma)} = \left(\sum_{|\alpha| \leq k} \|D^{\alpha} u\|_{L_p(\Gamma)}^p \right)^{1/p}. \quad (6.2)$$

В случае $p = \infty$ имеем

$$\|u\|_{W_{\infty}^k(\Gamma)} = \sup_{|\alpha|=k} \|D^{\alpha} u\|_{L_p(\Gamma)}, \quad (7.1)$$

$$\|u\|_{W_p^k(\Gamma)} = \sup \|D^{\alpha} u\|_{L_p(\Gamma)}. \quad (7.2)$$

Пусть все собственные числа якобиана $Dg(x_0)$ имеют отрицательные действительные части. Тогда на основании классической теоремы Ляпунова состояние равновесия x_0 системы (1) асимптотически устойчиво в смысле Ляпунова. В этом случае область притяжения определяется соотношением

$$P(x_0) = \left\{ y \in R^n, \lim_{t \rightarrow \infty} \Phi(t, y) = x_0 \right\}. \quad (7.3)$$

Орбитальная производная функции $v \in C^{(1)}(R^n, R)$ в силу дифференциального уравнения (1) определяется соотношением

$$\begin{aligned} \frac{dv(x(t))}{dt} \Big|_{(1)} &= \langle \nabla v(x(t), \dot{x}(t)) \rangle = \\ &= \sum_{j=1}^n \frac{\partial v(x)}{\partial x_j} g_j(x). \end{aligned}$$

Орбитальная производная является линейным дифференциальным оператором вида

$$Av(x) = v'(x) = \sum_{j=1}^n g_j(x) \partial_j v(x).$$

Точки, в которых $(\delta_{x_0} A) = 0$, являются особыми точками уравнения (1).

Справедлива следующая теорема.

Теорема 1. Пусть:

- 1) $v \in C^{(1)}(R^n, R)$;
- 2) $Q \subset R^n$ — компактное множество такое, что $x_0 \in Q_1$, где Q_2 — внутренность множества Q ;
- 3) $Q = \{x \in U(v(x) \leq r)\}$, где U — окрестность множества Q , $r \in R$;
- 4) $v'(x) < 0$ при $\forall x \in Q \setminus \{x_0\}$.

Тогда множество Q принадлежит области притяжения $\Pi(x_0)$, т. е. $Q \in \Pi(x_0)$.

Доказательство теоремы 1 является непосредственным следствием теоремы 2.24 работы П. Гизла [2].

Легко построить функцию Ляпунова, если это уравнение нелинейное и допускает линеаризацию в окрестности точки x_0 , т. е.

$$\frac{dx}{dt} = Dg(x_0)(x - x_0). \quad (8)$$

Уравнение (8) имеет функцию Ляпунова вида

$$v(x) = (x - x_0)^T K(x - x_0),$$

если K — определенно-положительная матрица, являющаяся единственным решением матричного уравнения Ляпунова



$$(Dg(x_0))^T K + KDg(x_0) = -I,$$

где I — единичная матрица.

Функция $v(x)$ в данном случае является функцией Ляпунова как для линеаризованного уравнения, так и для нелинейного уравнения (1) в окрестности точки x_0 .

Теорема 2. Пусть:

- 1) действительные части собственных значений на $Dg(x_0)$ отрицательны;
- 2) определена функция Ляпунова

$$v(x) = (x - x_0)^T C(x - x_0),$$

где $C \in R^{n \times n}$ — единственное решение матричного уравнения

$$(Dg(x_0))^T C + CDg(x_0) = -I.$$

Тогда существует компактное множество M такое, что $x_0 \in Q$ и, кроме того, имеется окрестность U множества Q , обладающая свойством

$$v'(x) < 0 \quad \forall x \in Q \setminus \{x_0\},$$

$$Q = \{x \in U \mid v(x) \leq r\}, \quad r > 0.$$

Примем $h(x) = \|x - x_0\|^2$. П. Гизлом дается следующее определение [2]: множество $M \subset R^n$ называется гиперповерхностью Ляпунова, если оно: а) компактно; б) $f(x) = 0$ тогда и только тогда, когда $x \in M$; в) $f'(x) < 0 \quad \forall x \in M$; г) для каждого $x \in \Pi(x_0) \setminus \{x_0\}$ существует момент времени $\tau(x) \in R$ такой, что

$$\Phi(\tau(x), x) \in M.$$

Теорема 3. Пусть M — гиперповерхность Ляпунова и $F \in C^{(k)}(M, R)$. Тогда существует функция Ляпунова $v_1 \in C^{(k)}(\Pi(x_0) \setminus \{x_0\}, R)$ такая, что

$$Av_1 = f_1(x) = -c \quad \forall x \in \Pi(x_0) \setminus \{x_0\}, \quad (9.1)$$

$$v_1 = F(x) \quad \forall x \in M. \quad (9.2)$$

Заключения теоремы 3 следует из теоремы 2.46 работы [2].

Теорема 4. Пусть действительные части собственных значений якобиана $Dg(x_0)$ отрицательны и для $h(x) \in C^{(k)}(R^n, R)$ выполнены условия:

- а) $h(x) > 0$ для $x \neq x_0$;

- б) $h(x) = O(\|x - x_0\|^\alpha)$, $\alpha > 0$, при $x \rightarrow x_0$;
- в) для всех $\varepsilon > 0$ функция $h(x)$ имеет меньшую показательную оценку на множестве $R^n \setminus B(x_0, \varepsilon)$, где $B(x_0, \varepsilon)$ — шар с центром в x_0 и радиусом $\varepsilon > 0$.

Тогда существует функция Ляпунова

$$V_2 \in C^{(k)}(\Pi(x_0) \setminus \{x_0\})$$

такая, что

$$V_2(x_0) = 0, \quad (10.1)$$

$$AV_2 = f_2(x) = -h(x) \quad \forall x \in \Pi(x_0). \quad (10.2)$$

Заключения теоремы 4 следует из теоремы 2.38 работы [2].

Теорема 4 приводит к решению задачи

$$A\sigma_2(x) = AV_2(x) = -h(x) \quad x \in \Pi(x_0).$$

Теорема 5. Пусть максимальная действительная часть всех собственных значений $Dg(x_0)$ отрицательна, где x_0 — состояние равновесия уравнения (1).

Предположим, что функция $g(x)$ ограничена на множестве $\Pi(x_0)$ и $V_1(x)$ — функция из теоремы 3, тогда для всех значений $\rho > 0$ множество

$$\{x \in \Pi(x_0) \setminus \{x_0\} : V_1(x) \leq \rho\} \cup \{x_0\}$$

компактно. Кроме того, существует взаимно однозначное $C^{(\sigma)}$ -дифференцируемое отображение

$$S \in C^{(k)}(S^{n-1}, \{x \in \Pi(x_0) : V_1(x) = \rho\}),$$

где $S^{n-1} = \{x \in R^n : \|x\|_2 = 1\}$.

Заключения теоремы 5 следуют из предложения 2.4.4 и теоремы 2.4.6 работы [2].

Справедлива следующая теорема.

Теорема 6. Выберем множество Γ с гладкой границей и числа $c_1 = \lfloor \Gamma \rfloor > 1 + n/2$ и $y = \lceil \Gamma \rceil$. Пусть x_0 — состояние равновесия уравнения (1) такое, что вещественные части всех собственных значений якобиана $Dg(x_0)$ отрицательны. Функция $g(x)$ ограничена на множестве $\Pi(x_0)$, $v_1 \in W_2^{c_1}(\Pi(x_0), R)$, $v_2 \in W_2^y(\Pi(x_0) \setminus \{x_0\}, R)$, $w \in W_2^y$ — пространство Соболева.



Тогда функция $v_1(x)$ относительно оператора $Au(x) = \langle \nabla u(x), g(x) \rangle$ и множества $X \subseteq \Gamma = \{x \in \Pi(x_0) : V_1(x) \leq \rho\} \setminus \{x_0\}$, $c > 0$, удовлетворяет неравенству

$$\|v'_1 - V'_1\|_{L_\infty(\Gamma)} = \|\sigma'_1 + h\|_{L_\infty(\Gamma)} \leq c.$$

Для доказательства утверждения данной теоремы применяется теорема 3.5 работы [3] при $m = 1$. В этом случае множество Γ имеет гладкую границу.

Теорема 7. Рассмотрим дифференциальное уравнение (1), для которого точка $x_0 \in R^n$ является таким состоянием равновесия, что действительные части собственных значений якобиана $Dg(x_0)$ отрицательны. Пусть функция $g(x)$ ограничена на множестве $\Pi(x_0)$ и функции

$$v_1 \in W_2^\tau(\Pi(x_0), R),$$

$$v_2 \in W_2^\tau(\Pi(x_0) \setminus \{x_0\}, R)$$

являются функциями Ляпунова из теорем 3 и 4.

Тогда справедливы утверждения.

1. Реконструкция σ_1 функции Ляпунова относительно оператора $Au(x) = \langle u(x), g(x) \rangle$ и множества $X \subset \Gamma = \{x \in \Pi(x_0) : V_1(x) \leq \rho\} \setminus \{x_0\}$ удовлетворяет неравенству

$$\|\sigma'_1 - V'_1\|_{L_\infty(\Gamma)} = cf_X^{k-1/2} \|V_1\|_{W_2^{k(n+1)/2}(\Gamma)}.$$

2. Пусть $M = \{x \in \Pi(x_0) \setminus \{x_0\} : f(x) = 0\}$ есть гиперповерхность Ляпунова и $\Gamma = \{\Pi(x_0) \setminus \{x_0\} : V_2(x) \leq r, f(x) \geq 0\}$, где $r > 0$. Тогда справедливо условие

$$\{x \in \Pi(x_0) \setminus \{x_0\} : V_2(x) = r\} \cap M = \emptyset.$$

Реконструкция σ_2 функции V_2 относительно краевой задачи

$$Au(x) = \langle \nabla u(x), g(x) \rangle, u(x) = 0 = F(x)$$

относительно множеств $X_1 \subset \Gamma$ и $X_2 \subset M$ имеет вид

$$\|y'_2 - V'_2\|_{L_\infty(\Gamma)} \leq cf_{X_1\Gamma}^{k-1/2} \|V_2\|_{W^{k+(n+2)/2}(\Gamma)},$$

$$\|y_2 - V_2\|_{L_\infty(\Gamma)} \leq cf_{X_2\Gamma}^{k-1/2} \|V_2\|_{W^{k+(n+2)/2}(\Gamma)}.$$

Доказательство теоремы осуществляется с применением следствий 3.6, 3.11 и 3.12 работы [3].

Теорема 8. Пусть \tilde{Q} — компактное множество такое, что $x_0 \in \tilde{Q} \subset \Pi(x_0)$. Пусть σ_1 — приближение V_1 , как в теореме 7, причем

$$\Gamma = \{x \in \Pi(x_0) \mid V_1(x) \leq r\} \setminus \{x_0\},$$

где $r > 0$ достаточно велико, а f_X достаточно мало.

Тогда

$$\exists \rho \in R \tilde{Q} \subset \{x \in \Gamma : \sigma_1(x) \leq \rho\}.$$

Пусть \tilde{Q} — компактное множество такое, что

$$x_0 \in \tilde{Q} \subset \Pi(x_0).$$

Пусть σ_2 — приближение V_2 , как в теореме 7, причем

$$\Gamma = \{x \in \Pi(x_0) \setminus \{x_0\} \mid V_2(x) \leq r, f(x) \geq 0\},$$

где $r > 0$ достаточно велико, а f_{X_1} и f_{X_2} достаточно малы, и пусть $U = \{x \in \Pi(x_0) : f(x) \leq 0\}$. Тогда

$$\exists \rho \in R \tilde{Q} \subset U \cup \{x \in \Gamma : V_2(x) \leq \rho\}.$$

Утверждения теоремы следуют из теорем 5.1 и 5.3 работы [2].

