



Научно-методический
журнал

№ 4
(69)

(октябрь—декабрь)

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**

**е-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 · **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

Модернизация образования

- Н. А. Шевелев, Т. А. Кузнецова, П. В. Репп.** Сетевая модель взаимодействия вузов как механизм повышения эффективности подготовки инновационных кадров 3
- В. В. Козин.** Системный подход как теоретико-методологическая основа модернизации этнокультурного образования в региональном социуме 10

Мониторинг образования

- В. А. Писачкин.** Интеграционный потенциал кандидатского минимума по истории и философии науки 14
- А. О. Сыромясов, О. А. Бакаева.** Достоверность среднего балла как результата ЕГЭ (на примере экзамена по математике в Республике Мордовия в 2010 г.) 18
- В. И. Ивлёв, С. В. Сырцова.** Стандарты общего образования: проблемы и возможности 23
- С. Н. Ивлиев.** Предварительный анализ технической защищённости системы дистанционного образования (на материале Мордовского государственного университета) 27

Академическая интеграция

- Л. И. Зинина, Е. С. Петрова.** Проблемы развития нового образовательного направления «Бизнес-информатика» 31
- Н. К. Сорокина.** Современная квантовая механика и некоторые актуальные проблемы интеграции физики и философии 36
- Г. В. Милованова, И. В. Харитоновна.** Организация самостоятельной работы студентов в условиях реализации двухуровневого высшего профессионального образования 41
- Т. А. Явкина, О. Е. Зубов.** Современные образовательные технологии на занятиях по философии 47

Интеграция образования и воспитания

- А. А. Гагаев, П. А. Гагаев.** Провиденциальная природа воспитания и педагогика невмешательства 51
- Л. И. Гриценко.** Интегративные процессы в современном образовании: проблемы воспитания целостного человека 58
- В. В. Красулина.** Формирование морально-нравственных оснований предпринимательства в учебном процессе учреждения СПО 63

**Психология образования**

- Ю. И. Востокова.** Исследование самооценки как механизма развития профессионального самосознания студента заочной формы обучения 67
- Н. А. Хомова.** Психологические условия развития учебно-профессиональной деятельности студентов как системообразующего компонента их профессиональной компетенции 71
- Д. К. Романов.** Возрастные особенности понимания близких людей (на материале исследования способов репрезентации субъекта детьми разных возрастов) 76

Образование и культура

- И. Е. Молостова.** Художественная интерпретация музыки как гуманитарная образовательная технология 79
- А. Ю. Галиченко.** Интегративные процессы как основа повышения качества подготовки специалистов в вузах культуры и искусств 84
- Л. В. Савушкина.** Межкультурная коммуникация как предмет исследования в современной системе образования 87

Социология образования

- И. М. Фадеева, Н. Н. Морозова, Ю. Е. Крылова.** Социальные и психологические аспекты имиджа преподавателя исследовательского университета 92
- О. А. Богатова.** Православные некоммерческие организации как механизм трансляции духовно-нравственных ценностей и конфессиональной работы с молодежью (на примере клуба исторической реконструкции и фехтования «Владычный полк») 98

Непрерывное образование

- М. Ю. Чернышов.** Андрагогика как социальная педагогика для образования инвалидов 102
- Н. В. Аникина, И. А. Иванова, С. В. Гордина.** Информационная культура личности как интегральный показатель уровня развития индивида в системе непрерывного образования 108
- Ю. Н. Куликова.** Историографический анализ исследований проблемы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы в США 113

Филологическое образование

- Т. М. Шеянова, Т. И. Кубанцев.** Особенности становления мордовских (эрзянского и мокшанского) литературных языков 119
- А. Н. Ракин.** Проблемы изучения региональной ономастики (на материале гидронимической лексики Верхневыхгодского региона) 122
- А. Н. Куклин.** Разъединяющие и объединяющие черты языков Урало-Поволжья (некоторые подходы к созданию сравнительной грамматики) 127

Рецензии, отзывы, информация

- Болонский процесс — от знания к действию через интерес и стремление: по итогам международной конференции 131
- Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2012 г. 136

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 27.12.12. Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 3649

Редакция журнала «Интеграция образования». 430005, Саранск, ул. Большевикская, 68

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

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.043.2-055.1/.2

СЕТЕВАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННЫХ КАДРОВ

Н. А. Шевелев, Т. А. Кузнецова, П. В. Репп
(Пермский национальный исследовательский
политехнический университет)

Рассматривается многоуровневая сетевая модель подготовки инновационных кадров по приоритетным направлениям развития науки, техники и высоких технологий. Проводятся аналогии с базовой эталонной моделью взаимодействия открытых систем (OSI). На примере сложившихся связей и опыта реализации образовательных программ и научных исследований в Пермском национальном исследовательском политехническом университете анализируются механизмы повышения эффективности и качества научно-образовательных процессов на различных уровнях сетевой модели подготовки инновационных кадров.

Ключевые слова: инновационные кадры; сетевая научно-образовательная модель; взаимодействие вузов; сетевые механизмы; эффективность и качество образования.

Современная международная практика демонстрирует эффективность применения сетевой модели взаимодействия вузов и промышленных предприятий для повышения качества научно-образовательного процесса. Построение таких сетей направлено на создание инновационной научно-образовательной среды, обладающей синергетическими качествами, определяемыми оптимальным перераспределением потоков совместно используемых кадровых, информационных, материально-технических и организационно-методических ресурсов вузов.

Технологической платформой реализации сетевой модели являются электронные информационные сети, позволяющие эффективно перераспределять ресурсы участников сетевого взаимодействия [3]. При этом эффективность работы создаваемой сети во многом определяется выбором конфигурации, задающей связи между элементами сети и базирующейся на выработанных принципах, механизмах и инструментах функционального взаимодействия вузов.

Функциональное взаимодействие вузов может реализовываться в рамках как одноранговых сетей, основанных на принципе равноправия участников распределенных коммуникаций, так и много-ранговых, предполагающих наличие

неравноправных элементов, что в рамках сетевой модели означает наличие крупных университетов, осуществляющих управление сетью. В зависимости от размеров и задач многограновой сети в ней может быть один (однополярная конгломератная модель) или несколько (многополярная конгломератная модель) таких вузов [2].

Для информационных сетей существует множество стандартных конфигураций. Топология «звезда» используется в случае однополярной многограновой сети, когда каждый вуз связан с главным вузом — концентратором. В функции концентратора входят аккумуляция и перераспределение ресурсов между другими участниками сети. В настоящее время центром таких сетей становятся национальные исследовательские университеты (НИУ), обладающие развитой ресурсной базой для подготовки инновационных кадров и производства инноваций, включая высококвалифицированный кадровый потенциал и уникальное научное оборудование.

Современным трендом становится развитие пиринговой научно-образовательной сети НИУ, позволяющей создавать необходимую научно-образовательную базу для повышения качества подготовки кадров, способных к инноваци-



онной деятельности по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России. Эта модель применяется при взаимодействии разнопрофильных вузов, совместно реализующих междисциплинарные программы [1].

Взаимодействие в информационных сетях принято описывать с помощью созданной под эгидой Международной организации по стандартизации (ISO) эталонной иерархической модели сети — OSI (англ. Open Systems Interconnection basic reference model — базовая эталонная модель взаимодействия открытых систем) [4]. Такое описание межвузовского взаимодействия применимо для современных университетов, подпадающих под известное определение открытых систем. Для компьютерных сетей эталонная модель OSI делит проблему передачи информации через среду сети на семь относительно автономных подпроблем, которые решаются с помощью одного из функциональных уровней модели сети.

Формальная аналогия между уровнями модели OSI [4] и сетевой модели подготовки инновационных кадров приведена в таблице.

Применительно к анализу и синтезу научно-образовательных процессов модель OSI может рассматриваться как шаблон многограновой сетевой модели подготовки в системе высшего профессионального образования, ядром которой является НИУ. Взаимодействие между уровнями модели OSI осуществляется с помощью сетевой технологии, определяющей выбор сетевого протокола — набора правил, позволяющих осуществлять обмен ресурсами между включенными в сеть элементами.

В рамках научно-образовательной сетевой модели правила взаимодействия задаются принципами функционирования, определяющими применяемые сетевые механизмы (технологии). Эффективное функционирование сетевой модели подготовки инновационных кадров по приоритетным направлениям развития техники и высоких технологий строится на принципах: доминантности научно-иссле-

довательской и инновационно-практической составляющих образовательных программ, расширения академической и научной мобильности, индивидуализации, непрерывности и интернационализации образования. Обеспечивающие выполнение этих принципов механизмы межвузовского взаимодействия задают специфику создаваемой сетевой модели. Выбор эффективных механизмов определяется профилем вузов-партнеров (одно- или разнопрофильных), типом объединяемых ресурсов (материально-технических, кадровых, организационных), видом совместной деятельности (образовательной, научно-исследовательской, инновационной).

Существует значительное многообразие механизмов межвузовского взаимодействия на различных функциональных уровнях сетевой модели. Например, ресурсоэффективные механизмы (специализация и концентрация ресурсов вузов) наиболее актуальны на 1-м уровне. Организационно-правовые механизмы, задающие организационные формы межвузовского взаимодействия (институциональные, программные) и управляющие договорными отношениями, применяются на 2-м и 7-м уровнях. Организационно-методические механизмы (диверсификация образовательных программ, кредитно-модульный и компетентностный подход) определяют эффективность функционирования 3, 5, 6-го уровней. На 4-м уровне применяются технологические механизмы: информационные (interactive, virtualization, e-learning) и практико-ориентированные (case studies, context studies, project studies) технологии. На 3, 4, 7-м — социально-экономические, мотивационные и финансовые механизмы и др. Практика свидетельствует, что правильный выбор применяемых механизмов сетевого взаимодействия во многом определяет достигаемый уровень качества образования.

Рассмотрим с позиций модели OSI особенности организации уровней сетевой научно-образовательной модели подготовки инновационных кадров и наиболее значимые механизмы повышения эффективности сетевого взаимодействия

Формальная аналогия между уровнями модели OSI и сетевой модели подготовки инновационных кадров

Модель OSI		Сетевая модель системы подготовки инновационных кадров	
Уровень	Функции	Тип	Функции
7. Application/ Прикладной	Доступ к сетевым службам. Взаимодействие пользовательских приложений с сетью	Научно-образовательные процессы (динамика)	Выбор формы, направления и профиля обучения. Выбор тематики НИР Формирование <i>содержания программы подготовки</i> (Предметное поле Curriculum), тематика НИР.
6. Presentation/ Представительный	Представление и кодирование данных		Разработка <i>структуры программы подготовки</i> — представление учебного материала (лекции, практические, лабораторные работы и др.), объемы модулей, вид модуля (продвинутой, средний, начальный уровень), тип — основные (базовые — core), по выбору (elective). Научная практика, стажировки, участие в научных мероприятиях, инновационных проектах
5. Session/ Сеансовый	Управление сеансом связи (синхронизация решаемых задач)		Определение <i>стратегии реализации программы</i> (implementation strategy) — диверсификация структуры и содержания в зависимости от заданной компетентностной модели выпускника (вид, объекты профессиональной деятельности выпускника)
4. Transport/ Транспортный	Прямая связь между конечными пунктами и надежность		Выбор <i>образовательных технологий и методик</i>
3. Network/ Сетевой	Определение маршрута и логическая адресация	Научно-образовательная среда (базис, статика)	Разработка <i>ИОТ — индивидуального учебного плана</i> — выбор дерева пререквизитов в программе подготовки (связи между модулями программы)
2. Data link/ Канальный	Физическая адресация		<i>Организация обучения</i> (расписание занятий)
1. Physical/ Физический	Работа со средой передачи, сигналами и двоичными данными		Формирование <i>ресурсной базы</i> — кадры, материально-техническая база, оборудование, информационные ресурсы, методическое обеспечение, НИЛ, НОЦ, ЦКП и др.



вузов на примере сложившихся связей и опыта реализации образовательных программ и программ научных исследований в Пермском национальном исследовательском политехническом университете (ПНИПУ). В настоящее время на базе ПНИПУ строится многогранговая сеть, в которой в роли концентратора выступает НИУ, ведущий обучение по 22 укрупненным группам специальностей и направлениям подготовки.

Прикладной уровень (уровень 7) в модели OSI устанавливает наличие предполагаемых партнеров и ресурсов для осуществления взаимодействия с ними, синхронизирует совместно работающие элементы сети. В системе образования на этом уровне сетевой модели подготовки инновационных кадров осуществляется выбор формы, направления, профиля и программы обучения. Образовательная программа характеризуется определенным набором необходимых ресурсов, которые распределяются как внутри вуза, так и внутри межвузовской сети.