Итак, нами были рассмотрены методологические особенности построения функций Ляпунова для нелинейных систем дифференциальных уравнений. Знание указанных особенностей поможет студентам при написании выпускной бакалаврской работы и магистерской диссертации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Buhmann, M. D.* Radial Basis Function, Cambridge Monographs on Applied and Computational Mathematics / M. D. Buhmann. — Cambridge : Cambridge University Press, 2003.
2. *Giesl, P.* Construction of global Lyapunov functions using radial basis functions / P. Giesl // Lecture Notes in Mathematics. 1904. — Heidelberg, 2007.
3. *Giesl, P.* Meshless Collocation : Error Estimates with Application to Dynamical Systems / P. Giesl, H. Wendland // STAM J. Numerical Analysis. — 2007. — Vol. 45, № 4. — P. 723—724.

Поступила 17.10.11.



УДК 37.016:811.161.1

**ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРЕХОДНОСТИ
И СИНКРЕТИЗМА В СИСТЕМЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ
(на материале страдательных причастий)***

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

В статье показаны сущность, ступени, признаки и предел функционально-семантической предикативации и / или адъективации страдательных причастий; охарактеризованы ядерные и синкретичные (периферийные и гибридные) речевые структуры, синтезирующие в типовых контекстах совмещенной адъективно-предикативной транспозиции признаки разных частей речи.

Ключевые слова: русский язык; грамматика; транспозиция; предикативация; адъективация; причастие; прилагательное; наречие; предикатив.

Исследование устройства и функционирования механизма транспозиции языковых единиц в грамматическом строе русского языка является одной из актуальных задач современной лингвистики, ставящей целью описать язык в действии, в ситуации общения [3, с. 31]. Под транспозицией принято понимать процесс и результат изменения структурно-семантических признаков слов и словоформ, заключающийся в ослаблении и утрате в них свойств исходной части речи и приобретении и укреплении свойств производной части речи, реже — признаков сразу нескольких частей речи или межчастеречных семантико-синтаксических разрядов — предикативов и модально-вводных слов (см., в частности, исследования В. Н. Мигирина, В. В. Бабайцевой, А. Я. Баудера, О. М. Ким, В. В. Шигурова и др.).

Имея ступенчатую природу, транспозиционные процессы на уровне частей речи «порождают» на выходе разные типы и звенья категориальной трансформации лингвистических единиц в речи (см. далее шкалу предикативации причастий), концентрируя «сгустки» человеческой мысли — синкретичные образования с набором характеристик разных классов слов. Уместно вспомнить здесь

слова акад. В. В. Виноградова о том, что, «в живом языке... нет идеальной системы с однообразными, резкими и глубокими гранями, между разными типами слов. Грамматические факты двигаются и переходят из одной категории в другую, нередко разными сторонами своими примыкая к разным категориям» [1, с. 45—46]. По мнению В. Н. Ярцевой, систему языка можно представить «в виде замкнутой цепи, где пограничные звенья, сцепленные друг с другом, частично обладают общими элементами, входящими по одним признакам в одно звено, по другим — в другое, соседнее» [10, с. 14]. Слова не хотят входить в подготовленные для них классификационные ячейки, сближаясь и взаимодействуя в речи с разными знаменательными и служебными частями речи, междометиями. Благодаря этой гибкости механизм транспозиции способен изменять пропорцию и удельный вес признаков разных классов в структуре единиц, в той или иной мере приближенных в типовых контекстах переходности к двум, трем, четырём частям речи. При этом синкретичные (периферийные и гибридные) образования емко и экономно выражают тончайшие оттенки мыслей и чувств в их сложном переплетении.

* Работа выполнена в рамках проекта «Межчастеречное взаимодействие при безлично-предикативной транспозиции языковых единиц в количественном измерении» при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 11-04-00175а).

В силу сказанного вполне оправданным можно признать осмысление феномена транспозиции в динамическом и статическом аспектах. Системный анализ транспозиции единиц на уровне частей речи выявляет некоторые общие тенденции в развитии языковой системы, использование в процессе языковой эволюции разных способов обогащения частей речи, и в первую очередь за счет собственных, внутренних ресурсов — «расщепления» слов и образования на базе комплекса или отдельных словоформ исходных лексем новых языковых единиц в рамках функциональной или функционально-семантической адъективации, адвербиализации, субстантивации, прономинализации, интеръективации и т. п.

Сказанное имеет непосредственное отношение и к фактам взаимодействия разных классов слов в процессе функциональной и функционально-семантической транспозиции атрибутивных форм глаголов в межчастеречный семантико-синтаксический разряд предикативов, речь о которых шла в предыдущих наших работах [4; 6]. Рассмотрим теперь функционально-семантический тип транспозиции страдательных причастий в предикативы (о функциональной предикативации причастий см.: [8]).

Прежде всего отметим, что функционально-семантический тип предикативации причастий почти всегда происходит на фоне их адъективации. Например, в безличных конструкциях типа *Ему положено быть в строю* употребляется модально-оценочный предикатив *положено* в значении ‘необходимо’ (с примыкающим постпозитивным инфинитивом), семантически соотносительный с адъективированным причастием *положенный* в значении ‘установленный, назначенный заранее, заранее определенный’; ср.: *В положенное время, В положенный срок, положенное число людей* [2, с. 323]. Можно отметить лишь единичные случаи «несовмещенной» транспозиции причастий в предикативы типа *Тебе же сказано было явиться к 7 часам* (модально-оценочный предикатив).

В целом, однако, мы имеем дело здесь, с одной стороны, с функциональной предикативацией неадъективированного причастия *положено* (в контексте отрицания: *Бревно положено строителями вдоль стены* → *Еще ни одного бревна не положено*), а с другой — с его функционально-семантической транспозицией в предикативы (на фоне параллельной адъективации исходной формы страдательного причастия; ср.: *Вам необходимо прибыть туда в положенное время* → *Для завершения работы положено определенное время* и *Вам положено прибыть туда в указанное время* (≈ ‘необходимо прибыть’)).

В таких случаях происходит образование не только грамматических (функциональных) омонимов типа *бревно положено неаккуратно* (краткое страдательное причастие) и *Еще ни одного бревна не положено* (отпричастный предикатив), но и омонимов функционально-семантического типа вроде *Снаряжение положено на место* (неадъективированное причастие) и *Прежде чем брать что-то, положено спрашивать разрешение* (модально-оценочный предикатив в совмещенном контексте адъективации и предикативации) [5; 9]. При этом степень смыслового отхода предикатива *положено* от глагола, несомненно, выше, чем от соотносительного с ним адъективированного причастия.

Семантическая зона модально-оценочного предикатива *положено* в Толково-грамматическом словаре И. К. Сазоновой «Русский глагол и его причастные формы» охватывает три типа его употребления: 1. ‘Полагается, является нормой для чего-л.’. Напр.: *На строительство объекта положено три месяца*; 2. Также с неопределенной формой глагола. ‘Полагается, общепринято, нужно’. Напр.: *У нас положено спрашивать разрешение прежде, чем войти в аудиторию*; 3. Также с неопределенной формой глагола. ‘Не разрешается, не дозволяется — с отрицанием’. Напр.: *Этого делать не положено. Во время обстрела ходить по террито-*



рии *не положено* (А. Чаковский. Блокада) [2, с. 324].

Модально-оценочные предикативы *положено* и *принято* могут входить в состав вводных оборотов как *положено*, как *принято* со значением 'является нормой, правилом для большинства'. Напр.: *Вернувшись, как положено, стал работать на благо отечества* (Д. Гранин. Зубр).

Функционально-семантической предикативации и / или адъективации подвержены прежде всего причастия, мотивированные глаголами речевой каузации типа *разрешить*, *позволить*, *запретить*, *приказать*, *велеть*, *потребовать*, *предложить*. Возникшие на их основе предикативы *разрешено*, *позволено*, *приказано*, *велено*, *предложено*, *потребовано* и др. выражают разные оттенки побуждения к действию (приказ, требование, предложение, разрешение, запрет и т. п.). Они имплицитно представляют значение модальной оценки действия (в инфинитиве); ср.: *Здесь запрещено* (≈ 'нельзя') *купаться*; *Вам разрешено* (≈ 'можно') *пока только вставать*; *Приказано* (≈ 'нужно') *выступить утром*.

Имеются в виду несколько групп отпричастных предикативов, которые различаются характером каузатора действия и выступают в конструкциях, семантика которых допускает следующую интерпретацию: 'Субъект должен, может / не должен, не может (при отрицании) что-либо сделать, так как это (не) диктуется неким правилом, нормой, обычаем; судьбой, роком, Богом или волеизъявлением другого субъекта'. Таковы предикативы вроде *принято*¹, *заведено*; *дано*, *суждено*, *предписано*, *предначертано*, *предопределено*, *предназначено*; *разрешено*, *решено*, *дозволено*, *позволено*, *назначено*, *поручено*, *рекомендовано*, *запрещено*; *приказано*, *велено*.

¹ Многие из них могут употребляться с отрицанием: *принято / не принято*; *суждено / не суждено* и т. п.

² Для отдельных единиц некоторые ступени предикативации исключены. Так, в современном языке предикативы *приказано*, *велено* могут быть соотнесены только с краткими причастиями (звено периферии причастий), а предикатив *суждено*, например, вообще утратил соотносительность с исходным причастием как в краткой, так и в полной формах.

Процесс ступенчатой предикативации адъективированных причастий вроде *положенный* можно изобразить графически на шкале переходности в виде следующих звеньев: **П(рич) / п(рил)** (ядро адъективированного причастия) → **П(рич) / п(рил) : п(ред)** (периферия адъективированного причастия) → **п(рич) / п(рил) : п(ред)** (зона гибридных, причастно-адъективно-предикативных образований) → **П(ред)** (ядро отпричастных предикативов)². Адъективированные причастия типа *положенный* в модальном значении 'необходимый' ступени периферии отпричастных предикативов [**п(рич) / п(рил) : П(ред)**] на шкале переходности не представляют.

Мы обозначаем морфологическими символами грамматически разнородные явления — часть речи (прил.), атрибутивную форму глагола (прич.) и межчастеречный семантико-синтаксический разряд слов (пред.), признаки которых в разной степени и комбинации могут проявляться в словоформах на *-нный*, *-тый* (*принятый*, *положенный* и т. п.) на тех или иных этапах их предикативации и параллельной адъективации: **П(рич)**, **п(рич)** — причастная (атрибутивная) форма глагола; **п(рил)** — прилагательное; **П(ред)**, **п(ред)** — предикатив.

Проиллюстрируем указанные ступени предикативной транспозиции адъективированных причастий с небольшими комментариями.

Степень **П(рич) / п(рил)** представляют типовые контексты с ядерными адъективированными причастиями в полной форме: *А так, конечно, легче прийти на работу, отсидеть **положенное** время и уйти домой* (В. Штанов. Чужого не надо).

Степени **П(рич) / п(рил) : п(ред)** соответствует зона периферии кратких адъективированных причастий, в которой можно наметить несколько подступеней, различающихся разной степенью продви-

нутости единиц типа *положено* к предикативам: **П(рич) / п(рил) : п(ред) 1** → **П(рич) / п(рил) : п(ред) 2** и т. д. Так, подступень **П(рич) / п(рил) : п(ред) 1** отражают двусоставные предложения с подлежащим, выраженным существительным или местоимением-существительным (но не в значении обобщенного или формального субъекта). Типичные контексты: *Ведь без Лоры и Лили льготное жильё нам уже будет не положено...* (К. Арский. «Метровые» дети); *Скептику положено воздержание от суждений — а ты обо всём лезешь с приговором!* (А. Солженицын. В круге первом); *Ему положено бесплатное лечение. — Врачам с сентября зарплату не выдают, — напомнила мать* (Г. Маркосян-Каспер. Каритиды). Подступень **П(рич) / п(рил) : п(ред) 2** отличается от подступени **П(рич) / п(рил) : п(ред) 1** на шкале переходности тем, что подлежащее в двусоставном предложении имеет формальный характер, будучи выражено субстантивированным указательным местоимением *это*. Напр.: *Ну ладно — политики. Им это положено по штату* (Ю. Богомолов. Опасные гастроли).