Поскольку подготовка инновационных кадров предполагает большой объем исследовательской составляющей, важной функцией прикладного уровня модели является реализация совместных научных и инновационных проектов внутри сети. Сетевое взаимодействие вузов и предприятий строится по двум схемам — как институциональное и программное. В ПНИПУ институциональное сетевое взаимодействие осуществляется на основе кооперации с вузами региона и интеграции в региональную сеть промышленных предприятий и научных учреждений, включающей межвузовские научно-образовательные и инновационные центры (например, Центр порошкового материаловедения, проектный центр «ПНИПУ-Нефтепроект»), научные лаборатории, объединенный Центр коллективного пользования научным и высокотехнологичным оборудованием. Программное взаимодействие реализуется через соглашения между университетом и научными учреждениями Уральского отделения РАН и крупными отраслевыми НИИ (такими, как Всероссийский науч-

но-исследовательский институт авиационных материалов) в процессе осуществляемых совместных НИР и НИОКР. В рамках реализуемых соглашений ведущие ученые проводят учебные занятия в ПНИПУ.

Новым форматом научно-исследовательской работы в рамках сетевого взаимодействия становятся технологические платформы, утвержденные Правительством РФ (университет участвует в 10 из 28), и международные исследовательские группы, созданные на базе малых инновационных предприятий и включающие в свой состав молодых исследователей и иностранных ученых (в ПНИПУ их 26). Студенческую науку поддерживает инновационный кластер студенческих проектных групп, в который входят образовательная, коммуникационная, информационная и презентационная площадки международного уровня, сотрудничающие с вузами России и мира.

Представительный уровень (уровень 6) обеспечивает «читаемость» передаваемой информации для всех элементов сети. В сетевой модели подготовки инновационных кадров эти функции регулирует федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), рамочно определяющий содержание и структуру программ подготовки.

В ПНИПУ эффективно реализуется широкий спектр основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов, внедрены эксклюзивные дуальные программы (двух дипломов). Создан комплекс основных образовательных программ аспирантуры, нацеленных на подготовку исследователей и разработчиков инновационной цепочки от фундаментальных исследований до массового производства и эксплуатации.

Будучи НИУ, ПНИПУ обладает преимуществом перед другими вузами в реализации эксклюзивных образовательных программ, нацеленных на потребителя образовательного продукта — студентов и работодателей, поскольку име-

ет право разрабатывать собственно устанавливаемые образовательные стандарты. С участием предприятий реализуется пилотный проект по созданию инновационных образовательных программ с характеристиками, отличающимися от рамок ФГОС ВПО. Разрабатываемые программы нацелены на создание уникальных профессиональных компетенций, востребованных в реальном секторе производства. Возможность обучения по таким индивидуализированным программам могут получить вузы, участвующие в сетевом взаимодействии.

Сеансовый уровень (уровень 5) синхронизирует диалог между объектами представительного уровня. В научно-образовательных сетях синхронизация обеспечивается через выбор стратегии реализации программы (implementation strategy), определяющей параметры диверсификации структуры и содержания программы подготовки. Диверсификация ведется в зависимости от заданной компетентностной модели выпускника, соответствующей требованиям ФГОС и профессиональных стандартов. Вузы, входящие в сеть, предоставляют ресурсы для реализации отдельных модулей программы подготовки, обеспечивающих формирование компонентов (или частей) компетенций, создавая условия для обеспечения широты и глубины образования, соответствующей требованиям реальной экономики и рынка труда.

Совместно с университетами Европы в рамках проекта TEMPUS в ПНИПУ ведется подготовка по двойным образовательным программам магистров, осуществляется кадровая кооперация, позволяющая повысить эффективность и качество реализации отдельных модулей и циклов программ подготовки инновационных кадров. По ряду дисциплин учебных планов проводятся лекции, коллоквиумы, семинары и мастер-классы с приглашением ведущих ученых и специалистов-практиков. Создаются дополнительные условия для эффективной инновационной проектной курсовой и научно-исследовательской работы в рамках конференций и конкурсов по инновационной научной тематике (ежегодный

региональный конкурс инновационных проектов ПНИПУ «Большая разведка, конкурсы по программе «У.М.Н.И.К.» Всероссийского фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере), молодежного информационного портала ПНИПУ, Smart-ур об инновациях и др.

Транспортный уровень (уровень 4) модели OSI обеспечивает надежную транспортировку информации через объединенную сеть, используя механизмы управления информационным потоком. В сетевых научно-образовательных моделях транспорт материально-технических, кадровых, методических, информационных ресурсов определяется выбором образовательных технологий, систематизирующих процесс разработки и реализации образовательных программ. Особое внимание на этом уровне сетевой модели подготовки инновационных кадров должно уделяться информационным образовательным технологиям, в значительной степени расширяющим возможности программ подготовки и повышающим эффективность научно-исследовательской и инновационной деятельности.

В ПНИПУ обеспечение удаленного доступа к информационным ресурсам и базам данных российских и зарубежных вузов осуществляется включением в федеральную университетскую компьютерную сеть Российской Федерации RUNNet, межведомственную опорную сеть RBNет, Национальную нанотехнологическую сеть. Внедрено оборудование для организации широкополосного доступа студентов к сети Интернет с целью реализации современных образовательных технологий и форм организации образовательного процесса, соответствующих требованиям нового ФГОС ВПО — проведения в рамках специализированных аудиторий видеоконференций, вебинаров, дистанционных занятий, лабораторных занятий с удаленным доступом.

Сетевой уровень (уровень 3) — обеспечивает возможность соединения и выбор маршрута между двумя географически удаленными элементами сети.



Аналогом протокола маршрутизации в сетевой образовательной модели является индивидуальный учебный план, определяющий индивидуальную образовательную траекторию, оптимизирующую «маршрут» от имеющегося на входе набора компетенций (результат предыдущего образования или входная компетентностная модель) к заданному на основе ФГОС и требований рынка труда набору компетенций выпускника (выходная компетентностная модель). Оптимизация «маршрута» осуществляется путем выбора набора дисциплин определенного объема и уровня сложности (начального, промежуточного, продвинутого) и связей между ними — дерева прerreквизитов, задающего последовательность изучения материала в программе подготовки. В ПНИПУ создана многоуровневая система индивидуального обучения. Одним из эффективных инструментов индивидуализации образования является реализация дуальных программ (внутри вуза) и программ двойного диплома (сотрудничество с другими вузами, как правило, зарубежными). В текущем году главное внимание уделялось организации обучения студентов по краткосрочным программам обучения в зарубежных вузах и по программам включенного обучения. Примером таких программ являются кратковременные программы в рамках стипендиальной программы DAAD.

Канальный уровень (уровень 2) обеспечивает надежный транзит данных через физический канал, решая при этом задачу физической адресации в рамках заданной топологии сети. В сетевой образовательной модели — это функции организации процесса обучения. В рамках принятой концепции построения интегрированной автоматизированной информационной системы управления деятельностью ПНИПУ реализуется проект «Информационно-аналитическая система управления вузом», охватывающий автоматизацию, оптимизацию и согласование работы всех подразделений и служб, участвующих в научно-образовательном процессе.

Физический уровень (уровень 1) определяет процедурные и функциональные характеристики физического канала между конечными взаимодействующими элементами. Для сетевой образовательной модели — это формирование базиса, на котором строятся все научно-образовательные процессы. Эффективность работы на физическом уровне обуславливают ресурсы — кадры, материально-техническая база, оборудование, информационные ресурсы, методическое обеспечение, созданные совместные НИЛ, НОЦ, ЦКП и др. Именно наилучшие ресурсные характеристики НИУ определяют их ведущую роль при создании научно-образовательных сетей в современной России.

Примером планомерного сетевого развития материально-технической базы ПНИПУ являются значимые изменения научно-образовательной инфраструктуры. В соответствии с программой развития производится закупка уникального оборудования, создаются новые и модернизируются существующие исследовательские лаборатории, как правило, в рамках соглашений о долгосрочном сотрудничестве между университетом и ведущими НИИ и предприятиями региона — стратегическими партнерами (ОАО «Авиадвигатель», ОАО «Пермский завод «Машиностроитель», ОАО «Мотовилихинские заводы», Институтом нефти и газа и др.). В частности, в рамках приоритетного направления развития ПНИПУ «Наноиндустрия» создана уникальная лаборатория, предназначенная для исследования, разработки, изготовления и эксплуатации активных волоконных световодов и лазеров, а также приборов и систем на их основе. В каталог уникальных стендов и установок, формируемый Департаментом приоритетных направлений науки и технологий Минобрнауки РФ, внесена информация об оборудовании, приобретенном для Центра экспериментальной механики «Комплекс современного оборудования для исследования деформационных и прочностных свойств при квазистатических, динамических, циклических и сложных режимах

нагружений в широком температурном диапазоне Центра экспериментальной механики ПНИПУ». В результате коллективного использования научного оборудования совместно с Пермской государственной медицинской академией им. акад. Е. А. Вагнера проведены сравнительные экспериментальные исследования механических свойств хирургических шовных материалов ведущих мировых производителей. Получены новые данные о характере изменения механических свойств нитей в условиях воздействия различных биологических сред.

Кадровый потенциал эффективно развивается на основе сетевой модели, обеспечивающей постоянно действующие связи и реализацию согласованных программ. В системе подготовки научно-педагогических кадров, построенной по сетевому принципу, выделяются несколько направлений: повышение квалификации и стажировки преподавателей в российских ведущих университетах, научных организациях и центрах; стажировки, конференции и семинары в зарубежных научных центрах и университетах. Кроме того, кадровое сетевое взаимодействие реализуется в рамках научно-образовательных центров, активно проявивших себя в привлечении ведущих ученых и специалистов различного профиля для выполнения краткосрочных и интеллектуально сложных разработок и проектов.

Расширенный доступ к информационным ресурсам, позволяющим поставить самостоятельную исследовательскую работу студентов и аспирантов на более высокий качественный уровень, реализуется через лицензионное соглашение с издательством «Elsevier B.V.», контракты на услуги по предоставлению корпоративного доступа к электронным версиям научных электронных изданий (баз данных) ISI Web of Science и SCOPUS, электронной библиотеки диссертаций Российской государственной библиотеки, ведущих научных журналов.

Таким образом, результатом применения сетевого принципа построения системы подготовки инновационных кадров

становится повышение эффективности использования интеллектуальных, материальных, финансовых, информационных ресурсов участников сети, решение проблемы модернизации лабораторного фонда и технического оснащения образовательного процесса, научно-исследовательской и инновационной практической деятельности. Успеху ПНИПУ как ядру строящейся сетевой модели способствует применение эффективных сетевых механизмов и технологий проектирования и реализации инновационных образовательных программ подготовки и научных исследований на основе многолетних партнерских связей с вузами, научными организациями и промышленными предприятиями, создания условий для самореализации научно-педагогических работников и обучающихся, современного организационного сопровождения и информационно-технологической поддержки, привлечения к исследовательской и инновационной деятельности студентов, магистрантов, молодых ученых, научно-педагогических работников, внешних заинтересованных лиц и организаций, оперативного внедрения результатов НИР и НИОКР и др. Все это создает необходимые предпосылки существенного повышения качества образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матушкин, Н. Н. Роль междисциплинарного компонента образовательных программ, реализующих компетентностную парадигму / Н. Н. Матушкин, И. Д. Столбова // *Инновации в образовании*. — 2010. — № 11. — С. 5—17.
2. Петров, В. Ю. Проблемы развития межвузовской кооперации в сфере подготовки научных кадров / В. Ю. Петров, Т. А. Кузнецова, С. И. Пахомов // *Университетское управление: практика и анализ*. — 2009. — № 3. — С. 14—20.
3. Шевелев, Н. А. Организация образовательной среды вуза на основе дистанционного обучения / Н. А. Шевелев, Т. А. Кузнецова // *Высшее образование в России*. — 2011. — № 7. — С. 88—94.
4. CISCO Internetworking Technology Handbook [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.cisco.com/en/US/docs/internetworking/technology/handbook/Bridging-Basics.html>.

Поступила 27.07.12.



СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ СОЦИУМЕ*

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

Обосновывается актуальность применения системного подхода в качестве методологической основы модернизации этнокультурного образования в региональном социуме. Значительное внимание уделяется формированию механизмов государственно-общественного управления образованием.

Ключевые слова: система; компонент; этнокультурное образование; модернизация; гражданское общество; государственно-общественный механизм.

Тот факт, что Россия — многонациональное федеративное государство в значительной степени определяет специфику развития отечественной системы образования и обуславливает необходимость формирования государственной региональной образовательной политики, важное место в которой должно принадлежать этнокультурной составляющей. Демократические преобразования в стране, формирование гражданского общества активизировали общественные инициативы в сфере образования, что ведет к изменениям ее структуры и содержания. Однако эти изменения не могут выходить за рамки государственного образовательного стандарта, воспроизводящего единое образовательное пространство посредством выделения федерального и регионального компонентов образования. Этнокультурное образование отнесено к региональному компоненту и является прерогативой субъектов Федерации, определяющих его содержание.

Данные современной науки и практики свидетельствуют о том, что окружающий нас мир, и материальный, и идеальный, составляют не отдельные, изолированные друг от друга предметы, а совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих объектов, определенно-го рода системные целостности. В этом контексте системный подход к исследо-

ванию механизмов формирования региональной этнокультурной образовательной политики нам представляется вполне продуктивным.

Актуальность системного подхода обусловлена, на наш взгляд, двумя весьма важными обстоятельствами. Во-первых, необходимостью целостного, комплексного и гармоничного освоения природных и социальных условий жизни. Сегодня, как никогда, проявляется потребность внедрения системного подхода не только в науку, но и в организацию и управление производством, социальную сферу, в том числе сферу образования. Во-вторых, теоретические и практические знания на современном этапе настолько углубляются, специализируются и дифференцируются, что в результате этого общая картина общественного бытия, общественная практика как бы распадаются на отдельные, не связанные между собой и обособленные друг от друга элементы или формы деятельности. Возникает объективная необходимость не только в систематизации знаний и деятельности, но и в их интеграции, синтезе, в конструировании (восстановлении) общей картины общественного бытия, общественной практики.

Любая система является совокупностью элементов, подсистем, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность,

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Минобрнауки РФ: госзадание № 6.416.2011 «Исследование проблем модернизации этнокультурного образования в региональном социуме».

единство, т. е. саму систему, и одновременно элементом, подсистемой какой-либо иной системы более высокого, сложного порядка. Например, система образования представляет собой совокупность государственных и негосударственных учебных заведений различного уровня, функционирующих в рамках определенного правового поля. Составляющие ее подсистемы (учебные заведения, органы управления образованием, система законодательства и т. д.) сами по себе и каждая в отдельности также являются системами. В свою очередь, система образования — компонент, подсистема социальной системы. Этнокультурное образование выступает компонентом общего образования. Каждый компонент общественной системы относительно самостоятелен, но в то же время взаимосвязан с другими компонентами. Изменения в одном прямо или опосредованно приводят к изменениям в других, а те, теперь уже вторичные, изменения посредством обратных связей влияют на исходный компонент, изменяют его.

Следует отметить, что модернизация этнокультурного образования в регионах пока находится в начальной стадии. Тем более рано пока говорить о государственно-общественных механизмах его регулирования. Динамика этнокультурных процессов, как и тенденций развития отечественной системы образования, всегда проявляется двояко. Движение системы есть, во-первых, ее функционирование, деятельность и, во-вторых, ее развитие — возникновение, становление, эволюционизирование, разрушение, преобразование. Поэтому адекватное представление о системе вообще и системном подходе в частности требует сопряжения трех плоскостей ее исследования — предметной, функциональной и исторической [3].

Предметный аспект предполагает решение двух взаимосвязанных задач: определения того, из каких компонентов состоит этнокультурное образование, и того, как эти компоненты, подсистемы связаны между собой. Здесь мы имеем

дело с элементарным и структурным анализом.

Функциональный аспект связан с анализом внутреннего функционирования этнокультурного образования в его обусловленности, с одной стороны, составляющими компонентами, а с другой — внешней функцией, которая определяет характер взаимодействия всех элементов этнокультурной образовательной политики.

Исторический аспект предусматривает анализ происхождения системы, в данном случае — этнокультурного образования, процесс ее функционирования, а также необходимость рассмотрения перспектив ее дальнейшего развития, т. е. мы выделяем два вектора исторического аспекта, а именно: генетический и прогностический.

Модернизация этнокультурного образования невозможна вне гражданского общества. Это та сфера общественной жизни, которая задается деятельностью и отношениями людей как суверенных, инициативных и самоорганизующихся граждан. Действенность гражданского общества обеспечивается системой неполитических институтов, к которым следует отнести общественные (гражданские) объединения, средства массовой информации, местные органы самоуправления, независимые университеты, церковь, профсоюзы, различные формы общественной кооперации и др. Они выполняют роль противовесов государственной власти и разного рода социальным образованиям корпоративного, кланового, узкогруппового характера. Однако основным инструментом, ограничивающим государственную власть, выступает система права, закрепленная в Конституции и законодательстве.

Одну из основных проблем модернизации этнокультурного образования в региональном социуме, на наш взгляд, составляет складывание государственно-общественных механизмов формирования региональной этнокультурной образовательной политики. Очевидно, что сегодняшней системой образования эксплуатируется значительный и все еще



актуальный опыт государственного управления этой системой и в гораздо меньшей степени исторически полузабытый опыт участия общественности в жизни образования. Этнокультурное образование в этом смысле находится в некотором авангарде учебно-образовательного процесса, так как осуществляется силами энтузиастов, часто действующих на свой страх и риск, методом проб и ошибок.

Общественное управление образованием — это сфера взаимодействия людей, заинтересованных в деятельности этой системы. Социум определяет социальный статус управления образованием, образует общий фон его жизнедеятельности. Более того, общественность выступает источником ресурсов развития системы образования. Необходимые для решения образовательных задач партнеры находятся в региональном социуме. При этом успешные отношения государственного и общественного управления строятся на основе открытости, полноты и достоверности информации, взаимопонимания и доверия, благотворно влияют на повышение качества образования, стимулируют развитие социальных, адаптивных умений школьников [1]. В этой связи общественное управление рассматривается как компонент системы образования и важный фактор ее развития. Однако такая позиция обуславливает противоречие между необходимостью построения государственно-общественной системы управления в муниципальной системе образования и отсутствием достаточного опыта и механизмов решения этой задачи.

В. И. Гусаров выделяет разные стратегии взаимоотношений государства и общества в управлении системой образования в России на современном этапе. Так, *либерально-гуманистическая* предлагает максимально индивидуализировать образование, подчинив его задачам удовлетворения запросов конкретной личности и обеспеченных групп населения за счет предоставления дополнительных платных образовательных услуг. *Охранительно-государственная* настаивает на максимальном сохранении

высокого уровня общего среднего массового образования с опорой на единые для всех образовательные стандарты. Стратегия *социокультурного развития* предполагает при безусловной поддержке существующего уровня общего среднего образования как важнейшего условия развития современных форм организации труда поддержку инновационных проектов и образовательных инициатив, обеспечивающих прорыв к новому общественному укладу в России [2].

Вероятно, процесс развития российского образования можно выстроить на основе взаимодополнения этих стратегий, но без специальной процедуры и правил согласования они будут отрицать друг друга. В то же время реализация каждой из них в отдельности имеет значительные негативные последствия. Например, первая стратегия приведет сначала к росту вариативности методов, форм организации и типов образовательных программ, а затем к «инновационному беспределу», ликвидации единого образовательного пространства. При реализации второй будет установлено унифицированное образовательное пространство, поддерживаемое и регулируемое государственно-бюрократическими структурами власти. При главенстве третьей стратегии возникнут новые структуры содержания образования, развернутся проекты по разработке новой технологии учебной деятельности, а затем образуется «катастрофический» разрыв между процессами воспроизводства существующей практики образования и процессами его развития. Одной из главных задач сегодня является выработка стратегии управления системой образования, основанной на согласовании и учете интересов государства и граждан, т. е. на *конвенциональном* принципе. Не вовлекая сегодня представителей негосударственного сектора, а также различных сфер общественной жизни (СМИ, здравоохранения и др.) в постановку, осмысление и решение образовательных задач, невозможно решить проблемы оптимизации существующих образовательных сетей, введения реалистичного государственного образовательного

стандарта, повышения эффективности образовательных услуг, интенсивной подготовки кадров для новых видов деятельности [2].

Если рассматривать понятие «государственно-общественное управление» буквально, то при действующем в России законодательстве такое управление не простирается дальше образовательной системы субъекта Российской Федерации и не может быть свойственно уровню муниципальных систем образования и общеобразовательных учреждений, которые находятся в муниципальной собственности и подчинении. Такая трактовка формальна. Вернее было бы говорить о «государственной» составляющей управления образованием, а именно о составляющей, связанной не только с государственным статусом соответствующих субъектов и органов управления, но и с их принадлежностью к публичной власти, к властной вертикали, с осуществлением определенных установленных государством или его образовательным ведомством полномочий. Государственно-общественный характер управления образованием как принцип государственной политики в сфере образования должен пронизывать все уровни образовательной системы, создавая новые условия жизнедеятельности образовательных учреждений и всех групп участников образовательного процесса. К этнокультурному образованию это, на наш взгляд, относится в первую очередь.

Реализация принципов государственно-общественного управления образованием на каждой конкретной территории при сохранении общей стратегической линии способна привести к складыванию региональных моделей управления, учитывающих этнический состав социума. В любом случае «доли» государственной и общественной составляющих не могут быть определены однозначно, соотношение между ними всегда будет иметь некоторый «люфт». В ситуации, обусловленной объективными обстоятельствами подвижности баланса этих двух элементов в системе образования, неизбежно формирование механизмов взаимодействия, имеющих территориальные особенности.

Рассмотренные выше факторы прекрасно «укладываются» в рамки системной методологии анализа, позволяющей вычленив все структурные элементы модернизации этнокультурного образования в региональном социуме и их функциональные особенности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гражданское общество и образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.civilg8.ru/priority/education/6854.php.
2. Гусаров, В. И. Государственно-общественное образование [Электронный ресурс] / И. В. Гусаров. — Режим доступа: www.ifap.ru/library/book111.pdf.
3. Каган, М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. — Москва : Политиздат, 1974. — 328 с.

Поступила 30.10.12.



УДК 378.244.5.043.2-055.1/.2

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАНДИДАТСКОГО МИНИМУМА ПО ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ НАУКИ

В. А. Писачкин (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Рассматриваются проблемы совершенствования кандидатского минимума по истории и философии науки. Как важное направление повышения реализации его интеграционного потенциала предлагается создание модуля подготовки к экзамену.

Ключевые слова: интеграция; интеграционный потенциал; модуль подготовки; компетенции; концептуально-смысловая структура курса; логико-методологическая культура.

Курс по истории и философии науки для аспирантов и соискателей представляет собой дисциплинарный модуль, состоящий из трех интегрированных блоков: 1) по общим проблемам философии науки; 2) по истории науки; 3) по философским проблемам научной отрасли и научной специальности. Кандидатский экзамен по этому курсу учрежден и проводится в вузах России с 2004 г. по программам, утвержденным приказом Минобрнауки России № 697 от 17.02.04, а также регулируется приказами № 274 от 08.10.07 и № 1385 от 16.03.11.

Институционализация и статус-кво кандидатского минимума по истории и философии науки связаны с реализацией стратегии на повышение эффективности его интеграционного потенциала. Интеграция в переводе с латинского означает восстановление, восполнение (*integratio* < *integer* — целый) или объединение в единое целое различных частей, т. е. *процесс и состояние* связанности различных элементов и функций в единое целое, согласование [2, т. 2, с. 232], в русской интерпретации — складывание и *слаживание* (от слова *ладить* — принаравливать, приводить в порядок) [2, т. 4, с. 217], образование целостной системы. Модуль выражает выделяемую и относительно самостоятельную часть системы. Вычленение модуля придает элементам системы определенную соизмеримость и связанность. Дисциплинарный модуль направлен на преодоление изолированности в развитии научного

знания, его жесткой партикулярности и дифференцированной разобщенности.

Интеграционный потенциал кандидатского экзамена по истории и философии науки реализуется в процессе структурного оформления содержания программ, композиции разделов, конструкции вопросов для каждого билета в континууме основных содержательных элементов, а главным образом в процессе подготовки аспирантов и соискателей к экзаменационному испытанию и в ходе выполнения всех процедурных норм. Создаваемый вузом модуль подготовки к кандидатскому минимуму требует достойного кадрового обеспечения, доступа к информационным ресурсам, творческой атмосферы и коллективных усилий ученых, профессорской элиты университета. Реализация модуля направлена на формирование высокой культуры мышления аспирантов и соискателей, развития у них навыков философской аналитики и готовности выполнять творческие исследования в рамках квалификационных работ и в других формах научной самореализации.