Ступень **п(рич) / п(рил) : п(ред)** на шкале предикативации отражает зону гибридных, причастно-адъективно-предикативных образований, в рамках которой тоже может быть выделено несколько подступеней: **п(рич) / п(рил) : п(ред) 1** → **п(рич) / п(рил) : п(ред) 2** → **п(рич) / п(рил) : п(ред) 3**.

Подступень **п(рич) / п(рил) : п(ред) 1** связана с употреблением гибридов в двусоставных предложениях, содержащих два подлежащих. Напр.: *Это положено — уступать место старшим*. Логический субъект обозначается здесь дважды: 1) субстантивированным местоимением *это* с ослабленными признаками частицы-связки, указывающим на предмет мысли / речи, и 2) глагольным инфинитивом *уступать*, конкретизирующим название этого субъекта. Логический предикат представлен в гибридной, причастно-адъективно-предикативной, словоформе *положено*. Знак «тире» подчеркивает инто-

национную расчлененность фразы на две части: *это положено* и *уступать место старшим*.

Обращают на себя внимание черты сходства данной подступени гибридности с подступенью **П(рич) / п(рил) : п(ред) 2** в зоне периферии адъективированного краткого причастия. В обоих случаях словоформа *положено* употребляется в контексте с формальным подлежащим *это*. Но на этапе гибридности рядом с ней использован также инфинитив *уступать* в позиции второго подлежащего двусоставного предложения (но пока не примыкающего предложения главного члена безличного предложения; ср. предикатив: *Положено уступать место старшим*). Гибриду *положено*, как и соотносительному с ним отпричастному предикативу, свойственно значение модальной оценки действия (в инфинитиве *уступать*): *положено уступать* ≈ *необходимо уступать*. В синкретичных структурах типа *Это положено — уступать место старшим* отражен первый этап преобразования двусоставного предложения в односоставное (безличное).

Для подступени **п(рич) / п(рил) : п(ред) 2**, отраженной в контекстах типа *Уступать место старшим — это положено*, характерен иной порядок слов: слева в позиции подлежащего употребляется инфинитив *уступать* (в сочетании с зависимыми словами), а за ним, после паузы (и тире — на письме), указательная частица-связка *это* с гибридом *положено* в составе предиката. В таких случаях адъективированная словоформа *положено* находится в зоне взаимодействия двух частей речи — прилагательных и наречий, а также семантико-синтаксического разряда предикативов. Она подвержена трем типам транспозиции — адъективации, адвербиализации и предикативации. В результате семантико-грамматических преобразований адъективная словоформа *положено* лишается родо-числовой парадигмы и системы флексий. Формант *-о* превращается в морфему синкретичного типа — флексию-суффикс. Гибрид *положено* приобретает некоторые адверби-



альные характеристики: а) значение признака действия, передаваемого инфинитивом *уступать* в позиции подлежащего); б) сочетаемость с глаголом (на предложенческом уровне); в) отсутствие парадигмы рода, числа и флексий.

Подступень **п(рич) / п(рил) : п(ред) 3** эксплицируют контексты с синтаксически незамещенной позицией подлежащего и / или обстоятельства (детерминанта). Речь идет преимущественно о сложноподчиненных предложениях, в которых указанные позиции в главной части замещаются соответствующими придаточными частями. Напр.: *Положено, чтобы приняты законы соблюдались* (\approx 'Положено соблюдение принятых законов').

На ступени **П(ред)** шкалы переходности располагаются ядерные отричастные предикативы с типичными распространителями. К ним относятся зависимые примыкающие инфинитивы в пре- и постпозиции, а также детерминанты субъектного типа. В зависимости от количества таких распространителей можно выделить две подступени в зоне ядра предикативов: **П(ред) 1** → **П(ред) 2**.

К первой подступени **П(ред) 1** относятся контексты, в которых при отричастном предикативе имеется один типичный распространитель (инфинитив или субъектный детерминант). Напр.: *Положено торговаться — вот она и торгуется; а на самом-то деле наплевать — тысячей больше, тысячей меньше...* (А. Волос. Недвижимость); *Спрашивать напрямую о таких вещах и вообще-то не положено, а у него было просто невозможно.* (Д. Гранин. Зубр); *Он скакал по прямой, как и положено Быку* (А. Дорофеев. Эле-Фантик).

Подступень **П(ред) 2** представлена контекстами, в которых имеются два типичных синтагматических маркера предикатива: инфинитив и субъектный

детерминант в форме косвенного падежа. Напр.: *Нам не положено шутить с именами Эйнштейна, Галилея, Ньютона* (В. Гроссман. Жизнь и судьба); *Я отдавал им должное: мудрецам и по штату положено думать* (А. Солженицын. В круге первом).

Следует заметить, что указанные выше ступени предикативации представляют не только адъективированные, но и неадъективированные причастия. Это значит, что, например, предикатив *запрещено* семантически может быть соотнесен как со страдательным причастием *запрещенный* в глагольных значениях (1) 'Не позволить что-либо сделать' и (2) 'Признав общественно вредным, наложить официальный запрет на что-либо, не разрешить пользоваться чем-либо, употреблять что-либо', так и с отричастным прилагательным *запрещенный* в значении (3) 'Недозволенный, попавший под запрет'³. Ср.: (1) *«Помоги нам», — сказала я, кладя земной, запрещенный глазами врачами, поклон о землю у колодца* (А. И. Цветаева. Грабители); (2) *Поединок — дело, запрещенное законом: следовательно, говорить нечего* (В. А. Соллогуб. Большой свет); (3) *Отец предполагал, что запрещенное фото извлекли в связи с новым заказом для скульпторов, но скульпторам видеть натуральное лицо было недозволено* (Ю. Дружников. Виза в позавчера). Для сравнения приведем пример адъективно-предикативной транспозиции краткого причастия *запрещено* в безличной конструкции, передающей принятую форму сообщения о запрещении чего-либо официальными органами: *Может быть, журналисты и находили в госпиталях таких людей, но Бах испытал постыдное блаженство, когда лёг в кровать, застеленную свежим бельём, съел тарелку рисовой каши и, затянувшись сигаретой (в палате было стро-*

³ В Толково-грамматическом словаре И. К. Сазоновой разграничиваются отричастное прилагательное *положенный (срок)* и причастие *запрещенная (литература)* в значении прилагательного, что связано с разной степенью их семантического отхода от глагола и соответственно адъективации. На наш взгляд, в первом случае можно говорить о функционально-семантической, а во втором — о функциональной (грамматической) адъективации причастий (подробнее об этом см.: [7, с. 246—257]).



го *запрещено курить*), *вступил в беду с соседями* (В. Гроссман. Жизнь и судьба).

В заключение отметим, что факты категориальной переходности и синкретизма представляют большую трудность при изучении системы частей речи на занятиях по русской грамматике в средней и высшей школе. Важно обратить внимание, что в речи языковые единицы могут оказаться в зоне интересов (взаимодействия) сразу нескольких классов слов и синтезируют в своей структуре дифференциальные признаки двух, трех, четырех частей речи. Особую группу среди таких синкретичных образований составляют словоформы, эксплицирующие разные ступени транспозиции адъективированных причастий в межчастеречный семантико-синтаксический ряд предикативов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Виноградов, В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. — Москва : Высш. шк., 1986. — 640 с.
2. *Сазонова, И. К.* Русский глагол и его причастные формы : толково-грамматический словарь / И. К. Сазонова. — Москва : Рус. яз., 1989. — 590 с.
3. *Степанов, Ю. С.* Методы и принципы современной лингвистики / Ю. С. Степанов. — 2-е изд. — Москва : Эдиториал УРСС, 2001. — 312 с.
4. *Шигуров, В. В.* Интеръективация как тип ступенчатой транспозиции языковых единиц в системе частей речи (Материалы к транспозиционной грамматике русского языка) / В. В. Шигуров. — Москва : Academia, 2009. — 464 с.
5. *Шигуров, В. В.* К проблеме разграничения функциональных и функционально-семантических омонимов в русской грамматике (на материале предикативированных словоформ на -о) / В. В. Шигуров // ALATOO ACADEMIC STUDIES (International Scientific Journal). — Bishkek, 2010. — Vol. 5, № 2. — С. 122—123.
6. *Шигуров, В. В.* Механизм предикативации языковых единиц в русском языке : грамматика и семантика / В. В. Шигуров // Известия Национальной академии наук Кыргызской Республики. — Бишкек, 2011. — № 4. — С. 143—146.
7. *Шигуров, В. В.* Типология употребления атрибутивных форм русского глагола в условиях отрицания действия / В. В. Шигуров ; науч. ред. Л. Л. Буланин. — Саранск : Изд-во Мордов. унта, 1993. — 385 с.
8. *Шигуров, В. В.* Функциональная транспозиция русских причастий в предикативы : ступени, признаки, предел / В. В. Шигуров // Вестн. Казах. гос. юрид. акад. Сер. «Филологические науки». — Астана, 2011. — № 12. — С. 78—91.
9. *Шигуров, В. В.* Функционально-семантический тип транспозиции причастий в предикативы : ступени, признаки, предел / В. В. Шигуров // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. — Москва, 2011. — Т. 70, № 5. — С. 38—48.
10. *Ярцева, В. Н.* Взаимодействие грамматики и лексики в системе языка / В. Н. Ярцева // Вопросы общей теории грамматики. — Москва, 1968. — С. 3—57.

Поступила 06.04.12.

УДК 373.3.016:908

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (на региональном материале)

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

Обсуждается необходимость реализации эстетической функции русского языка в процессе его преподавания, подчеркивается важность эстетического воспитания на уроках русского языка в начальной школе. Приводятся практические рекомендации по ознакомлению учащихся с образными средствами языка в текстах белгородских поэтов, с эстетической функцией языка.

Ключевые слова: эстетическое воспитание; эстетическая функция русского языка; эпитет; метафора; художественный текст.

Новый взгляд на человека, на законы формирования собственно человеческого в нем, на условия, факторы и движущие силы модернизации, которая активно внедряется в современную педагогику начальной школы, не может не

© Яковлева Т. В., Демичева В. В., Еременко О. И., 2012



повлиять на изменение всей системы образования, а также на организацию и содержание преподавания дисциплин гуманитарного цикла. Как отмечает Э. И. Медведь, «...наступившее 21 столетие унаследовало одну из главных закономерностей сложного 20 века: в пору чрезвычайного взлета технического прогресса особое значение обретают духовные ценности, связанные с ощущением внутренней гармонии, пробуждающие у нас любовь к прекрасному, к красоте, добру и справедливости» [1, с. 19].

Необходимо подчеркнуть, по крайней мере, две особенности осуществления эстетического воспитания в современных условиях. Первая особенность — педагогическая. Эстетическое развитие личности начинается в раннем детстве. Очень трудно формировать эстетические идеалы, художественный вкус, когда личность уже сложилась. Эстетическое воспитание все более опирается на эстетическое развитие детской личности в процессе преподавания всех предметов школьного цикла и организации всех видов деятельности детей.

Вторая особенность — собственно эстетическая. Эстетика как наука, а вместе с ней и эстетическое воспитание сегодня перешагнули границы искусства. Искусство было и остается главным предметом эстетики, а художественное воспитание — основным средством формирования эстетического отношения к миру. Настоящее время войдет в историю отечественной методики как период реализации дидактических возможностей эстетической функции родного языка.

Будучи явлением социальным, язык обладает свойствами социальной предназначенности, т. е. определенными функциями. В языковом значении слово «функция» обычно употребляется в смысле «производимая работа», «назначение», «роль». Первейшей функцией языка является коммуникативная (от лат. *communicatio* — общение), поскольку его назначение — служить орудием общения, и в первую очередь обмена мыслями. Однако язык не только сред-

ство передачи «готовой мысли», но и средство самого формирования мысли. Мысль не просто выражается в слове — она совершается в слове. С коммуникативной функцией языка неразрывно связана его вторая центральная функция — мыслеформирующая. Язык есть образующий орган мысли (В. Гумбольдт). Органическое единство двух центральных функций языка и непрерывность его существования в обществе делают язык хранителем и сокровищницей общественно-исторического опыта поколений.

В науке выделяются отдельные стороны коммуникативной функции языка, иначе говоря, ряд более частных функций: констатирующая — служить для простого сообщения о факте; вопросительная — служить для запроса о факте; аппеллятивная — служить средством призыва, побуждения к тем или иным действиям; экспрессивная — выражать личность говорящего, его настроения и эмоции; контактоустанавливающая — создавать и поддерживать контакт между собеседниками, когда передачи сколько-нибудь существенной информации еще нет; метаязыковая — истолковывать языковые факты; эстетическая — функция эстетического воздействия.

В конкретных высказываниях частные функции языка обычно выступают в разнообразных сочетаниях друг с другом. Высказывание, как правило, многофункционально.

На протяжении всей человеческой истории эстетическая функция языка привлекала внимание представителей науки и искусства. Реализация этой функции начинается с создания определенного запаса элементарных эстетических впечатлений и знаний, без которых у человека не могут возникнуть склонность и интерес к эстетически значимым предметам и явлениям, их звуковым, колористическим качествам.

Начальная школа — первая ступень в изучении эстетической функции языка. Перед учителем начальных классов стоит задача знакомства учащихся с этой функцией языка, формирования основ эстетического воспитания, гражданской по-

зиции младшего школьника через развитие нравственных качеств личности, культуры общения и коммуникативных навыков, мировоззренческих позиций, чувства сопричастности к историческому прошлому родного края. Главное — заложить в школьнике чувство единения с родной землей, природой, вызвать интерес к истории края, воспитать ответственное отношение к делам и поступкам.

Воспитание ребенка осуществляется в ходе всего учебного процесса, но основной системы воспитания служит родной язык. Урок родного языка таит в себе неограниченные возможности воспитания в школьнике любви к прекрасному. Овладеть речью, научиться мыслить — значит приобщиться к роду человеческому, его культуре. Сущность индивидуального развития и заключается в присвоении культуры, всего того, что выработало человечество в долгом и трудном движении к современности.

Учителю важно объяснить детям, что язык — одна из прекраснейших способностей человека. Он позволяет вступить в контакт с другими людьми, понять их, выразить себя, глубину своих чувств. Освоение языка необходимо не только в целях общения с себе подобными, но и для самовыражения, для познания мира и себя. «Овладевая словом, ребенок приобщается к человеческой культуре, вместе со словом познает людей и мир вещей, учится бесценному дару — специфике человеческой речи. Музыка родного слова передает настроение, чувства, мысли народа, образ Родины, ее историю» [2, с. 23]. Как отмечал В. А. Сухомлинский, красота слова и красота той частицы мира, которую это слово отражает, должны пробуждать интерес к тем рисункам, которые передают музыку звуков человеческой речи [3, с. 45].

Яркость, образность, чувственная зримость того или иного слова открывается малышам вместе с открытием мира. Если слово оторвано от мысли, оно умирает, превращается в правописание вне всякого смысла. Эстетическое воспитание на уроках родного языка должно исходить из того основного принципа,

что человек отличается от животного. Мышление невозможно без языка, речи, слова. Многообразная деятельность человека требует от него не только знания значений слов, правил правописания, но и живой, образной речи. Учащиеся должны почувствовать потребность в овладении красивой речью.

Особенно важно воспитывать у детей негативное отношение к штампам, засоренности речи. Такую работу следует начинать сразу после того, как будет сформирована потребность в правильном и красивом выражении мыслей. На фоне этого достижения, когда школьники почувствуют музыкальность и пластичность слова, неточно выбранное, а тем более жаргонное слово предстает во всей своей убогости, воспринимается как несоответствие, как нечто недостойное человека. Подобная работа приносит тем больший успех, чем богаче становится словарный запас учащихся, чем шире овладевают они различными речевыми стилями.

В младшем школьном возрасте эстетические чувства еще не имеют полной формы выражения, они могут развиваться только при правильной постановке всего процесса эстетического воспитания ребенка. Вообще, нужно сказать, что учителю всегда было обидно, что за унылой чередой разных видов грамматического разбора, бесконечных рамок в учебниках дети не видят в родном языке самого главного — его удивительного богатства и красоты, того, чем гордится каждый, кто считает русский язык своим родным. Давно было замечено, что душа ребенка не отзывается на проникновенные и авторитетные высказывания ценителей русского языка о его величии, силе и красоте, поразительном богатстве русской речи. Изучение эстетической функции языка связано с эстетическим воспитанием учащихся.

Для изучения эстетической функции языка могут использоваться произведения местных авторов — как на уроках русского языка, так и на уроках литературного чтения. Это позволит, во-первых, реализовать требование Образовательного стандарта о включении региональ-



ного материала в процесс изучения русского языка, во-вторых, познакомить детей с творчеством местных художников слова более основательно, в-третьих, развивать патриотические чувства, в-четвертых, понять эстетическую функцию родного языка.

Опишем фрагменты уроков, на которых можно знакомить учащихся с эстетической функцией родного языка (на примере творчества местных авторов).

На уроке русского языка в 3 классе при повторении изученного мы использовали для анализа следующее стихотворение С. И. Липича:

Имя «Белгород» городу дали.
Почему же его так назвали?
Видно, много в окрестностях мела,
А ведь он, точно снег, белый-белый.
Видно, люди душою чисты.
В белой пене весною сады,
Зданий новых белеют громады.
Лучшей родины нет и не надо!

Вопросы и задания:

1. Чему посвящено стихотворение?
2. Почему наш город так называется?
3. Наша речь состоит из предложений, а предложения из слов. Докажите это на примере стихотворения.
4. С чем сравнивается город?
5. Какие образные средства помогают описать наш город?
6. Как вы понимаете выражения: *чистые душою, белеют громады*?

Комментарий учителя: Для того чтобы красиво и образно можно было описать предмет, часто используется эпитет. Эпитет — это образное, яркое, красочное определение. Запишите определение в тетрадь. Эпитет не просто характеризует предмет, а украшает его, подчеркивает его неповторимость, уникальность. Например: *красна девица, добрый молодец*.

Очень часто для яркого описания предметов используется другой прием — метафора. Метафора — это перенесение названия, свойств одного предмета (явления или аспекта бытия) на

другой на основе их сходства. Запишите определение в тетрадь. Например, когда говорят «головка лука», «иголки сосны», то называют один предмет вместо другого по сходству формы. А когда говорят «хвост поезда», «шляпка гвоздя», переносят название с одного предмета на другой по сходству расположения предметов (точнее, их частей). Часто используется перенос свойств окружающего мира на свойства человека.

Опишите наш город при помощи метафор и эпитетов. Обратите внимание, как красив наш язык. Благодаря использованию образных средств мы делаем нашу речь красивее, ярче.

На уроке по теме «Имя прилагательное» использовалось стихотворение В. Молчанова:

Белогорье
Белогорье... Поле отчее.
По-над лугом белый дым.
Трав густых сияние сочное
По откосам меловым.
Змейка вьющегося вереска
Розовеет под горой,
И совсем не видно берега
За травой береговой.
Над песчаной зыбкой кручею
Пролетел стрелою стриж.
Юрких ласточек певучее
Щебетанье из-под крыш.
Звезд полныхных многоточие,
Туч движение гурьбой,
Белогорье... Поле отчее –
Что зову своей судьбой.

Вопросы и задания:

1. Почему автор назвал малую родину «Белогорье»? Как образовано это слово?
2. Каким предстает перед читателем наш родной край?
3. Какие слова из текста вас заинтересовали, вам не известны?
4. Какие образные средства использует автор, чтобы описать наш край?
5. Выпишите имена прилагательные, определите их род, число, падеж.
6. Прилагательное *песчаной* (*кручей*) просклоняйте и выделите окончания.
7. Какие языковые средства помогают нам представить нашу малую родину?

При изучении творчества местных поэтов и писателей мы использовали следующие приемы работы над изобразительными средствами языка:

а) обнаружение в тексте «образных» слов;

б) объяснение значений слов и оборотов речи, найденных в тексте самими учащимися или указанных учителем;

в) иллюстрирование, словесное рисование, воссоздание образа по вопросу учителя: какую картину ты представляешь себе?

г) использование проанализированных и понятных образов в пересказе, в собственном рассказе, в письменном сочинении или изложении;

д) отработка интонации, подготовка к выразительному чтению художественных текстов;

е) специальные упражнения на подбор сравнений, эпитетов, составление загадок и т. п.

Язык художественных произведений, в частности белгородских авторов, служит прекрасным образцом для детей: на основе чтения, анализа, заучивания отрывков формируется речь учащихся, развиваются их языковое чутье, вкус. Работа над изобразительно-выразительными средствами языка должна органически вплестаться в систему идейно-художественного анализа произведений, подчеркивая их содержание. Она воспитывает у учащихся внимание к слову, понимание оттенков его значения. Таким образом школьники приобщаются к стилистике художественной речи, овладевают простейшими ее средствами, раскрывают эстетическую функцию русского языка.

В современной школе наблюдается тенденция к переосмыслению традиционного урока русского языка: на нем не только решаются практические задачи обучения, но и постигаются истоки выразительности русской речи, осознаются языковые механизмы создания образности высказывания. Важным аспектом в преподавании русского языка становится

знакомство детей с его эстетической функцией, в которой особая роль принадлежит изобразительно-выразительным средствам. Эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения изучаются в начальной школе. Работа над ними воспитывает у учащихся внимание к слову, понимание его, чуткость, помогает увидеть красоту русской речи, русского слова, т. е. имеет большое значение для понимания школьниками эстетической функции языка.

Таким образом, процесс эстетического воспитания — сложный процесс, который предполагает прежде всего духовное обогащение личности. У учащихся младшего школьного возраста эстетическое восприятие носит наглядно-действительный характер. Проявление эстетического отношения к языку зависит от предшествующей подготовки детей, семейного воспитания. Показателями эстетической языковой воспитанности у школьников, понимания ими эстетической функции языка являются активный образно-эмоциональный отклик на прочитанное; умение оценивать и употреблять в речи выразительно-изобразительные средства языка; навыки выразительного чтения; умение рассказать о смысле иллюстрации к литературному произведению; уважительное отношение к родному языку. Работа над изобразительно-выразительными средствами языка помогает учащимся начальных классов овладеть эстетической функцией русского языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Медведь, Э. И.* Эстетическое воспитание школьников в системе дополнительного образования : учебное пособие / Э. И. Медведь. — Москва : Центр гуманитарной литературы «РОН», 2002. — 48 с.

2. *Скатерщиков, В. К.* Об эстетическом вкусе : методическое пособие / В. К. Скатерщиков. — Москва : Дрофа, 1999. — 212 с.

3. *Сухомлинский, В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Киев : Радянська школа, 1985. — 125 с.

Поступила 14.12.11.



ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ДЕЙКСИС В РУССКОМ И ЭРЗЯНСКОМ ЯЗЫКАХ (сопоставительный анализ)

*Г. А. Натуральнова (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

В статье в сопоставительном плане анализируются дейктические местоимения и местоименные наречия, которые имеют своеобразную семантику и структуру в русском и эрзянском языках. Выявлены общие и национально специфичные черты, свойственные пространственному дейксису рассматриваемых языков.

Ключевые слова: языковая ситуация; национально-русское двуязычие; интерференция; пространственный дейксис; эгоцентричность; проксимальный и экстремальный дейксис; оппозиция.

Современная языковая ситуация в Республике Мордовия отличается развитым мордовско-русским двуязычием. В настоящее время усиливается внимание к родным языкам: в национальных школах преподавание ведется на мокшанском и эрзянском языках, эти языки вводятся как обязательный предмет для изучения в русских школах и на всех факультетах вузов республики, изучаются они и в некоторых дошкольных учреждениях. В таких условиях представляется особенно важным сопоставительное исследование русского и мордовских языков, которое предполагает выявление сходств и различий в их языковой структуре и семантике.

Поскольку усвоение неродного языка учащимися во многом происходит через структуру родного, это может привести к явлениям интерференции и к возникновению на этой основе различного рода ошибок. Сопоставительное изучение позволяет прогнозировать и предупреждать явление интерференции, помогает более эффективно и глубоко изучать русский язык в национальных школах и вузах республики, а также мордовские языки русскоязычными школьниками и студентами.