Выполняемая философией интегрирующая роль по отношению ко всем наукам связана с ее исторической миссией праматери, давшей начало другим наукам. В ее рамках возникли и сформировались основные методы и подходы исследовательской деятельности, приемы анализа и синтеза знаний, дедукции и индукции, сложились методологические подходы. Философские основы конкретно-научных

© Писачкин В. А., 2012

знаний воплощены в любой научной дисциплине. Философские основания (онтологические, гносеологические, аксиологические, социокультурные, антропологические) связывают философское и конкретно-научное знание.

Главным методом философского познания служит теоретическое мышление, опирающееся на достижения всех наук. Конкретные науки дают эмпирический материал, на который опирается методология при анализе структуры теоретического знания. При этом «методология ориентируется в первую очередь на высокоразвитые в теоретическом отношении научные дисциплины, поскольку в них легче проследить особенности теории, чем в науках, только вступающих в полосу теоретической обработки фактов» [3, с. 99].

Программа кандидатского минимума по истории и философии науки в Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарева включает тематический и структурный формат лекционных и семинарских занятий, развернутый список основной и дополнительной литературы, перечень контрольных вопросов, призванных способствовать системному и творческому освоению аспирантами и соискателями информационной и концептуально-смысловой структуры курса. Содержание программы рассчитано не только на углубление знаний, полученных при изучении философии в вузе, но и на самостоятельную работу аспирантов и соискателей по проблематике, имеющей фундаментальный мировоззренческий и методологический характер для будущего ученого, специализирующегося в определенной области науки.

В рамках подготовки к кандидатскому экзамену по дисциплине «История и философия науки» аспирант (соискатель) представляет реферат по истории и философским проблемам той научной специальности, по которой он проходит обучение. Его тема определяется в процессе обсуждения с научным руководителем диссертанта, а также руководителем или преподавателем принимающей кафедры (прошедшим повышение квалификации по курсу «История и философия

науки») и утверждается приказом ректора по научной работе. Реферат по истории и философии науки является самостоятельной письменной учебно-исследовательской работой аспиранта (соискателя). В ней автор должен продемонстрировать достаточно высокий уровень логико-методологической культуры, творческий подход к исследованию конкретной научной проблемы в контексте ее философского понимания и интерпретации.

Независимо от количества цитат доля авторского текста в реферате не может быть менее 40 %. Во избежание недоразумений рекомендуется предварительно проверить свой текст на сайте antiplagiat.ru.

Основная задача реферата состоит в том, чтобы на примере рассмотрения одной из актуальных проблем современной философии и методологии определенной научной специальности развить у аспирантов (соискателей) навыки самостоятельной работы с оригинальными научными и философскими текстами, информационно-аналитической литературой, монографическими исследованиями и разработками.

Оформление реферата должно отвечать следующим требованиям. Реферат включает титульный лист в соответствии с установленной формой, оглавление, введение, изложение содержания темы, заключение, список литературы, при необходимости приложения. Заголовки оглавления дублируются в тексте реферата. Общий объем текста — 30 страниц компьютерной печати. Текст печатается через полтора интервала. Стандартным является шрифт Times New Roman. Размеры полей: левое — 30 мм, правое — 15, верхнее и нижнее — 20 мм. Все страницы, кроме титульного листа, нумеруются.

На титульном листе указываются наименование ведомства (Министерство образования и науки Российской Федерации) и название вуза (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мордовский государственный университет имени Н. П. Ога-



рева»), наименование кафедры (Кафедра методологии науки и прикладной социологии), тема реферата, учебная дисциплина, по которой защищается реферат (История и философия науки), фамилия и инициалы автора, место и год написания работы. На титульном листе также приводятся фамилия и инициалы, ученая степень и звание преподавателя, проверяющего реферат. Кроме того, обязательно должна быть виза научного руководителя с записью «Первичная экспертиза проведена. Зачтено», датой и подписью.

Введение (примерный объем — 2 стр.) составляет важный смысловой элемент реферата. В нем должны быть отражены обоснование темы реферата, ее актуальность, практическая значимость, степень разработанности и соответствие научной специализации университета (ПНР 1, ПНР 2). Основное содержание (20—25 стр.) должно отражать самостоятельно выполненное исследование по заявленной проблеме (обобщение имеющейся литературы, гносеологические, методологические, праксеологические и аксиологические проблемы рассматриваемой темы). В заключении (1—2 стр.) дается краткое резюме, формулируются основные выводы. Список литературы содержит библиографическое описание использованных автором работ (20—30 наименований) и оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа.

Аспиранты (соискатели) сдают подготовленный реферат на кафедру методологии науки и прикладной социологии в срок, указанный преподавателем. Реферат считается сданным, если он прошел обсуждение и защиту в учебной группе. Те, кто не защитил реферат, ко второй части экзамена не допускаются.

Особое место в реализации (развертывании) интеграционного потенциала кандидатского минимума по истории и философии науки принадлежит композиции разделов и конструированию вопросов, завершающих предпроцедурный этап экзаменационных испытаний. Экзамен сдается по программе, соответствующей той отрасли науки и научной спе-

циальности, к которой относится тема диссертации. Программа экзамена состоит из трех разделов:

- 1) общие проблемы философии науки;
- 2) история той отрасли науки и научной специальности, в которой работает аспирант (соискатель);

- 3) современные философские проблемы научной отрасли и специальности, в которой работает аспирант (соискатель).

В первом разделе программы на экзамен выносятся 30 вопросов, общих для соискателей и аспирантов всех специальностей (с учетом естественно-научного, технического или социально-гуманитарного профиля подготовки): о предмете и основных концепциях современной философии науки, науке и культуре современной цивилизации, структуре научного знания, динамике науки как процессе порождения нового знания, научных традициях и научных революциях, типах научной рациональности, особенностях современного этапа развития науки, перспективах научно-технического прогресса, науке как социальном институте, об основных направлениях развития науки в Мордовском государственном университете.

Второй раздел включает вопросы по истории науки. Здесь отражаются философские вопросы возникновения науки и этапы исторической эволюции соответствующей отрасли научных знаний и научной специальности в культурном, философско-методологическом и онтологическом ключе. Обращение к материалу истории науки обусловлено тем, что между философией науки и историей науки существует самая тесная взаимосвязь. «Прогресс в науке, — по мысли М. Томпсона, — отражает реальное движение времени и вместе с тем способствует постижению этой реальности» [4, с. 18].

Третий раздел кандидатского минимума посвящен современным философским проблемам научной отрасли и специальности, в которой работает аспирант (соискатель). Философия по отношению к науке выполняет методологические и мировоззренческие функции, предстает как «рефлексивная и метамировоззренческая теория» [1]. Современные авто-

ры сходятся на том, что основным предметом философии науки служит философская рефлексия над наукой, философская интерпретация структуры, развития и содержания как науки в целом, так и отдельных научных дисциплин. Российский философ С. Л. Франк подчеркивал, что «каждая специальная наука исходит из ряда особых посылок и понятий, которые она не проверяет, а берет в готовом виде как основу своей научной работы... наряду с понятиями и посылками, общими всем или нескольким наукам, каждая наука имеет и свои особые, отдельные понятия и посылки, и часто посылки и понятия одной науки не только не совпадают с таковыми же другой науки, но даже как будто прямо им противоречат» [5, с. 71].

Вопросы кандидатского экзамена по разделу современных философских проблем научной отрасли и специальности, в которой работает аспирант (соискатель), должны ориентировать его на онтологические, методологические, логические, аксиологические, этические, деонтологические, эстетические проблемы научной дисциплины и учитывать определенные компетенции той или иной специальности. Например, логика социолога должна быть ориентирована на социолога, экономиста — на экономиста и т. д. Логика географа должна служить методологии географического исследования, культуролога — культурологического исследования, позволяющего следовать построению цепи суждений, лежащей в основании как теоретической, так и прикладной (эмпирической) деятельности в науке.

Процедура экзаменационного испытания предусматривает ответ аспиранта (соискателя) на вопросы экзаменационного билета и вопросы членов комис-

сии. После обсуждения качества ответа комиссия голосованием принимает решение об оценке, вносимой в протокол. Особое внимание обращается на степень осмысления испытуемым процессов развития науки и ее современных проблем. Приоритет понимания обуславливает способность изложения собственной точки зрения в контексте с другими позициями.

Изменения социальной реальности требуют от будущего ученого соответствующего опережающего (инновационного) мышления. В настоящее время совершенствование и оптимизация философской подготовки, мировоззренческой и методологической ориентации научного работника играют приоритетную целевую роль. Эта цель реализуется в программе интеграционного курса «История и философия науки». В рамках курса-модуля находится мощный потенциал интеллектуального развития ученого за счет привлечения междисциплинарной коммуникации, эффектов комплементарности, целостности — при условии обеспечения профессионального подхода к организации подготовки и приему кандидатского минимума.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горан, В. П. Философия. Что это такое? / В. П. Горан // Филос. науки. — 1996. — № 1 (2). — С. 3—14.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. — Москва : ГИС, 1956. — Т. 2. — 780 с. ; Т. 4. — 684 с.
3. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. — Москва : Прогресс-Традиция, 2003. — 744 с.
4. Томпсон, М. Философия науки / М. Томпсон. — Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2003. — 304 с.
5. Франк, С. Л. Введение в философию в сжатом отношении / С. Л. Франк. — Петроград : Academia, 1922. — 84 с.

Поступила 18.10.12.



ДОСТОВЕРНОСТЬ СРЕДНЕГО БАЛЛА КАК РЕЗУЛЬТАТА ЕГЭ

(на примере экзамена по математике
в Республике Мордовия в 2010 г.)

А. О. Сыромясов, О. А. Бакаева

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

Авторы обращаются к проблеме статистической оценки результатов, показанных выпускниками образовательных учреждений в ходе Единого государственного экзамена; в качестве конкретного примера анализируют результаты ЕГЭ по математике в Республике Мордовия за 2010 г.

Ключевые слова: Единый государственный экзамен; средний результат; статистическое оценивание.

С 2009 г. в России в качестве формы государственной (итоговой) аттестации обучающихся, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования, установлен Единый государственный экзамен — ЕГЭ [6]. Будучи совмещенным выпускным и вступительным испытанием, ЕГЭ представляет собой важное средство диагностики качества обучения в каждом учебном заведении, регионе и стране в целом, поэтому большое значение приобретают статистическая обработка и анализ результатов экзамена по каждому из предметов.

Один из этапов обработки результатов экзамена — выявление в регионе образовательных учреждений с наиболее высоким (или низким) качеством преподавания той или иной дисциплины. Очевидным критерием качества подготовки в школе (лицее, техникуме и т. д.) является средний тестовый балл, полученный ее выпускниками за ЕГЭ. Однако возникает вопрос: насколько данный критерий достоверен? Попытаемся ответить на этот вопрос, проанализировав результаты ЕГЭ по математике в Республике Мордовия в 2010 г. [5].

Логично предположить, что лучшие результаты по математике будут показаны выпускниками лицеев, имеющих физико-математическую специализацию, но статистика дает несколько иную картину (таблица).

Итак, в десятку лучших школ вошли всего два лицея (выделены курсивом), причем они оказались не в верхних стро-

ках таблицы. Остальные восемь школ — сельские, большей частью малокомплектные. Для сравнения: в городских учебных заведениях ЕГЭ по математике сдавали 31 (лицей № 4) и 67 (лицей № 43) учеников.

Школы с наиболее высокими средними баллами по математике

№ п/п	Название школы	Средний балл
1	Вадово-Селищенская СОШ	69,00
2	Поводимовская СОШ	67,83
3	<i>Лицей № 4 г. о. Саранск</i>	67,13
4	Акчеевская СОШ	67,00
5	Ардатовская СОШ	66,00
6	Анаевская СОШ	66,00
7	Гуляевская СОШ	65,50
8	Дубенская СОШ	64,79
9	<i>Лицей № 43 г. о. Саранск</i>	64,55
10	Новокарьгинская СОШ	64,50

Именно малочисленностью выпускников объясняется их «высокий» результат. Так, средний балл в Вадово-Селищенской, Ардатовской и Анаевской школах (позиции 1, 5 и 6) позволяет утверждать, что в них экзамен по математике сдавал всего один ученик. Дело в том, что результаты участника ЕГЭ сначала оцениваются так называемыми первичными баллами, которые затем по определенным правилам переводятся в 100-балльную шкалу. Итоговые оценки, равные 69 и 66, соответствовали (по шкале 2010 г.) 16 и 15 первичным баллам. Если в данном учебном заведении ЕГЭ сдают несколько человек, вероятность

© Сыромясов А. О., Бакаева О. А., 2012

того, что их средний балл будет целым числом, да еще соответствующим целому числу первичных баллов, крайне мала.

Далее, с большой долей уверенности можно предположить, что в Акцеевской, Гуляевской и Новокарьгинской школах ЕГЭ по математике сдавали не более 3—4 выпускников: средний балл в этих учебных заведениях либо целый (но не соответствующий какому-либо первичному), либо полуцелый.