Одну из сфер языка, в которой могут возникнуть ошибки, представляет дейксис. Под дейксисом понимается указание на пространственную локализацию или идентификацию лиц, предметов, событий, процессов и действий, о которых говорят или к которым отсылают отно-

сительно пространственно-временного контекста. Следовательно, пространственный дейксис — это указание на пространственную локализацию (нахождение или перемещение) участников коммуникативного акта.

Будучи частью универсума, человек не мыслит себя вне пространства. Его осознание и освоение каждый начинает с себя. Здесь мы сталкиваемся с самой важной для человека особенностью пространства, на которую указывается в работах многих исследователей [1; 2; 10], — эгоцентричностью. Отправной точкой ориентирования в пространстве является человеческое эго — «Я», от него определяются расстояния, направления, перспективы и т. д. В процессе своей жизнедеятельности человек отбирает наиболее важные и удобные для него ориентиры, в качестве которых могут выступать внешние системы координат и местоположение говорящего субъекта.

Ориентация в пространстве, непосредственное восприятие человеком коммуникативной ситуации связаны с дейктическими единицами. Традиционно к ним относятся следующие дейктические слова: *здесь — там, сейчас — тогда, этот — тот, вот — вон* и др. Ю. Д. Апресян называет их «наивной физикой пространства и времени» [1, с. 631], так как они отражают систему основных пространственных и временных понятий. Семантическая составляющая этих слов обнаруживает некоторые

универсальные черты и ряд особенностей, свойственных каждому естественному языку. В настоящей статье проведена параллель между дейктическими словами русского и эрзянского языков, составляющими пространственный дейксис, выявлены общие и специфичные черты, характерные для этих языков.

К средствам выражения пространственного дейксиса относятся такие языковые единицы, которые содержат указание на местоположение или направление движения относительно некоторого центра пространственной координации. Таким образом, пространственный дейксис может выражаться: 1) указательными местоимениями: р. *этом, тот*; э. *те* «этот», *се* «тот», *тона* «тот»; 2) местоименными наречиями места: р. *здесь, там* и др.; э. *тесэ* «здесь», *тосо* «там» и др. Заметим, что в данной статье под местоимением по традиции понимается часть речи, которая указывает на предмет, признаки и количества, но не называет их [7, с. 293]. Согласно Н. Ю. Шведовой, местоимения «ничего не называют (не именуют): означают смыслы, восходящие к глобальным понятиям материального и духовного мира, углубляют, дифференцируют, сопоставляют и сочленяют эти смыслы» [11, с. 7]. Местоимения входят в более широкий лексико-семантический класс местоименных слов, к которым кроме них относятся местоименные наречия и местоименные глаголы [3, с. 294—295].

Так как местоимения и наречия с пространственным значением имеют различные семантические признаки, целесообразен их обособленный анализ.

Общим в семантике местоимений, выражающих пространственный дейксис, является то, что они характеризуют лица и предметы по признаку удаленности от центра речевого пространства, классифицируя их как «ближний» или «дальний» предметы. Например, местоимения р. *этом*, э. *те* реализуют сему «близость по отношению к говорящему лицу»; р. *тот*, э. *се* — сему «отдаленность от говорящего лица». Но каждый раз в конкретной ситуации эти слова со-

относятся с разными местами и разными объектами.

В русском языке система дейктических местоимений двучленная, ее составляют лексемы *этом, тот*. Они образовались в процессе редубликации (сложения) указательных лексем (*тот* < *ть* + *ть*; *этом* < *э* + *ть* + *ть*), вследствие того что их корни после редукции гласных стали неслоговыми и нуждались в расширении для слогообразования [9, с. 88—89, 523].

В эрзянском языке дейктическая система местоимений представляет более сложную организацию, она трехчленная. Ее составляют следующие лексемы: *те* «этот», *се* «тот», *тона* «тот», а также производные от них: *тоната* «тот самый», *товата* «тот самый», *тевате* «этот самый», *севате* «тот самый», *теке* «только этот / этот же», *секе* «только тот / тот же».

Исследователь финно-угорских языков К. Е. Майтинская не видит различия между местоимениями *се* «тот» и *тона* «тот», однако представляется, что данные дейктические слова различаются. Во-первых, различия имеются в частотности употребления: *се* употребляется чаще, противопоставляясь *те*. Во-вторых, расхождения наблюдаются и в семантике. Местоимение *тона* «тот» имеет дополнительную сему «парность» и употребляется в том случае, когда речь идет либо о двух подобных предметах, либо о параллельных сторонах предмета, и указывает на предмет (сторону), более отдаленный (отдаленную) в пространстве от говорящего. Ср.: *Курок Чукал вачкодсь чирь косяк марто крайсэ кудонтъ кенкшес. Тона ёндотшказевсь корсяня вайгель* (А. Доронин). «Скоро Чукал постучался в дверь крайнего дома с кривым косяком. С той стороны послышался хриплый голос»; *Ютамо таркатне сюлмасть ошонть леентъ тона чирензэ марто* (П. Прохоров). «Переходы связывали город с другим берегом реки». В этом случае *тона* соотносится с определительным местоимением *другой*, имеющим дополнительный семантический признак «противоположность».



Рассматриваемые русские и эрзянские местоимения образуют оппозиции проксимального (ближнего) и экстремального (дальнего) дейксиса [1, с. 631], существо которых заключается в указании на предметы с точки зрения их пространственной удаленности от говорящего. Так, р. *этот*, э. *те* в сочетании с существительными указывают на предметы (явления), находящиеся близко от говорящего; р. *тот*, э. *се*, *тона* — на предметы, которые отдалены от говорящего. Ср.: *Это* дерево называется вязом, а вон *то* — ясенем; *Этот* кирпичный дом мне нравится больше, чем *тот*, который находится на углу улицы; *Ниле* иеде ламо ютасть седе мейле, зярдо Чукал эсь велень ялганзо марто вана *те* кияванть сыргакиность Новгородов (А. Доронин). «Прошло четыре года с тех пор, когда Чукал с друзьями из своего села по *этой* дороге собирался в Новгород»; *Коридор*ось пешксель качамодо. *Се* ёнкссонть, кува совась Тимофеев боецтнэнь марто, гувнось тол (П. Прохоров). «Коридор полон дыма. В *той* стороне, с которой пришел Тимофеев с бойцами, шумел огонь».

В эрзянском языке оппозицию проксимального и экстремального дейксиса кроме вышеназванных местоимений составляют *теке* «этот же» — *секе* «тот же», которые образовались путем присоединения энклитической частицы *-ке*, восходящей к финно-угорскому суффиксу **-kk* с ярко выраженным усилительным характером. Более того, осложненные им местоимения имеют помимо усилительного еще и ограничительное значение: «только тот», «только этот» [6, с. 207]. Ср.: *Аштек теке таркасонть, вальма бокасо*. «Стой (**только**) на **этом же** месте, у окна». В данном предложении в лексико-семантической структуре местоимения *теке* присутствуют два дополнительных семантических признака: «усиление» (Стой **на этом же** месте, у окна (...где стоишь, никуда не отходи)) и «ограничение» (Стой **только на этом** месте, у окна (...а не у двери или у стены)).

Усилительное значение имеет местоименная оппозиция *тевате* «этот са-

мый» — *тоната*, *товата* «тот самый», которая употребляется в речи в определенных диалектах. К. Е. Майтинская указывает, что в словах *тоната*, *товата* «тот самый» повторяется вариант указательного местоимения *то* «тот», используемый в усилительной функции. Такую же функцию он выполняет и в местоимениях *тевате* «этот самый», *севате* «тот самый» [4, с. 9]. Первые компоненты указанных лексем осложнены местоименными суффиксами *-на*, *-ва*.

Сопоставив русскую и эрзянскую дейктические системы местоимений, можно прийти к выводу, что последняя имеет более сложную структуру (она состоит из трех членов), семантически более нагружена (производные дейктических местоимений имеют дополнительную семантику усиления, ограничения).

Система дейктических наречий в обоих языках по сравнению с дейктической местоименной системой характеризуется более сложной организацией. Это естественно, так как наречия выражают несколько оттенков пространственного значения, а именно содержат указание на местоположение или направление движения относительно некоторого центра пространственной координации. Общность данных слов в русском и эрзянском языках заключается в том, что фигура говорящего образует ядро их толкования. Говорящий является тем ориентиром, относительно которого в акте коммуникации ведется отсчет пространства. Так, наречия р. *сюда* и э. *тей* «сюда» характеризуют приближение к ориентиру, р. *отсюда* и э. *тестэ* «отсюда» — удаление от ориентира и т. д.

В системах дейктических наречий русского и эрзянского языков наблюдаются некоторые различия, касающиеся их лексико-семантической структуры. В эрзянском языке пространственные значения выражаются более дифференцированно: «местонахождение» (*тесэ* «здесь», *сесэ* «здесь», *тосо* «там», *тоско* «только там / там же», *теске* «только здесь / здесь же», *сеске* «только здесь / здесь же», *товоло* «там, на той сторо-

не»), «направление движения из начального пункта» (*тосто* «оттуда», *тестэ* «отсюда», *сестэ* «отсюда», *товолдо* «оттуда, с той стороны»), «направление движения в конечный пункт» (*тей* «сюда», *сей* «сюда», *тезэнь* «сюда», *сезэнь* «сюда», *тозонь* «туда», *товолов* «туда, на ту сторону»), «трасса движения» (*тия* «здесь», *сия* «здесь», *тува* «там», *товолга* «там, по той стороне»).

В русском языке дейктические наречия выражают только три оттенка пространственного значения: «местонахождение» (*здесь*, *тут*, *там*), «направление движения из начального пункта» (*отсюда*, *оттуда*), «направление движения в конечный пункт» (*сюда*, *туда*). Специальные средства выражения пространственного значения трассы отсутствуют. При необходимости это значение передается аналитически, когда наречие со значением местоположения сочетается с глаголом движения. Ср.: *Там растет ива* («местоположение»). — *Там, по той стороне улицы, идет пешеход* («трасса»).

Так же, как и указательные местоимения, рассматриваемые наречия образуют оппозиции проксимального и экстремального дейксиса. Ср. в русском языке:

здесь — там: Здесь, среди двора, ставилась летом железная печка (В. Астафьев). — *Там, около двух ящиков, выстроились на полу ряды пустых бутылок* (Ю. Бондарев);

отсюда — оттуда: Только что отсюда, от соседнего гаража, отъехала машина. — Оттуда, из нового совхозного поселка, доходили новости одна чудней другой (В. Распутин);

сюда — туда: — Ты, Степа, — обратилась Полевой к парнишке, — беги до старшины, пусть сюда идет (А. Рыбаков). — *Туда, на тот берег, отчалил паром.*

В эрзянском языке наблюдается большее количество оппозиций:

тесэ «здесь» — *тосо* «там»: *Тесэ нейгак оште палсь тол.* «Здесь до сих пор горел огонь». — *Тосо жо, те самай Сахарноенть перька, ламо эрьктне*

(В. Коломасов). «**Там** же, вокруг этого самого Сахарного, много озер»;

тей «сюда» — *тов* «туда»: *Тезязо лездась Серёганень озамс алашанть лангс, межжанть кувалт тов ды тей ютась мартонзо* (А. Мартынов). «Отец помог Серёге сесть на лошадь, прошел с ним вдоль межи **туда** и **сюда**»;

тестэ «отсюда» — *тосто* «оттуда»: *Тестэ чувтонть ваксс ниле метрат.* «**Отсюда** до дерева четыре метра». — *Крайсэ ульцяньт пес Шарон сынст лоткавтынзе, сонсь сыргась Куракин бояронть.* *Тосто* велявтсь кавтошка часонь ютазь (А. Доронин). «В конце крайней улицы Шарон их остановил, а сам пошел к боярину Куракину. **Оттуда** пришел через два часа»;

тия «здесь» — *тува* «там»: *Ламо кежей тевть ютасть тия* (А. Доронин). «Много злых дел прошло **здесь**». — *Коньяванзо таргавсть домка сормсевкст, мерят тува кияк пишти сабансо ютась* (А. Доронин). — «По лбу протянулись глубокие морщины, словно **там** кто-нибудь острым сабаном прошел». Кроме указания на ближний и дальний дейксис, как уже отмечалось, данные наречия эрзянского языка имеют значение трассы, для которого в русском языке нет специальных средств выражения этого значения.

Помимо основного значения «близость / дальность объекта по отношению к говорящему» эрзянские дейктические наречия, в отличие от русских, имеют и другие оттенки значения. Например, в лексико-семантической структуре *теске* «только здесь / здесь же», *тоско* «только там / там же», *сеске* «только здесь / здесь же», *тозонь* «туда», *тезэнь* «сюда», *сезэнь* «сюда» присутствуют значения «усиление» и «ограничение»; значения «местоположение» и «направление движения по ту сторону объекта» присутствуют в словах *товоло* «там, на той стороне», *товолов* «туда, на ту сторону», *товолдо* «оттуда, с той стороны», *товолга* «там, по той стороне»;

теске «только здесь / здесь же» — *тоско* «только там / там же»: *Тундонь лембе вень чоподанть ине сёлмось*



токась модас, теке сизесь, **теске** кадовсь (А. Куторкин). «Огромное крыло весенней теплой ночи достигло земли, словно устало, **здесь же** и осталось». — *Косо ледсть тикше, тоско весе и озасть оймсеме*. «Где косили траву, **там же** все и сели отдыхать». Элемент *-ке* имеет усилительно-выделительную семантику, указывает на то, что действие, событие происходит именно здесь (*в том месте, где крыло весенней ночи достигло земли*) или именно там (*где люди косили траву*), а не где-то в другом месте;

тозо(-нь) «туда» — *тезэ(-нь)* «сюда»: Тимофеев *Свойкин марто пачкодсть тозонь, косольть кавто боецтнэ* (П. Прохоров). «Тимофеев со Свойкиным дошли **туда**, где были два бойца». — *Мейле Рябов ванозевсь Равонть лангс... Ней врагось пачкодсь тезэньгак* (П. Прохоров). «Потом Рябов засмотрелся на Волгу... Теперь враг дошел и **сюда**». В данных местоименных наречиях наблюдается сочетание двух падежных иллативных суффиксов: *-z* и *-n'*. Хотя у эрзянского иллатива более обычным является формант *-s*, тем не менее довольно употребительны также формы на *-v*, *-и*, *-j* (в диалектах). М. П. Трощева считает, что такие наречия когда-то имели форму на *-n'* со значением направления [8, с. 15]. Об этом свидетельствует тот факт, что в некоторых диалектах сохранились наречия *козонь* «куда», *тозонь* «туда», *козой* «куда», *тозой* «туда», *козы* «куда», *тозы* «туда».

Сочетание двух иллативных аффиксов придает больше определенности основному значению направления: действие направлено в определенное место, указанное говорящим в данный момент речи.

Местоименные наречия *товоло* «там, на той стороне», *товолов* «туда, на ту сторону», *товолдо* «оттуда, с той стороны», *товолга* «там, по той стороне» употребляются в том случае, когда речь идет о противоположных сторонах пространственного ориентира. Ср.: *Седе товоло каршозост понгонесть килей-*

неть (А. Доронин). «Чуть **подальше (там)** навстречу им попадались березки»; *Седе товолга, вирьбулонть пева, кувака очкок таргавсть кардазт-кардынеть* (А. Доронин). «**По той стороне**, по краю леска, длинным корытом протянулись дворы»; *Тов улавтне молить телень кияванть шождынестэ, товолдо жо Куштай ды цёразо сыльть эрва кодамо канст марто, аламодо иредезь ды веселасто* (А. Мартынов). «Туда подводы по зимней дороге едут легко, **оттуда (с той стороны)** же Куштай с сыном приезжают с разной поклажей, немного хмельные и веселые».

По поводу образования данных наречий существуют разногласия. По мнению М. П. Трощевой, в этих лексемах обнаруживает себя элемент *пеле* «сторона», в котором после некоторых фонетических изменений *n* переходит в *v*. Это положение исследователь обосновывает тем, что наряду с образованием *тепеле* «на этой стороне» в эрзянском языке встречается наречие *тевеле* «на этой стороне» [8, с. 15].

Убедительным кажется объяснение образования указанных слов К. Е. Майтинской. По ее мнению, элемент *-vo* является суффиксом, который возводится к уральскому местоименному суффиксу **-k*. Элемент *-l* — словообразующий суффикс, встречается и в других наречиях: *васо-л-о* «далеко», *ике-л-е* «впереди». Он выступает совместно с местоименным суффиксом *-vo* или без него, например: *тола* «на той стороне», *толда* «оттуда, с той стороны». К. Е. Майтинская не исключает, что в этих словах элемент *-vo* может быть утрачен [4, с. 9].

Наречия, образованные от местоименной основы *s'e-* (*сесэ* «здесь», *сей* «сюда», *сестэ* «отсюда», *сеске* «только здесь / здесь же»), синонимичны наречиям *тесэ* «здесь», *тей* «сюда», *тестэ* «отсюда», *теске* «только здесь / здесь же» соответственно. Существование данных наречий К. Е. Майтинская объясняет тем, что дейктическая система эрзянского языка, в отличие от русской, которая двучленна (*здесь* — *там*),

представляет трехчленную организацию: *тесэ* «здесь», *сесэ* «здесь» — *тосо* «там» [5, с. 70]. Наречия *тесэ* «здесь» и *сесэ* «здесь» указывают на одну и ту же степень удаленности, они имеют тождественные значения. Наречие *сесэ* «здесь» представляет общий (нейтральный) тип указания, восходит к финно-угорскому языку-основе. В литературном языке наречия с местоименной основой на *s'e-* употребляются реже, в диалектах — чаще. Некоторые из них можно встретить и в художественных текстах. Ср.: *Кенкишенть удало сеске — келей удома тарка* (А. Доронин). «Сразу за дверью — широкая кровать»; *Ютасак леенть — виреськак сеске* (А. Щеглов). «Пройдешь реку — и лес здесь же»; *Кие косо ульнесь — сезэнь лотказевсь* (Ф. Чесноков). «Кто где был — здесь же и остановился»; *Салов поладсь: — Туят сия, кува сась Пашко* (А. Щеглов). «Салов продолжил: — Пойдешь там же, где шел Пашко».

Итак, сопоставив дейктические системы наречий русского и эрзянского языков, можно выделить несколько черт, отличающих эти языки: 1) наличие в эрзянском языке специальных средств выражения значения трассы (*тия* «здесь», *тува* «там» и др.); в русском языке такие наречия отсутствуют (значение трассы выражается аналитически); 2) способность дейктических наречий эрзянского языка выражать определенное местоположение и направление движения (*тезэнь* «только сюда / сюда же», *тозонь* «только туда / туда же» и др.); в русском языке значения усиления и ограничения выражаются частицами, присоединяемыми к дейктическому наречию (*сюда же / только сюда, туда же / только туда* и др.); 3) наличие в эрзянском языке дейктических наречий, указывающих на местоположение и направление движения с обратной или противоположной стороны чего-либо (*товола* «там, по той стороне», *товоло* «там, на той стороне» и др.); в русском

языке нет специальных средств выражения данного значения, оно передается аналитически (*по этой стороне, по той стороне*).

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ дейктических местоимений и наречий русского и эрзянского языков, составляющих «наивную физику пространства», позволяет сделать вывод о том, что пространственный дейксис рассматриваемых языков имеет общие черты и ряд особенностей, которые национально специфичны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Апресян, Ю. Д.* Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира / Ю. Д. Апресян // Избранные труды. В 2 т. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. — Москва, 1995. — С. 272—298.
2. *Корнева, В. В.* Пространственные отношения как отражение национальной картины мира / В. В. Корнева // Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности. — Воронеж, 2002. — С. 371—379.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. — Москва : Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.
4. *Майтинская, К. Е.* Местоимения в мордовских и марийских языках / К. Е. Майтинская. — Москва : Наука, 1964. — 110 с.
5. *Майтинская, К. Е.* Местоимения в языках разных систем / К. Е. Майтинская. — Москва : Наука, 1969. — 310 с.
6. *Майтинская, К. Е.* Историко-сопоставительная морфология финно-угорских языков / К. Е. Майтинская. — Москва : Наука, 1979. — 264 с.
7. Современный русский язык : учебник / под ред. П. А. Леканта. — Москва : Дрофа, 2002. — 560 с.
8. *Трощева, М. П.* Наречия в современных мордовских языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. П. Трощева. — Тарту, 1969. — 14 с.
9. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. — Москва : Прогресс, 1986. — Т. 4. — 860 с.
10. *Шамне, Н. Л.* Особенности выражения универсальной категории пространства в неблизкородственных языках / Н. Л. Шамне // Изучение и преподавание русского языка. — Волгоград, 2001. — С. 117—130.
11. *Шведова, Н. Ю.* Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства / Н. Ю. Шведова. — Москва : Азбуковник, 1998. — 176 с.

Поступила 21.11.11.

**РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ****XIV МЕЖДУНАРОДНАЯ БАХТИНСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
(Италия, Болонский университет, 4—8 июля 2011 г.)**

XIV Бахтинская конференция, посвященная творчеству выдающегося отечественного ученого М. М. Бахтина, была организована Болонским университетом — одним из старейших и авторитетнейших в Европе, что придало данному научному мероприятию особую значимость. Следует отметить, что итальянские исследователи давно интересуются трудами М. М. Бахтина и ученых «бахтинского круга» (В. Н. Волошинов, П. Н. Медведев и др.), переводят их работы на итальянский язык и уже являлись организаторами подобных форумов, посвященных бахтинской тематике.

Конференция проходила в Университетском центре, расположенном в живописном городке Бертиноро, в 80 км южнее Болоньи. Это специально выделенная академическая «площадка» с высококоразвитой научной и бытовой инфраструктурой, предназначенная для международных встреч ученых, лекций, семинаров и т. д. Хотя Бертиноро не входит в число известных туристических центров Италии, конференция собрала более 100 участников из 24 стран (Италия, Россия, Украина, Великобритания, Австралия, США, Канада, Мексика, Бразилия, Израиль, Германия, Франция, Испания, Польша, Венгрия, Румыния, Швеция, Финляндия, Ирландия, Греция, Бельгия, Индия, Иран, Тайвань).

Среди докладчиков и слушателей были известные зарубежные ученые, в частности, соавтор первой монографической биографии М. М. Бахтина Катерина Кларк (США), автор оригинальных исследований о русской культуре Чезаре де Микелис (Италия).

Помимо большой группы итальянских ученых наиболее представительной выглядела делегация из Бразилии (около 20 докладчиков), что неудивительно, поскольку в 2003 г. там проводилась XI Бахтинская конференция, стимулировавшая интерес в Южной Америке к на-

следию русского ученого и его современников. Россия традиционно была заявлена в программе конференции лишь несколькими участниками, из которых далеко не все смогли быть на ней. Так, автору этих строк пришлось «озвучить» пленарное сообщение отсутствующих по уважительным причинам в Бертиноро петербургских исследователей Ю. П. Медведева и Д. А. Медведевой.

Конференция прошла на очень высоком уровне, в чем, несомненно, сказался значительный итальянский опыт в организации международных «университетских» форумов. Достаточно отметить, что едва ли не впервые в практике Бахтинских конференций был организован — с помощью группы профессиональных переводчиков и соответствующей высокотехнологичной аппаратуры — синхронный перевод большинства докладов, а также задаваемых слушателями вопросов, прений по докладам, круглых столов, информационных сообщений представителей оргкомитета одновременно на три рабочих языка конференции (русский, итальянский, английский). Это, конечно, способствовало взаимопониманию ее участников и выгодно отличало данную конференцию от других. Новацией было и то, что пленарные доклады сопровождалась их анализом со стороны заранее назначенных «содокладчиков». Выделенное для пленарных (45 мин) и секционных (30 мин) докладов время было достаточным для того, чтобы слушатели могли задать необходимые вопросы и эффективно обсудить услышанное. Были изданы и тезисы докладов, причем с параллельным переводом русских текстов на итальянский язык. Организаторы конференции (прежде всего ее координатор Ф. Пеллицци) сумели без лишней суеты создать непринужденную и в то же время деловую атмосферу в рамках столь значительного в плане подготовительной и текущей работы научного мероприятия.