С математической точки зрения результат экзамена в каждом образовательном учреждении можно рассматривать как случайную величину X , у которой требуется оценить математическое ожидание $M(X) = a$. Исходной информацией для статистического исследования служит выборка $x_1, \dots, x_n$ — результаты, показанные n выпускниками этого учреждения. Известно, что точечной оценкой для a является выборочное среднее

$$\bar{x} = \frac{x_1 + \dots + x_n}{n}.$$

Как было показано выше, само по себе значение $\bar{x}$ характеризует выборку не полностью. Более полную информацию о значении a предоставляет доверительный интервал $(a_{\min}; a_{\max})$. Принято считать, что он накрывает a с достоверностью γ , если с вероятностью γ выполнено неравенство $a_{\min} < a < a_{\max}$. Как правило, доверительный интервал для математического ожидания записывается в виде, симметричном относительно выборочного среднего:

$$a_{\min} = \bar{x} - \Delta, \quad a_{\max} = \bar{x} + \Delta,$$

где Δ — половина ширины доверительного интервала, зависящая от заданной достоверности γ и объема выборки n .

Чем больше γ и чем меньше n , тем больше Δ . Другими словами, чем выше требования к достоверности оценки и чем меньшей исходной информацией мы обладаем, тем шире доверительный интервал.

Интерес представляет следующая задача: найти такой объем выборки n , чтобы при заданной достоверности γ доверительный интервал имел заданную

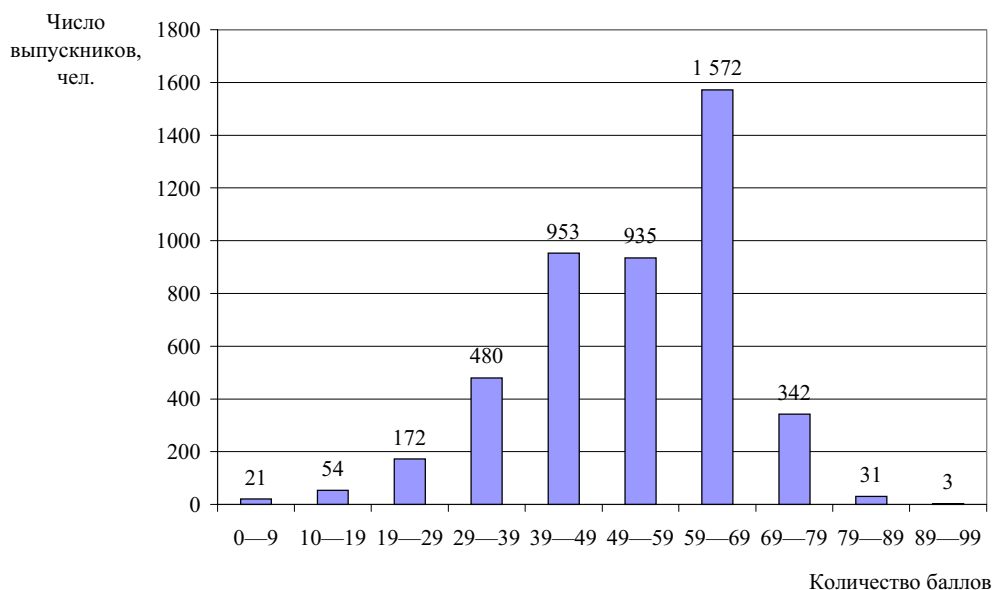
ширину 2Δ . Применительно к итогам ЕГЭ требуется определить, каким должно быть число выпускников школы, чтобы средний балл ЕГЭ $\bar{x}$ мог выступать достоверной характеристикой достигнутых ею результатов. При решении этой задачи необходимо знать закон распределения величины X , ибо вид функции $\Delta(n, \gamma)$ будет меняться. Кроме того, надо определить, какие значения γ и Δ взять в качестве исходных.

Для подробного анализа распределения X нужны сведения о результатах каждого выпускника в каждом учебном заведении, однако такая информация в открытом доступе отсутствует. Для упрощения предположим, что результаты ЕГЭ во всех образовательных учреждениях относятся к тому же типу случайной величины, что и общереспубликанские результаты. Тогда на основе отчета о результатах ЕГЭ [5] можно установить распределение баллов по республике в целом, а специфику конкретных школ и лицеев при необходимости учитывать с помощью изменения параметров уже найденного закона распределения.

Число участников ЕГЭ 2010 г. по математике, набравших то или иное количество баллов, приведено на рис. 1.

Несмотря на асимметрию гистограммы, наличие резко выраженного пика позволяет выдвинуть гипотезу о нормальном распределении X .

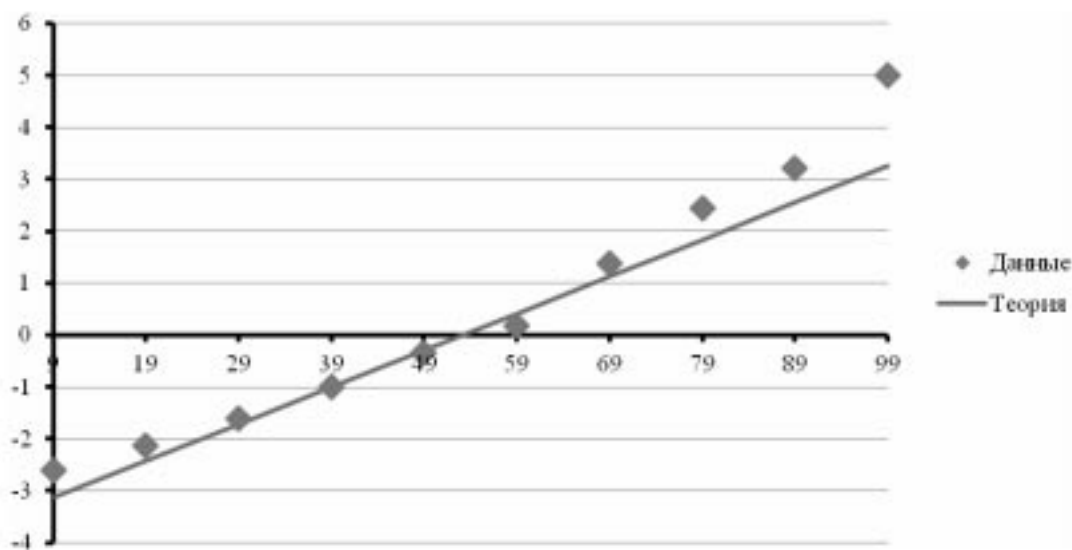
Существует много критериев проверки таких гипотез, из которых самым точным является критерий согласия χ^2 . К сожалению, форма представления исходных данных не позволяет его использовать. Диапазон изменения X — от 0 до 100 баллов — разбит в отчете на 10 интервалов, что для $N = 4\,563$ элементов генеральной совокупности (таково общее число участников ЕГЭ) совершенно недостаточно [3]. По известной формуле Стерджеса, количество интервалов k оценивается величиной $1 + \log_2 N$; при указанном объеме выборки оно должно составлять 13—14. При $N \geq 200$ эффективна более сложная оценка, согласно которой $k \approx 110$. В связи с этим были использованы два приближенных критерия.



Р и с. 1. Распределение баллов ЕГЭ по математике

Первый из критериев основан на методе спрямляемых диаграмм [2]. Он является графическим: требуется проверить, лежат ли точки, координаты которых получены по определенным правилам на основе имеющихся данных, дос-

таточно близко к некоторой теоретической прямой. Применение этого метода, т. е. сравнение теории с эмпирическими данными, показало, что точки действительно группируются возле прямой (рис. 2).



Р и с. 2. Использование метода спрямляемых диаграмм для проверки гипотезы о нормальном распределении баллов ЕГЭ

Второй критерий основан на следующем факте [4]. Если случайная величина имеет нормальное распределение с математическим ожиданием a и средним квадратическим отклонением σ , то:

а) вероятность попадания величины в интервал $(a - 0,625\sigma, a + 0,625\sigma)$ приблизительно равна 46,80 %;

б) вероятность попадания величины в интервал $(a - \sigma, a + \sigma)$ приблизительно равна 68,27 %;

в) вероятность попадания величины в интервал $(a - 2\sigma, a + 2\sigma)$ приблизительно равна 95,45 %;

г) вероятность попадания величины в интервал $(a - 3\sigma, a + 3\sigma)$ приблизительно равна 99,73 % (правило «3σ»).

При использовании второго критерия наряду с выборочным средним $\bar{x} \approx 53,24$ была найдена точечная оценка для σ — исправленное выборочное среднее квадратическое отклонение $\sigma \approx 14,07$. После этого в условиях а) — г) величины a и σ были заменены на $\bar{x}$ и s , а вероятности — на доли числа работ, оцененных соответствующими баллами, от их общего количества. Было установлено, что условия в) и г) выполняются почти точно, а в условиях а) и б) отклонение эмпирически полученных вероятностей от теоретических не превышает 7,6 %.

По мнению авторов, результаты использования обоих критериев позволяют утверждать, что распределение величины X в целом по республике близко к нормальному.

Если среднее квадратическое отклонение σ известно, а случайная величина распределена нормально, то зависимость $\Delta(n, \gamma)$ такова:

$$\Delta = \frac{t_\gamma \sigma}{\sqrt{n}},$$

где t_γ — корень уравнения $2\Phi(t) = \gamma$, $\Phi(t)$ — функция Лапласа [1; 2; 4].

Отсюда

$$n = \left(\frac{t_\gamma \sigma}{\Delta} \right)^2. \quad (1)$$

Сделаем еще одно упрощение: будем считать, что во всех образовательных учреждениях значение σ одно и то же и равно среднему по республике показателю. Для Мордовии в целом можно принять $\sigma = s \approx 14,07$ (объем общереспубликанской выборки велик, и разница между теоретическим значением σ и эмпирической величиной s весьма мала). Теперь требуется задать полуширину доверительного интервала Δ , выбрать достоверность γ , и задача будет решена — останется подставить известные параметры в правую часть уравнения (1).

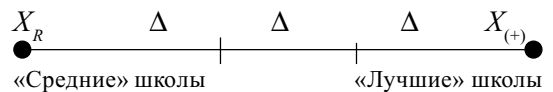
При определении Δ будем исходить из следующих соображений.

Пусть случайные величины X и Y — результаты экзаменов в двух школах; по выборочным средним баллам $\bar{x}$ и $\bar{y}$ требуется оценить математические ожидания $M(X)$ и $M(Y)$ соответственно. Если разница между $\bar{x}$ и $\bar{y}$ меньше 2Δ , доверительные интервалы $(\bar{x} - \Delta; \bar{x} + \Delta)$ и $(\bar{y} - \Delta; \bar{y} + \Delta)$ будут пересекаться. В таком случае $M(X)$ и $M(Y)$ могут оказаться равными, т. е. различие $\bar{x}$ и $\bar{y}$ незначимо — оба учебных заведения демонстрируют примерно одинаковый уровень подготовки выпускников.

Величина Δ должна быть такой, чтобы надежно отличать «лучшие» (по итогам ЕГЭ) школы от среднестатистических. Обозначим через X_R средний балл по региону. Выберем учебное заведение, высокий результат которого не вызывает сомнений; его средний балл обозначим $X_{(+)}$. Если теперь положить

$$\Delta = 1/3 (X_{(+)} - X_R), \quad (2)$$

то доверительные интервалы для баллов «средних» и «лучших» школ не будут пересекаться (рис. 3).



Р и с. 3. Разграничение результатов среднестатистических и «лучших» школ

Согласно данным Министерства образования РМ [5], в 2010 г. на экзамене по математике $X_R = 53,24$. В качестве $X_{(+)}$ можно выбрать средний балл лицея № 4: $X_{(+)} = 67,13$. Число участников ЕГЭ из этого учебного заведения (31 чел.) делает указанный результат неслучайным. Тогда $\Delta = (67,13 - 53,24)/3 = 4,63$.

Аналогично Δ может подбираться так, чтобы отделить «средние» учебные заведения от «худших». Тогда вместо $X_{(+)}$ следует выбрать достоверно низкий результат $X_{(-)}$. Если в качестве эталона взять вечернюю (сменную) общеобразовательную школу № 44, то $X_{(-)} = 33,96$ и $\Delta = (53,24 - 33,96)/3 = 6,47$.

Из двух полученных значений Δ (4,63 и 6,47) логично выбрать меньшее.



Если теперь положить достоверность $\gamma = 0,7$, то согласно формуле (1) $n = 10$ (результат округлен до ближайшего большего целого). Следовательно, при анализе результатов ЕГЭ в конкретных учебных заведениях нужно рассматривать лишь те, в которых не менее 10 выпускников.