В содержательном аспекте ощущался, однако, отход проблематики докладов XIV Бахтинской конференции от актуальных вопросов биографии и творчества М. М. Бахтина (эта тенденция отчетливо наметилась в последние годы). Выступлений, посвященных собственно «бахтинской» тематике, было сравнительно немного: «Круг М. М. Бахтина (к обоснованию феномена)» (Ю. П. Медведев, Д. А. Медведева), «Дискуссия вокруг доклада Л. В. Пумпянского „О марксизме“ (1924) и переход М. М. Бахтина к работам второй пол. 1920-х гг.» (Н. И. Николаев), «Николай и Михаил Бахтины: консонансы и контрапункты: Опыт сопоставительного анализа философских позиций» (Г. Л. Тульчинский), «Книга М. М. Бахтина о Франсуа Рабле: генезис идей и понятий сквозь призму истории текста» (И. Л. Попова), «К истокам металингвистики М. М. Бахтина» (М. Ляхтеэнмяки), «Свое и чужое слово у Михаила Бахтина» (А. Понцио) и др. Наш доклад назывался «К реконструкции книги В. Н. Волошинова „Опыт социологической поэтики“ (1925—1927 гг.)». Участие в конференции было поддержано грантом РГНФ (проект № 11-04-15057з).

На конференции, к сожалению, преобладали сообщения «парабахтинского» плана, причем с философским или культурологическим уклоном. Многие докладчики смутно представляли себе сделанное предшествующей «бахтинистикой», не знали библиографию работ по той или иной проблеме, важные детали биографии М. М. Бахтина. Причины этого кроются, вероятно, в субъективных обстоятельствах (научных предпочтениях большинства зарубежных исследователей) и в постепенном «размывании» строгих научных представлений о феномене М. М. Бахтина и «бахтинского круга». В этом отношении наиболее яркой в проблемном плане была XII Бахтинская конференция 2005 г. в финском городе Ювяскюля.

В целом можно констатировать, что имя М. М. Бахтина постепенно становится для ученых многих стран «брендом», позволяющим самовыражаться по любому поводу. Эта тенденция, с одной стороны, отрадна как факт популяризации отечественной гуманитарной мысли в современном мире, а с другой —стораживает эксплуатацией своей внешней формы, а не глубинной сущности явления — филологических идей М. М. Бахтина и «бахтинского круга».

Н. Л. ВАСИЛЬЕВ

II МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ» (Саранск, 23—26 мая 2012 г.)

С 23 по 26 мая 2012 г. в Национальном исследовательском Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева на базе филологического факультета при финансовой поддержке Правительства Республики Мордовия состоялась II Международная научная конференция на тему «Русский язык в контексте национальной культуры». Конференция была проведена в рамках мероприятий, приуроченных к празднованию Дня славянской письменности, культуры и 1000-летия единения мордов-

ского народа с народами Российской Федерации. В ее работе приняли очное и заочное участие более 160 ученых из Венгрии, Польши, Чехии, Украины, Белоруссии, Узбекистана, Казахстана, Грузии и России. Среди участников конференции — доктора и кандидаты наук, научные сотрудники из ведущих научных центров, докторанты, аспиранты, магистранты, студенты, учителя из разных городов РФ, в том числе из Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Воронежа, Уфы, Саранска, Смоленска, Орла,



Астрахани, Ростова-на-Дону, Самары, Красноярска, Тамбова, Новосибирска, Краснодар, Белгорода, Сыктывкара, Рязани, Омска, Абакана, Армавира, Стерлитамака, Мурманска, Нижнего Тагила, Архангельска, Менделеевска.

Работа конференции проходила в формате пленарных и секционных заседаний. С приветственным словом к собравшимся обратился министр по национальной политике Республики Мордовия профессор, доктор исторических наук, председатель оргкомитета конференции А. С. Лузгин, подчеркнувший в своем докладе важнейшую роль русского языка как средства общения людей разных национальностей, особенно в рамках национальных республик России, консолидации всех слоев общества, приобщения их к лучшим достижениям русской культуры. На пленарном заседании конференции были заслушаны и обсуждены доклады ректора Саранского духовного училища, кандидата богословия, протоиерея А. А. Пелина по проблеме духовности, культуры, современного состояния русского языка; доктора филологических наук, профессора Центра международного образования МГУ им. М. В. Ломоносова Т. Е. Владимировой на тему «Язык, культура и языковая личность в третьем тысячелетии»; доктора филологических наук, профессора, заведующего кафедрой русского языка МГУ им. Н. П. Огарева В. В. Шигурова на тему «Феномен предикативации причастий в русском языке»; доктора филологических наук, профессора, декана филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева М. В. Мосина на тему «Тенденции использования русских заимствований в эрзянском языке (на материале национальной печати 20-х гг. XX века — 2010 г.)».

В центре внимания участников международной научной конференции находились многие актуальные проблемы русистики, сопоставительного языкознания, стилистики, риторики, культуры речи, истории и теории литературы, фольклора, методики преподавания русского языка и литературы в средней и высшей

школе. В рамках конференции работали 6 научных секций: 1) «Актуальные проблемы современного языкознания» (рук. д.ф.н. проф. В. В. Шигуров); 2) «Русский язык в диахроническом и сопоставительном аспектах» (рук. д.п.н. проф. В. П. Киржаева); 3) «Речевая коммуникация в лингвориторическом и лингводидактическом аспектах» (рук. д.п.н. проф. О. В. Филиппова); 4) «Отечественная словесность: традиции и новаторство» (рук. д.ф.н. проф. С. П. Гудкова); 5) «Фольклор в поликультурном пространстве» (рук. д.ф.н. проф. Е. А. Шаронова); 6) «Современные языковые процессы в СМИ» (рук. д.ф.н. проф. Э. Н. Акимова). Доклады, представленные на секциях, отличались высоким научным уровнем, актуальностью тематики и новизной результатов. Молодые исследователи показали хороший уровень научно-теоретической подготовки, грамотный научный стиль изложения материала, широкое использование современных методов сбора и обработки эмпирических данных и нестандартные, новые способы решения обсуждаемых проблем. Многие выступления участников конференции, в том числе на пленарном заседании, вызвали интерес у аудитории и оживленные дискуссии.

Во время конференции был организован круглый стол по актуальным проблемам обучения русскому языку и литературе в условиях современной языковой ситуации (рук. д.п.н. проф. О. В. Филиппова), на котором с докладами выступили ученые-филологи из МГУ им. Н. П. Огарева и МГПИ им. М. Е. Евсевьева, учителя-словесники школ г. Саранска. Предметом обсуждения были проблемы, связанные с обновлением содержания языкового образования в условиях национально-русского двуязычия; с новыми образовательными технологиями в обучении языку и литературе в средней и высшей школе; с формированием языковой (коммуникативной) личности в условиях поликультурного образования; с совершенствованием учебников по русскому языку и литературе для средней школы.

В. В. ШИГУРОВ

НАШИ АВТОРЫ

Адамчик Маргарита Сергеевна, аспирант кафедры истории Отечества ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Guri1977@mail.ru

Балыкова Оксана Павловна, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения с курсом гигиены ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат медицинских наук, balykovaop@mail.ru

Баляев Сергей Иванович, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат психологических наук, balyaevsi@mail.ru

Баршова Оксана Анатольевна, преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин Средне-Волжского (г. Саранск) филиала ФГБОУ ВПО «Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации», oxanabarshova@yandex.ru

Блинов Дмитрий Сергеевич, заведующий кафедрой общественного здоровья и здравоохранения с курсом гигиены ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор медицинских наук, health@medic.mrsu.ru

Булдакова Наталья Викторовна, доцент кафедры общей психологии, проректор по учебной и воспитательной работе НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт», кандидат педагогических наук, prorektor@vsei.ru

Васильев Николай Леонидович, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, nikolai_vasiliev@mail.ru

Голечков Юрий Иванович, доцент кафедры высшей и прикладной математики ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения», доктор физико-математических наук, du@math.mrsu.ru

Демичева Вера Владимировна, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», кандидат филологических наук, Demicheva@bsu.edu.ru

Еременко Ольга Ивановна, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», кандидат филологических наук, Eremenko@bsu.edu.ru

Каверин Александр Владимирович, заведующий кафедрой экологии и природопользования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор сельскохозяйственных наук, кандидат географических наук, профессор, kaverinav@yandex.ru

Капкаева Лидия Семеновна, профессор кафедры математики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», доктор педагогических наук, lsparkaeva@mail.ru

Кошарная Галина Борисовна, заведующий кафедрой социологии и управления персоналом ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», доктор социологических наук, профессор, mamaeva_lv@mail.ru

Левитас Герман Григорьевич, профессор кафедры высшей математики ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», доктор педагогических наук, gglevitas@gmail.com

Локтюшина Елена Александровна, доцент кафедры иностранных языков, докторант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», кандидат педагогических наук, lealok@gmail.com

Ляпина Светлана Анатольевна, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения с курсом гигиены ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат медицинских наук, Lyapina13sveta@yandex.ru

Майков Эдуард Витальевич, профессор кафедры технического сервиса машин ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор педагогических наук, tmrim@mail.ru

Массеров Дмитрий Александрович, доцент кафедры экологии и природопользования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат экономических наук, masserow@yandex.ru

Муромцева Ольга Васильевна, доцент кафедры изобразительного искусства ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», кандидат педагогических наук, olga-murom@yandex.ru



Напалкова Мария Вячеславовна, аспирант кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», napalkova88@rambler.ru

Натуральнова Галина Андреевна, старший научный сотрудник лаборатории «Финно-угристика» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат филологических наук, mitjunina@mail.ru

Наумкина Анна Николаевна, магистрант II курса очной формы обучения направления подготовки 010500.68 «Прикладная математика и информатика» (специализированная программа 010500.07 «Оптимизация и оптимальное управление») ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», naumani@mail.ru

Поверенов Евгений Васильевич, аспирант кафедры налогов и налогообложения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», economic184@rambler.ru

Рогаль-Левницкая Оксана Федоровна, заведующий реабилитационно-кризисным отделением помощи детям, пострадавшим от насилия, «Парусник» ГСКУ «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (г. Астрахань), levitskaya_oksana@mail.ru

Родионов Михаил Алексеевич, заведующий кафедрой теории и методики обучения математике и информатике ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Беллинского», доктор педагогических наук, профессор, do7tor@pnz.ru

Родишкин Михаил Юрьевич, заведующий учебно-производственными мастерскими Рузаевского института машиностроения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», rmrim@mail.ru

Рожкова Лилия Валерьевна, доцент кафедры социологии и управления персоналом ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат социологических наук, matmaeva_lv@mail.ru

Саблина Мария Александровна, учитель русского языка и литературы МОУ «Лицей № 77» (г. Челябинск), соискатель кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», marj_lanvin@mail.ru

Сафонова Татьяна Витальевна, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», доктор педагогических наук, safonova1956@mail.ru

Степанова Татьяна Юрьевна, руководитель клуба дополнительного развития «Индиго» (г. Астрахань), tani.stepanova@gmail.com

Туралина Неонила Альфредовна, профессор кафедры педагогики и методики начального образования ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», доктор филологических наук, olga-turcom@yandex.ru

Федосеев Виктор Михайлович, профессор кафедры математики ФГБОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия», кандидат технических наук, fedoseev_vik@mail.ru

Цыбусов Алексей Петрович, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения с курсом гигиены ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат медицинских наук, ta040480@moris.ru

Чернова Наталья Николаевна, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения с курсом гигиены ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, chernovanatascha@yandex.ru

Чумакова Ирина Алексеевна, учитель информатики МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» (г. Александровск), ichumakova@rambler.ru

Шабанов Геннадий Иванович, профессор кафедры систем автоматизированного проектирования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор педагогических наук, shabanovgi@mail.ru

Шигуров Виктор Васильевич, заведующий кафедрой русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, профессор, shigurov@mail.ru

Шкуров Алексей Юрьевич, директор МОУ «Гимназия № 42» (г. Пенза), achkurov@list.ru

Шенников Алексей Владимирович, соискатель кафедры математики и теоретической механики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», du@math.mrsu.ru

Явкина Татьяна Николаевна, магистрант II курса очной формы обучения направления подготовки 010500.68 «Прикладная математика и информатика» (специализированная программа 010500.07 «Оптимизация и оптимальное управление») ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», t.yavkina@mail.ru

Яковлева Татьяна Викторовна, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», кандидат педагогических наук, tanavik@list.ru

CONTENTS

Academic Integration

A. V. Kaverin, D. A. Masserov. Evolvement of Ecological Education in N. P. Ogarev Mordovian State University 3

The article provides a thorough account of the role of ecological education in the preparation of potential graduates of Mordovia State University. The authors analyse current problems and offer prospective measures aimed at advancing ecological education of science and education in the region.