Необходимо учесть, что в формулу (1) входят два параметра — t_γ и Δ , — в равной степени влияющие на значение n . При этом для повышения достоверности оценки t_γ требуется увеличивать, что ведет к повышению объема выборки n . С другой стороны, ограничение, наложенное на Δ формулой (2), может быть слишком жестким: достаточно, чтобы выполнялось неравенство $X_{(+)} - X_R \geq 2\Delta$. Увеличивая Δ , мы будем уменьшать n . Так, при $\Delta = 4,63$ (первоначальное значение) и $\gamma = 0,95$ величина n возрастает с 10 до 36. В Мордовии не слишком много школ с таким числом выпускников, а это значит, что из анализа будет исключено большое количество учебных заведений. Напротив, при $\Delta = (X_{(+)} - X_R)/2 = 6,945$ и $\gamma = 0,7$ получается, что $n = 5$. Однако невысокое значение γ вкупе с тем, что доверительные интервалы для «средних» и «лучших» школ плотно примыкают друг к другу, снижает ценность прогнозов для учебных заведений с 5—6 выпускниками.

Варьируя сразу γ и Δ , можно добиться уменьшения n при одновременном повышении достоверности. Нижним порогом, при котором среднему баллу в конкретном учебном заведении еще можно доверять, является численность выпускников не менее 7—8 чел.

Итак, критерием достоверности результата ЕГЭ является количество учеников школы, принявших участие в экза-

мене. В статье предложен способ, позволяющий определить искомое количество и основанный на отделении «лучших» и «худших» школ от среднестатистических. Указанный метод является гибким инструментом анализа достоверности среднего балла, так как учитывает особенности каждой конкретной задачи. В частности, в изученном случае (ЕГЭ 2010 г. по математике в Республике Мордовия) искомое число выпускников школы должно быть не менее 7—8 чел.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакаева, О. А. Определение минимального объема выборки / О. А. Бакаева // Вестн. Мордов. ун-та. Сер. Физико-математические науки. — 2010. — № 4. — С. 111—114.
2. Гмурман, В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике : учебное пособие для студентов вузов / В. Е. Гмурман. — 9-е изд., стер. — Москва : Высш. шк., 2004. — 404 с.
3. Кобзарь, А. И. Прикладная математическая статистика. Для инженеров и научных работников / А. И. Кобзарь. — Москва : ФИЗМАТЛИТ, 2006. — 816 с.
4. Лапач, С. М. Статистические методы в медико-биологических исследованиях с использованием Excel / С. М. Лапач, А. В. Чубенко, П. М. Бабич. — Киев : МОРИОН, 2001. — 408 с.
5. Министерство образования Республики Мордовия [Электронный ресурс] : [Официальный сайт]. — Электрон. дан. и прогр. — Режим доступа: http://mo.edurm.ru/informs/obr_nadzor/ege/otcheti/mat.doc, свободный. — Загл. с экрана. — Дата обращения: 26.06.2012.
6. Федеральный закон № 17-ФЗ от 09.02.07 «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения единого государственного экзамена» [Электронный ресурс]. — Введ. 2007-02-19 // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. — Электрон. дан. и прогр. — Загл. с экрана.

Поступила 23.08.12.

УДК 374.3

СТАНДАРТЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ*

В. И. Ивлев (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева),

С. В. Сырцова (лицей № 43 г. о. Саранск)

Авторами проводится анализ федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, обозначаются некоторые их недостатки, выявляется несоответствие требований стандартов и практики образования.

Ключевые слова: образование; общее образование; преемственность уровней общего образования; содержание образования; стандарты; компетентность.

Согласно закону РФ «Об образовании»** в Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию [1, ст. 7, п. 1].

Приказами Министерства образования и науки Российской Федерации утверждены федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: начального (2009 г.) [3], основного (2010 г.) [4] и среднего (полного) (май 2012 г.) [5]. Все эти документы выдержаны в едином стиле и составлены (в принципе) с учетом преемственности уровней общего образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования утвержден на основе проекта, разработанного Институтом стратегических исследований в образовании РАО под руководством Л. П. Кезиной и А. М. Кондакова [6]. На обсуждение общественности был выне-

сен также альтернативный проект, представленный Президиумом Российской академии образования (далее — проект РАО) [7].

К сожалению, тексты утвержденных стандартов нельзя назвать идеальными грамматически и стилистически. Приведем несколько примеров, иллюстрирующих это заключение.

В текстах стандартов и начального и основного общего образования часто встречается выражение «результаты... должны отражать... формирование (освоение, развитие...)». Но формирование — процесс, результаты же характеризуют состояние объекта, получающееся в завершение процесса. Оцениваться в конечном счете должны именно результаты, а не сам процесс. Результаты освоения программы могут отражать степень сформированности тех или иных свойств, но не их формирование. Именно таким образом сформулированы соответствующие положения в проекте стандарта среднего (полного) общего образования: «отражать... сформированность» [6].

Фраза «Личностные результаты освоения основной образовательной программы... должны отражать воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, про-

* Издание осуществлено при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках госзадания Проект 6.6269.2011 «Формирование профессиональных компетенций в многоуровневой системе подготовки кадров с высшим профессиональным образованием для инновационного развития регионов».

** Положения действующего закона «Об образовании», на которые делаются ссылки в настоящей статье, сохранены (с литературной редакцией) и в проекте нового закона, находящегося на рассмотрении Государственной Думы РФ.



шлое и настоящее многонационального народа России...» [4] грамматически и стилистически не согласована. Результаты образования должны отражать не «прошлое и настоящее народа», а знание этого прошлого и настоящего учеником (выпускником).

Во фрагменте «формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира» [4] вторая часть, начинающаяся со слова «учитывающего», явно избыточна, так как целостное мировоззрение не может не учитывать многообразие мира.

Один из личностных результатов освоения программы начального образования сформулирован следующим образом: «...овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире» [3]. Заметим, что адаптация к внешним условиям — свойство любого живого существа, в том числе человека, заложенное его природой. Начальные навыки адаптации человек получает с первых дней жизни, т. е. задолго до того, как попадет в какое-либо образовательное учреждение.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что формулировки, зафиксированные в утвержденных стандартах начального и основного общего образования, не были подвергнуты достаточно тщательной языковой экспертизе. Стандарт среднего (полного) общего образования в этом плане выгодно отличается от остальных.

Далее сделаем несколько замечаний по существу документов.

Все три утвержденных стандарта общего образования состоят из четырех разделов:

I. Общие положения.

II. Требования к результатам освоения основной образовательной программы.

III. Требования к структуре основной образовательной программы.

IV. Требования к условиям реализации основной образовательной программы.

Уже из названий разделов видно, что данный документ представляет собой требования к разработке и реализации образовательных программ.

Федеральные государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования [1, ст. 7, п. 8], поэтому они включают в себя требования к результатам освоения основных образовательных программ. Именно данный раздел стандартов и вызывает наибольшее количество вопросов.

1. Требования стандарта «определяют содержательно-критериальную и нормативную основу оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы...». Однако в самом стандарте нет содержания предметов. Предполагается, что содержание определяется образовательной программой, которая не является частью стандарта, но без содержания предметов определить уровень освоения программы (т. е. качество образования) практически невозможно. Особенно это актуально в связи с современной практикой проведения ЕГЭ, когда по большинству предметов проверяются главным образом знания и в малой степени умение решать учебные (как правило, типовые) задачи.

2. Стандарты содержат перечисление результатов освоения основных образовательных программ общего образования, но не указывают методы оценки этих результатов. Утверждая, что «система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должна включать описание организации и содержания государственной (итоговой) аттестации обучающихся, промежуточной аттестации обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности, итоговой оценки по предметам, не выносимым на государственную (итоговую) аттестацию обучающихся, и оценки проектной деятельности обучающихся» [4], разработчики стандартов перекладывают задачу со-

здания системы оценки достигнутых результатов на составителей образовательных программ.

3. Согласно ГОСТ Р 1.0-92 «Государственная система стандартизации Российской Федерации» государственные стандарты на продукцию, работы и услуги (образование относится к услугам) должны содержать не только основные потребительские характеристики продукции (в нашем случае — характеристики качества образования), но и методы их контроля. В утвержденных стандартах общего образования такой раздел отсутствует, т. е. требования ГОСТ Р 1.0-92 не соблюдены.

4. Текст раздела «Требования к результатам освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования» фактически представляет собой декларацию о намерениях, которая не имеет юридической силы в связи с отсутствием описания методов контроля. Кроме того, реализовать эти требования даже наполовину в существующих условиях едва ли возможно.

Из перечисленного следует, что обсуждаемые документы фактически являются не стандартами образования, а требованиями к разработчикам стандартов образования, каковыми тогда нужно считать образовательные программы.

Наиболее подробно в стандартах описаны требования к структуре основной образовательной программы. Согласно стандарту, основная образовательная программа должна содержать три раздела: целевой, содержательный и организационный. Целевой раздел должен определять общее назначение, цели, задачи, планируемые результаты реализации основной образовательной программы, а также способы определения достижения этих целей и результатов и включать: пояснительную записку; планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы; систему оценки результатов освоения основной образовательной программы. Такое содержание целевого раздела фактически переводит образовательную программу в статус стандарта. На общегосударственном уровне разра-

батываются только примерные образовательные программы, включающие минимально необходимое содержание учебных предметов, — именно их и можно считать государственными стандартами. Полная образовательная программа разрабатывается образовательным учреждением, так что она будет играть роль локального (школьного) стандарта образования.

Во всех трех стандартах общего образования нет разделов, название которых содержало бы слово «компетентность» или его производные, но есть разделы «Личностные результаты», «Метапредметные результаты» и «Предметные результаты» освоения основных образовательных программ. Фактически именно результаты освоения программ и отражают сформированные компетентности выпускников. В этом плане достоинством проекта РАО следует признать наличие раздела с определениями базовых терминов. Так, компетентность определяется как «способность обучающихся мобилизовать имеющиеся знания, умения и опыт для решения конкретной учебной или практической задачи» [7]. Предметные результаты освоения основной образовательной программы в проекте представлены в виде компетентностей, формируемых при изучении отдельных учебных предметов (предметных компетентностей).

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации предусматривает формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг, участие в международных сопоставительных исследованиях путем создания, в том числе, механизмов участия потребителей и общественных институтов в контроле и оценке качества образования. В стандарте речь идет только о государственной аттестации выпускников, т. е. о государственной (официальной) оценке качества общего образования, проводимой по правилам Министерства образования. Наше время требует дополнения этой оценки оценкой общественной — родителей, хозяйственников, преподавателей вузов, самих выпускников. Необ-



ходимо создание системы оценки качества общего образования, независимой от органов управления образованием.

И в утвержденном стандарте, и в проекте РАО основной формой итоговой аттестации определен Единый государственный экзамен. Проектом РАО в качестве дополнительного средства итоговой аттестации выпускников школы было заявлено портфолио (набор достижений в учебной и социально значимой деятельности). К сожалению, эта форма аттестации документально нигде не зафиксирована, хотя могла бы стать составляющей системы общественной оценки качества образования.

Есть замечания и по формулировкам в стандартах требований к предметным результатам. Например, в стандарте в предметной области «Естественные науки» указывается, что требования к предметным результатам освоения базового уровня физики должны отражать, в частности, «...владение основополагающими физическими понятиями, закономерностями, законами и теориями; уверенное пользование физической терминологией и символикой... сформированность умения решать физические задачи» [5]. Однако физическая терминология настолько обширна, что уверенное пользование всей терминологией доступно лишь специалистам-физикам весьма широкого профиля и высокого уровня. Следовательно, в стандарте общего образования необходимо ограничить перечень терминов, владение которыми нужно и можно требовать от выпускника общеобразовательной школы.

«Умение решать физические задачи» — формулировка слишком широкая, практическому учителю она мало что говорит. Задача может быть, например, чисто формальной, решаемой простой подстановкой числовых значений в простую формулу. Обучающее значение решения таких задач крайне ограничено. Для среднего (полного) образования даже на базовом уровне этого недостаточно. На профильном уровне заложено требование «решать задачи повышенной трудности из разных разделов физики».

Педагогически это достигается экстенсивным путем — увеличением числа решаемых задач. К сожалению, задачи по физике даже повышенной трудности, включаемые в материалы ЕГЭ, носят чисто учебный характер и имеют мало общего с жизнью. Настоящая компетентность определяется умением видеть задачи (в том числе физические) в окружающем мире (природе, технике), формулировать и решать их.