Keywords: environmental management; ecology; ecological world outlook; ecological education; advancement of ecological education.

M. Y. Rodioshkin, E. V. Maykov. Contemporary Approach to the Teaching Methodology of Material Science in Technical HEIs 8

The article describes methodological fundamentals in teaching how to effectively study materials during the course on material science in technical HEIs.

Keywords: spare part; durability; machine building industry; microstructure of a work piece; dislocation structural failure mechanism; teaching methodology of material science.

E. A. Loktyushina. Shaping Professional Competence Integrated with Foreign Language Proficiency Among Students of Non-linguistic HEIs 12

The article is concerned with the problems of professional competence and foreign language level of proficiency among potential graduates. The author analyses the reasons why the current system of foreign language training proves inefficient, explores the linguistic education methodology in terms of the 3rd generation educational standards and discusses the necessity to teach foreign languages through the system of situations shaping professional competence integrated with proficiency in foreign language.

Keywords: linguistic education; content of education; professional competence integrated with proficiency in foreign language; imitation situations.

M. V. Napalkova. Business Simulation Game as an Active Teaching Method 17

The article focuses on historical and theoretical fundamentals of such teaching method as business simulation games; the author describes the experience of using such method in the pedagogical activity.

Keywords: business simulation game; game-based learning; simulation; active form of learning; learning business game.

Innovations in Education

T. V. Safonova, I. A. Chumakova. Project Assignment as a Means of Shaping Universal Academic Activities among High School Junieur Students 21

The authors offer their opinion on implementation of activity-based approach to learning process in high school by means of project assignments. Technique of teaching juniour schoolers how to solve project tasks at classes of informatics based on shaping personal, regulative, cognitive and communicative universal academic activities is presented.

Keywords: universal academic activities; project-based technology; project assignment; activity-based approach; project activity; independence; self-development; high school juniour students; competence-based approach.

A. Y. Shkurov. Problems of Evolvement of State-Public Management of Education in a Contemporary High School 26

The author explores reasons and factors complicating evolvement of state-public management in a contemporary high school. Opportunities to improve state-public management of secondary education are presented.

Keywords: state-public management of education; managing board of an academic institution; self-government; levels of high school development.

M. A. Sablina. Problem Situations as a Means to Develop Cognitive Independence (based on the study of humanities subjects in the 5th—7th grades of a general high school) 32

The article focuses on the problem of development of cognitive independence among schoolchildren through problem situations. The author explores the opportunity to use humanities subjects in the capacity of a purposeful means helpful in developing cognitive independence among the 5th—7th grade schoolchildren at a general high school.

Keywords: cognitive independence; humanities subjects; problem situations; development of cognitive independence; intermediate school age; 5th—7th grade schoolchildren.

**T. Y. Stepanova. Specifics of the Use of a Communicative Approach to Teaching Foreign Languages 37**

The article presents the essence of a communicative approach to teaching foreign languages, describes general principles of a communicative methodology. Basic characteristics of an early education are given a thorough account.

Keywords: communicative approach; communicative potential; foreign language; communicative competence; communicative interaction; speech; linguistic competence; early education.

Life-long Education**L. S. Kapkaeva. Succession in the Organisation of Independent Study Work of Bachelor and Master Degree Students 42**

The article explores the specifics of an independent study work in conditions of two-level educational system. The author provides characteristics of basic types and forms of an independent study work and describes ITs which would be appropriate in the preparation of prospective bachelors and master degree students.

Keywords: independent study work of students; succession; baccalaureate; Master degree studies; levels of independent study of students; types of independent study of students; forms of independent study; ITs.

E. V. Poverenov. Improving the Level of Education of Territorial Tax Authorities Staff as an Essential Component of their Effective Activity 48

The article focuses on the necessity to improve the level of education among the prospective graduate who will be employed by territorial tax authorities of the Russian Federation. Principles ensuring efficiency of this process are explained.

Keywords: civil service; modernisation of territorial structures of tax authorities in RF; training of potential employees in the HEIs of RF; improvement of professional level; territorial tax authorities.

Education and Culture**O. V. Muromtseva, N. A. Turanina. Shaping Aesthetic Consciousness of a Linguistic Personality in High School and HEI 51**

The article is concerned with theoretical and practical aspects of shaping aesthetic consciousness of a linguistic personality. Various methodological approaches and facilities for forming the aesthetic ideal at an early stage of personality upbringing are presented.

Keywords: aesthetic consciousness; linguistic personality; aesthetic ideal; integrated classes.

O. P. Balykova, A. P. Tsybusov, D. S. Blinov, N. N. Chernov, S. A. Lyapina. Study on Eating Habits of Students as a Factor in Ensuring Students' Good Health ... 56

The article focuses on topical issues of students' health influenced by his/her eating habits. Results and analysis of the survey aimed at revealing Mordovian students' eating habits are presented.

Keywords: eating habits; sensible nutrition; nutritional status; eating behaviour of students; culture of nutrition; dietary regime.

Psychology of Education**N. V. Buldakova. Applying Principle of Integrity in the Development of Prognostic Ability Among Prospective Specialists (in respect to humanities specialisations) 60**

The article explores the integrative approach to the analyses of the phenomenon of prognostic ability, the latter being the most important personal quality of a current competitive specialist. The author discusses the necessity to develop the aforementioned ability among undergraduate students specialising in humanities. It also explores the structural composition of the specialist's prognostic ability germane to "person to person" related occupations.

Keywords: integrative capability; prognostic ability; students specialising in humanities; structure of prognostic ability as an integrative personal quality.

S. I. Balyaev. Specifics of Ethnical Identity of Mordovian Students 64

Using the empirical investigation data the author provides the analysis of psychological characteristics of Erzya and Moksha students' ethnical identity. The problem of assessment of ethnical stereotypes is emphasised.

Keywords: undergraduate students; Erzya ethnos; Moksha ethnos; ethnical identity; stereotypes; ethnoaffiliation.

- O. F. Rogal-Levitskaya.** Analysis of Problems of Deviant Behaviour Among Teenagers and Basic Directions of Preventive Work 70

The article is concerned with analysis of major problems of deviant behaviour among teenagers. Basic psychological conceptions defying the essence of growing age crises, theoretical models of teenagers' coping-behaviour and methods for preventing addictive behaviour are presented in the article.

Keywords: deviant behaviour; addiction; juvenile age; self-conception; coping; emotional stress; resocialisation; empirical study.

History of Education

- M. S. Adamchik.** Microhistory Role in the Civil Patriotic Upbringing (several approaches to the study of rural history) 76

The article analyses meaning of microhistory which is instrumental in solving socially important tasks of a humanitarian character. Research into history of a Russian village is presented as a means of patriotic upbringing of current generations not only in a global and national but also in regional context as well.

Keywords: microhistory; rural history; patriotic upbringing; civil identity; history of everyday life; multicultural area; family values; history of kindred; genealogy; polyethnicity; national identity

- O. A. Barshova.** Role of Directors and Inspectors of Public Schools in Educating Mordovian People 81

The article focuses on the activity of directors and inspectors of public schools. The author endeavours to analyse the role of directorate and inspectorate in encouraging education among Mordovian people.

Keywords: high school; director; inspector; staff; public school; education.

Sociology of Education

- G. B. Kosharnaya, L. V. Rozhkova.** Modernising Potential of Students 86

The article explores the fundamentals of a modernising potential in conditions of socio-cultural modernisation of the Russian society. Based on research results, gained from of the Middle Volga regions' undergraduate students, the author explores the modernising potential of young people.

Keywords: modernising potential; students; modernisation.

Mathematical Education

- M. A. Rodionov, V. M. Fedoseev, G. I. Shabanov.** Actualisation of Socio-cultural Projection of Mathematical Education as a Factor in its Humanitarisation 91

The authors explore the methodology of teaching mathematics as a field of applied humanitarian knowledge. Sociocultural aspect of mathematical education responsible for goal-setting, motivation, explanation, comprehension and other functions is emphasized. Based on one separate academic discipline, the authors undertake a task to integrate mathematical knowledge with humanitarian one and to build relations between mathematics and culture, mathematics and social sphere.

Keywords: humanitarisation of education; methodology of teaching mathematics; sociocultural context; sense bearing; informative mathematics; motivation of education; comprehension and explanation.

- G. G. Levitas.** An Anticipating Methodology in Teaching Mathematics 96

The article proves the necessity for using the anticipating education when forming an absolutely new activity; examples of using this methodology in teaching mathematics in the 5th and 6th grade of a high school are given.

Keywords: anticipating education; fundamentally new activity; percentage; algebraic solution of text-based tasks; diagrams.

- Y. I. Golechkov, A. N. Naumkina, A. V. Shchennikov, T. N. Yavkina.** Succession in Training Master Degree Students Specialising in Mathematics on the Basis of Mathematical Theory of Stability 100

The article demonstrates how general course on mathematical stability theory based on Liapunov functions for autonomous non-linear systems of differential equations can be used to teach Master degree students.

Keywords: Master degree holder in mathematics; radial basis function; Liapunov function; asymptomatic stability.



- V. V. Shigurov.** Difficulties in Learning Transitivity and Syncretism in the System of Speech Parts in Classes on Russian Grammar (based on participles in Passive Voice) 104

The article is concerned with essence, step character, characteristics and limit of functional semantic predicativation and/or adjectivisation of Passive Voice participles; nuclear and syncretic (peripheral and hybrid) speech structures which synthesize characteristics of different parts of speech in a typical context of the combined adjective-predicative transposition are characterised.

Keywords: Russian language; grammar; transposition; predicativation; adjectivation; participle; adjective; adverb; predicate.

- T. V. Yakovleva, V. V. Demicheva, O. I. Yeremenko.** Revealing the Aesthetic Function of the Russian Language in the Teaching Process at an Elementary Secondary School (based on regional teaching experience) 109

The article discusses the necessity for emphasizing the aesthetic function of the Russian language in the teaching process and underscores the importance of aesthetic upbringing at classes on Russian language at an elementary school. Practical recommendations for acquainting learners with imaginative linguistic means found in the poetry by Belgorod poets are provided.

Keywords: aesthetic upbringing; aesthetic function of the Russian language; epithet; metaphor; literary text.

- G. A. Naturalnova.** Place Deixis in the Russian and Erzya Languages (comparative analysis) 114

The article focuses on the comparative analysis of deictic pronouns and pronominal adverbs which have specific semantical and structural features in the Russian and Erzya languages. General and nationally specific characteristics intrinsic to the place deixis in above languages are explored.

Keywords: Linguistic situation; national bilingualism; linguistic interference; place deixis; egocentricity; proximal and distal deixis; opposition.

Reviews, References, Information

- The XIV International Bakhtin Conference (Italy, Bologna University 4—8 July 2011) 120
- II-nd International Conference “Russian Language in the Context of National Culture” (Saransk, 24—26 May 2012) 121

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсовета 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 7.0.9—2009, 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 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. Они должны допускать перемещение в тексте и возможность изменения размеров. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подрисовочные подписи не должны входить в состав рисунка или графика. Каждое изображение представляется отдельным файлом.

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 спорных ситуациях редакция оставляет за собой право решения вопроса о возможности издания статьи.

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.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-48-88 (главный редактор); (834-2) 32-81-57 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru, condor-rrr@yandex.ru