В стандарте для профильного курса физики есть требование владения «методами... описания и анализа полученной измерительной информации» [5]. Слово «измерительной» здесь целесообразно убрать, так как описывать и анализировать в физических экспериментах нужно не только информацию, полученную при измерениях, но и качественную информацию, не выражаемую числом. Особенно это важно при наблюдениях явлений природы, когда измерения бывают практически невозможными.

Обсуждаемые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в основном отвечают заложенному в инициативе «Наша новая школа» требованию: «От стандартов, содержащих подробный перечень тем по каждому предмету, обязательных для изучения каждым учеником, будет осуществлен переход на новые стандарты — требования о том, какими должны быть школьные программы, какие результаты должны продемонстрировать дети, какие условия должны быть созданы в школе для достижения этих результатов» [2]. Безусловно, они не лишены некоторых (порой существенных) недостатков, однако хотелось бы надеяться, что при должном подходе эти стандарты послужат развитию российской системы образования, а педагогическая практика внесет в них необходимые коррективы.

Как уже было сказано, обсуждаемые ФГОСы фактически представляют собой требования к разработчикам полных образовательных программ. В условиях вводимого с 1 января 2013 г. нового Закона об образовании становится особен-

но актуальной задача разработки новых образовательных программ самими учебными заведениями, причем именно эти программы и будут играть роль локальных (школьных) стандартов образования. Такая задача для большинства общеобразовательных школ непосильна без привлечения ученых Российской академии образования и вузовских педагогов, что дополнительно актуализирует проблему взаимодействия в триаде школа — вуз — наука. В Региональном учебном округе при МГУ им. Н. П. Огарева накоплен значительный опыт такого взаимодействия. Разработаны и реализованы несколько концепций и программ развития учреждений общего образования, в которых фактически были реализованы многие положения, вошедшие позже в новый Закон об образовании и новые стандарты. В рамках осуществляемого в университете по госзаданию проекта «Формирование профессиональных компетенций в многоуровневой системе подготовки кадров с высшим профессиональным образованием для инновационного развития регионов» этот опыт обобщен; начато и будет продолжено построение системы подготовки школьников к получению высшего образования, необходимого для инновационного развития как регионов, так и страны в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон РФ от 10.07.1992 г. № 3266-1 (ред. от 10.07.12) «Об образовании» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/884>.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://президент.рф/news/6683>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/12/01/obrazovanie-dok.html>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : проект. — Москва : Российская академия образования, 2011. — 38 с.

Поступила 25.05.2012.

УДК 378.4(470.345):004.056.5

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на материале Мордовского государственного университета)

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

В работе впервые предложена методика классификации информационных систем применительно к системам дистанционного образования. Основой методики является определение необходимых компонентов систем технической защищенности информации. Выводы работы базируются на исследованиях системы дистанционного образования Мордовского государственного университета.

Ключевые слова: конфиденциальная информация; персональные данные; техническая защита; классификация ИСПДН.

© Ивлиев С. Н., 2012



В настоящее время практически однозначно можно констатировать тот факт, что развитие системы профессионального образования немыслимо без использования дистанционного доступа к образовательным ресурсам. Для доступа к образовательным сервисам и базам данных часто используются информационные сети открытого доступа и глобальные ресурсы Интернета. Немаловажным фактором, влияющим на развитие систем дистанционного образования (СДО), является наличие в их составе персональных данных пользователей, которые необходимы для управления процессом образования.

Таким образом, большинство систем дистанционного образования, эксплуатируемых в настоящее время и, конечно, вновь вводимых, попадают под действие Федерального закона Российской Федерации № 152-ФЗ от 27.07.06 «О персональных данных». Он определяет общий порядок работы с персональными данными и устанавливает ответственность оператора (в нашем случае образовательного учреждения) за обеспечение их конфиденциальности. При этом необходимо отметить, что защита персональных данных представляет собой комплекс мер технического, организационного, организационно-технического и правового характера, направленных на защиту сведений, относящихся к определенному или определяемому на основании такой информации физическому лицу — субъекту персональных данных [3].

Большинство разработчиков и эксплуатационников СДО основное внимание в плане обеспечения требований закона уделяют криптографической защите и совершенно не учитывают проблемы технической защиты конфиденциальной информации [2]. Между тем оптимальное соотношение двух указанных направлений обеспечения безопасности обработки персональных данных позволит значительно сократить не только затраты на развертывание систем защиты, но и эксплуатационные расходы.

Необходимо отметить, что эффективность функционирования системы защиты в первую очередь определяется

корректностью назначения исходных параметров, а также адекватностью построения вероятностной модели актуальности и реализуемости угроз. Регуляторами, нормирующими указанные требования, являются Правительство РФ, Минкомсвязь, ФСТЭК и ФСБ. Исходным материалом для выработки общих параметров защиты и формирования на их основе технического задания служат законодательные акты и нормативные материалы:

- Положение об обеспечении безопасности персональных данных при их обработке в информационных системах персональных данных (Постановление Правительства от 17.11.07 № 781);

- Положение об особенностях обработки персональных данных, осуществляемой без использования средств автоматизации (Постановление Правительства РФ от 15.09.08 № 687);

- Порядок проведения классификации информационных систем персональных данных (приказ от 13.02.08 № 55/86/20 ФСТЭК/ФСБ/ МИТС РФ);

- «Методика определения актуальных угроз безопасности персональных данных при их обработке, в информационных системах персональных данных» (утверждена 14.02.08 заместителем директора ФСТЭК России);

- «Базовая модель угроз безопасности персональных данных при их обработке, в информационных системах персональных данных» (утверждена 15.02.08 заместителем директора ФСТЭК России);

- «Основные мероприятия по организации и техническому обеспечению безопасности персональных данных, обрабатываемых в информационных системах персональных данных» (утверждены 15.02.08 заместителем директора ФСТЭК России);

- «Рекомендации по обеспечению безопасности персональных данных при их обработке, в информационных системах персональных данных» (утверждены 15.02.08 заместителем директора ФСТЭК России).

При формулировании требований к информационной системе первоначально

определяется класс, к которому она принадлежит [1]. Эта работа осуществляется на основе таких показателей, как категория обрабатываемых в информационной системе персональных данных и объем обрабатываемых персональных данных (количество субъектов персональных данных, персональные данные которых обрабатываются в информационной системе).

«Порядком проведения классификации информационных систем персональных данных...» предусмотрены следующие категории обрабатываемых в информационной системе персональных данных:

— категория 1 — персональные данные, касающиеся расовой, национальной принадлежности, политических взглядов, религиозных и философских убеждений, состояния здоровья, интимной жизни;

— категория 2 — персональные данные, позволяющие идентифицировать субъекта персональных данных и получить о нем дополнительную информацию, за исключением персональных данных, относящихся к категории 1;

— категория 3 — персональные данные, позволяющие идентифицировать субъекта персональных данных;

— категория 4 — обезличенные и (или) общедоступные персональные данные.

Показатель объема обрабатываемых данных может принимать значения:

1 — в информационной системе одновременно обрабатываются персональные данные более чем 100 000 субъектов или персональные данные субъектов в пределах субъекта Российской Федерации или Российской Федерации в целом;

2 — в информационной системе одновременно обрабатываются персональные данные от 1 000 до 100 000 субъектов персональных данных или персональные данные субъектов, работающих в отрасли экономики Российской Федерации, в органе государственной власти, проживающих в пределах муниципального образования;

3 — в информационной системе одновременно обрабатываются данные

менее чем 1 000 субъектов или персональные данные субъектов в пределах конкретной организации.

На основании анализа полученной информации определяется класс информационной системы (таблица).

Классификация информационных систем

Категория данных	Объем данных		
	3	2	1
категория 4	K4	K4	K4
категория 3	K3	K3	K2
категория 2	K3	K2	K1
категория 1	K1	K1	K1

С точки зрения опасности реализации той или иной угрозы каждый класс характеризуется следующими особенностями:

— класс 1 (K1) — информационные системы, для которых нарушение заданной характеристики безопасности персональных данных, обрабатываемых в них, может привести к значительным негативным последствиям для субъектов персональных данных;

— класс 2 (K2) — информационные системы, для которых нарушение заданной характеристики безопасности персональных данных, обрабатываемых в них, может привести к негативным последствиям для субъектов персональных данных;

— класс 3 (K3) — информационные системы, для которых нарушение заданной характеристики безопасности персональных данных, обрабатываемых в них, может привести к незначительным негативным последствиям для субъектов персональных данных;

— класс 4 (K4) — информационные системы, для которых нарушение заданной характеристики безопасности персональных данных, обрабатываемых в них, не приводит к негативным последствиям для субъектов персональных данных.

Сотрудниками кафедры сервиса Мордовского государственного университета было проведено исследование по определению класса действующей в вузе СДО. Отметим, что указанная система не является интегрированной в систему



управления университетом. По составу ее можно отнести к категории 2, при этом показатель объема обрабатываемых данных равен 3. На основании вышеизложенного система СДО Мордовского университета относится к классу К3, что согласуется с типовыми рекомендациями для образовательных учреждений [4].

Отнесение информационной системы к классу 3 требует выполнения ряда мероприятий, таких как использование парольной и антивирусной защиты; маркировка и учет всех защищаемых носителей информации с регистрацией их выдачи и приема; отсутствие несанкционированного доступа к данным в программном обеспечении защиты информации и средств модификации объектного кода программ в ходе исполнения; проверка целостности программных средств защиты информации по контрольным суммам.

Как видно из приведенного перечня работ, уже на этапе развертывания технической защиты конфиденциальной информации в Мордовском государственном университете выполняются требо-

вания, предъявляемые ФСТЭК для защиты персональных данных.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Краснов, М. С.* Организация защиты служебной информации и персональных данных на примере отдела образования / М. С. Краснов, М. Ю. Козлов, Н. В. Седова // Психолого-педагогический журнал Гаудемус. — 2011. — Т. 2, вып. 18. — С. 104—106.
2. *Федосин, С. А.* Назначение криптографических ключей, зависящих от времени, для иерархии классов / С. А. Федосин, Д. П. Сидоров // Информационные технологии и системы в образовании, науке, бизнесе : сб. материалов III Междунар. науч.-техн. конф. — Пенза, 2002. — С. 103—105.
3. *Хмельков, С. Б.* Особенности защиты персональных данных в образовательных учреждениях / С. Б. Хмельков // Нормативные документы образовательного учреждения. — 2011. — № 3. — С. 74—78.
4. *Хованец, В. А.* Адаптация информационных систем управления университетом требованиям закона о защите персональных данных / В. А. Хованец, П. В. Смолин // Доклады Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники. — 2010. — № 1 (1). — С. 37—40.

Поступила 04.06.12.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

УДК 37.016:[334.7+004.9]

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ «БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА»

Л. И. Зинина, Е. С. Петрова

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

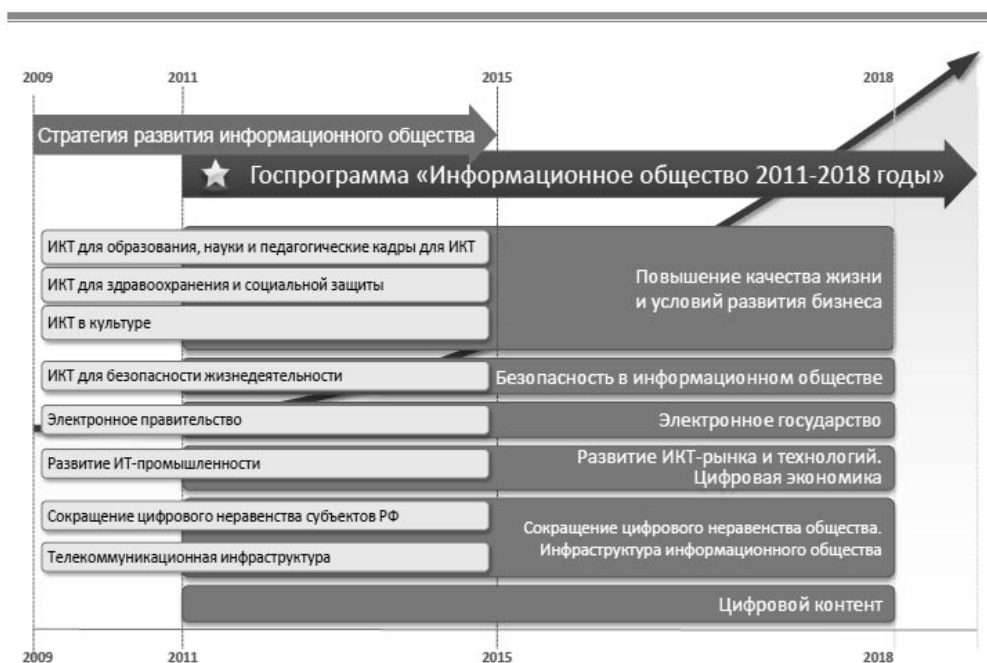
Обосновываются актуальность и необходимость введения в вузах подготовки студентов по направлению «Бизнес-информатика», что вызвано острой потребностью в специалистах в области информационных систем и информационно-коммуникационных технологий, способных повысить эффективность бизнеса. Рассматривается специфика подготовки студентов в рамках образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения.

Ключевые слова: информационное общество; направление подготовки; бизнес-информатика; профессиональные компетенции; образовательный стандарт.

Процесс становления информационного общества обуславливает развитие экономики нового типа (экономики знаний) и имеет кардинальное теоретико-методологическое и практическое значение для разработки и принятия адекватных экономических решений, освоения моделей инновационного развития, применения концепции стратегического управления на различных уровнях мировой экономики. Актуальным становится анализ тенденций информатизации, в ча-

стности национальных моделей развития информационных технологий (ИТ), в контексте формирования экономики знаний.

Стратегия развития информационного общества (утверждена Президентом Российской Федерации 07.02.08) предполагает реализацию Государственной программы «Информационное общество 2011—2018 годы», которая является эффективным средством достижения стратегических целей социально-экономического развития (рисунк).



Взаимосвязь Стратегии развития информационного общества и программы по его развитию



К основным положительным тенденциям развития информационного общества можно отнести:

- увеличение роли информации, знаний и ИТ в жизни общества;

- увеличение числа людей, занятых в сфере ИТ, телекоммуникаций и производства информационных продуктов и услуг;

- увеличение доли ИТ-отрасли в структуре ВВП;

- нарастающая информатизация общества с использованием телефонии, радио, телевидения, сети Интернет, а также традиционных и электронных СМИ;

- создание глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, доступ к мировым информационным ресурсам, удовлетворение потребностей в информационных продуктах и услугах.

Фактором, препятствующим ускоренному развитию в России информационного общества, является недостаточный уровень распространения базовых навыков использования ИТ. Это касается как населения и предприятий, так и государственных и муниципальных служащих. Требуется совершенствование и система воспроизводства кадров в сфере информационных технологий. Сегодня обучение в вузах осуществляется в основном по старым методикам. В результате из высших учебных заведений страны часто выходят специалисты, не владеющие современными ИТ и неспособные с их помощью повысить эффективность выполнения функций управления.

В отсутствие комплексного подхода к решению задачи формирования и развития информационного общества как одного из необходимых этапов модернизации экономики России проявились негативные тенденции:

- результаты разработки и внедрения информационных технологий не всегда носят системный характер;

- слабо координируется использование органами государственной власти информационных технологий, недостаточно используется лучший опыт внедре-

ния информационных технологий для повышения эффективности государственного управления;

- сохраняется отставание развития российского рынка информационных технологий;

- сохраняется высокий уровень различия в использовании информационных технологий регионами, различными слоями общества, недостаточно развита базовая инфраструктура информационного общества;

- возрастают угрозы безопасности в информационном обществе, актуальна угроза сохранности национального библиотечно-информационного фонда в части электронных изданий.

При сохранении текущей экономической ситуации данные тенденции могут усилиться. В соответствии со Стратегией целями формирования и развития информационного общества в Российской Федерации являются повышение качества жизни граждан, обеспечение конкурентоспособности России, развитие экономической, социально-политической, культурной и духовной сфер жизни общества, совершенствование системы государственного управления на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий. Таким образом, создание информационного общества рассматривается как платформа для решения задач более высокого уровня — модернизации экономики и общественных отношений, обеспечения конституционных прав граждан и высвобождения ресурсов для личностного развития.

Формирование российского рынка информационных технологий, обеспечение перехода к экономике, осуществляемой с помощью ИТ, предусматривает:

- стимулирование отечественных разработок в сфере ИТ;

- развитие экономики и финансовой сферы на основе использования ИТ;

- формирование социально-экономической статистики развития информационного общества;

- развитие технопарков в сфере высоких технологий;

— повышение готовности населения и бизнеса к возможностям информационного общества, в том числе обучение использованию современных информационных технологий;

— подготовку квалифицированных кадров в сфере ИТ.

Бизнес-информатика — новое направление в высшем профессиональном образовании. Введение данного направления обучения вызвано острой потребностью в специалистах в области информационных систем (ИС) и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), способных повышать эффективность бизнеса. Сегодня ощущается недостаток специалистов, уровень подготовки которых соответствует требованиям применения современных ИТ в экономике и управлении.

Современное общество нуждается в специализированных образовательных программах и подготовке квалифицированного персонала в сфере информационного менеджмента, информационной бизнес-аналитики и информационных систем (Business Software Applications Specialist), обладающего комплексными, органично сформированными знаниями в области экономики, менеджмента и права, владеющего теоретическими основами и практическими навыками управления бизнес-процессами, аналитической поддержки принятия решений, концептуального проектирования корпоративных ИС, управления проектированием и внедрением ИТ. Именно синтез знаний на пересечении различных предметных областей и определяет органичность соединения понятий «бизнес» и «информатика» в названии нового образовательного направления.

Существующие ИС предприятий стали корпоративными информационными системами и должны обеспечивать эффективность и прозрачность ведения бизнеса компаний. Современный бизнес испытывает потребность в информационных менеджерах, способных организовывать работу и осуществлять проектирование корпоративных ИС, определять политику своей компании в области ИТ,

создавать и анализировать модели бизнес-процессов, ставить задачи перед системами ИТ. Особого внимания заслуживает подготовка специалистов, занимающихся проектированием, поддержкой ИТ-проектов. Приоритетными направлениями должны стать моделирование бизнес-процессов, формирование информационных ресурсов и управление контентом, проектирование корпоративных информационных систем, разработка ИТ-проектов и т. д.

Получив статус Национального исследовательского университета, МГУ им. Н. П. Огарева особое внимание уделяет инновациям и высокотехнологичным научным разработкам, что обуславливает рост потребности в специалистах в области проектирования и поддержки ИТ-проектов. В связи с этим направление подготовки 080500.62 «Бизнес-информатика» определено руководством университета в качестве одного из приоритетных в системе бакалавриата и магистратуры.

В Республике Мордовия интерес к специалистам подобного профиля проявили крупные работодатели региона: Волго-Вятский банк Сбербанка РФ, КС-банк, Раффайзен-банк, банк ВТБ 24; Экспресс-Волга банк, Россельхозбанк; а также крупные предприятия ОАО «Биохимик», ОАО «Орбита», ОАО «Электровыпрямитель», ОАО «Лисма», ОАО «Талина», ОАО «Инвестсвет», администрация городского округа Саранск и др.

Возможными рабочими местами будущих выпускников станут информационные аналитические отделы крупных финансовых групп и банков; аналитические отделы администраций различного уровня; отделы компаний, ведущие проекты с использованием современных информационных технологий; отделы постановок задач и разработки ИТ и ИС для бизнеса; научные учреждения Технопарка, вузы ПФО.

К объектам профессиональной деятельности будущих специалистов относятся архитектура предприятия; методы и инструменты обеспечения информационно-коммуникационного развития пред-



приятий; ИС и ИКТ управления бизнесом; методы и инструменты управления жизненным циклом ИС и ИКТ; инновации и инновационные процессы в сфере ИКТ.

Выпускникам направления «Бизнес-информатика» предстоит активно влиять на деятельность компаний, включая разработку корпоративной бизнес-стратегии. Кроме того, будущие специалисты должны в полной мере владеть корпоративной культурой и этикой, обладать знаниями о правовом, кадровом и аналитическом аспектах функционирования информационных систем.

В настоящее время в Российской Федерации в развитии данного направления отмечаются следующие тенденции:

- высокая динамика увеличения числа вузов, вводящих направление «Бизнес-информатика», открытие магистерских программ;

- усиление взаимосвязи вузов с бизнесом;

- мобильность студентов и преподавателей: активные международные обмены между российскими вузами и вузами Германии, Франции, Италии, Испании, Голландии, Великобритании и других европейских государств;

- большая востребованность на рынке выпускников направления «Бизнес-информатика» (как бакалавриата, так и магистратуры);

- расширение научных исследований по проблематике бизнес-информатики;

- успешное развитие научно-практического журнала «Бизнес-информатика», входящего в Перечень ВАК российских рецензируемых научных журналов.

Вместе с тем очевидны серьезные проблемы:

- неравномерность развития направления «Бизнес-информатика» в России;

- дефицит бюджетных мест в бакалавриате и магистратуре;

- недостаток учебно-методических материалов по ряду новых дисциплин;

- трудности с привлечением высокопрофессионального контингента преподавателей,

повышения квалификации преподавателей по новым актуальным проблемам бизнес-информатики;

- проблемы привлечения молодых преподавателей, развития аспирантуры по направлениям научных исследований бизнес-информатики;

- невысокая степень мобильности студентов и преподавателей между российскими вузами.

Для решения обозначенных проблем считаем необходимым ввести в практику ежегодные конференции по развитию образовательного и научного направления «Бизнес-информатика»; объединить усилия заинтересованных вузов по развитию учебно-методического обеспечения данного направления; развивать научную кооперацию вузов; расширять научное партнерство посредством научно-практического журнала «Бизнес-информатика».

Определен перечень знаний, умений и навыков, востребованных на рынке труда в сфере ИТ, в том числе по направлению «Бизнес-информатика». Он положен в основу сформированной компетентностной модели. Важное значение имеет положительный практический опыт подготовки бакалавров и магистров бизнес-информатики, имеющийся у Государственного университета — Высшей школы экономики и других вузов — участников Учебно-методического объединения по бизнес-информатике и подтвержденный высокой востребованностью выпускников на рынке труда, а также их успешным участием в исследовательских и образовательных международных проектах.

Реализация компетентностного подхода к подготовке выпускников невозможна без тесного взаимодействия вузов с работодателями, в частности в сфере бизнес-информатики. В связи с этим федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению «Бизнес-информатика» предусматриваются:

- последовательная ориентация на уровневую систему подготовки, учиты-

вающая содержательные и образовательно-технологические особенности подготовки бакалавров и магистров;

— компетентностный подход к образовательному процессу, исходный пункт которого составляют требования, предъявляемые к выпускнику рынком труда;

— стремление повысить самостоятельность и активность обучающихся, которым должна быть предоставлена значительная свобода при выборе своей образовательной траектории;

— предоставление большей, чем прежде, самостоятельности вузам, которые, исходя из требований рынка труда и своих возможностей, могут с достаточной степенью гибкости строить свою образовательную программу;

— привлечение работодателей к определению наиболее важных компетенций бакалавров и магистров по направлению «Бизнес-информатика».

Компетентностные модели бакалавра и магистра бизнес-информатики включают в себя две группы компетенций: общекультурные и профессиональные. Общекультурные компетенции обеспечивают формирование целостного научного представления о процессах и явлениях, происходящих в мире природы и общества. Они служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской) ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра). Профессиональные компетенции определяют профессионально ориентированные знания, умения и навыки, предназначенные для решения задач объектной и предметной подготовки, обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда.

Выпускник бакалавриата должен обладать междисциплинарными компетенциями, основанными на знаниях общих законов функционирования рынков и экономических организаций, знании математических методов, инструментальных средств и информационных технологий

для моделирования и совершенствования архитектуры предприятия или организации, знании и умении применять методы и инструменты менеджмента. Такой набор компетенций обеспечивает широкую сферу деятельности в условиях технологических и структурных преобразований в экономике.

Виды профессиональной деятельности бакалавров и магистров бизнес-информатики (аналитическая, организационно-управленческая, проектная, научно-исследовательская, консалтинговая, инновационно-предпринимательская) совпадают, за исключением педагогической деятельности, соответствующей только компетенциям магистра.

Различия в реализации задач профессиональной деятельности бакалавра и магистра определяются тем, что для магистров по сравнению с бакалаврами круг задач, в первую очередь в области научно-исследовательской, проектной и организационно-управленческой деятельности, существенно шире и сложнее.

Условия реализации направления «Бизнес-информатика» определяются материально-техническими возможностями вуза, степенью подготовленности преподавателей к активной индивидуальной работе со студентами, к расширению масштабов их самостоятельной работы, а также доступом студентов к широкому кругу образовательных ресурсов.

Для эффективного использования форм индивидуальной работы со студентами, а также для непосредственного взаимодействия студента с образовательными ресурсами учебное заведение должно иметь необходимое количество компьютерных классов, специализированные программные средства, достаточные библиотечные фонды, включая доступ студентов к ресурсам профессиональных электронных библиотек, электронных баз данных как в локальных сетях, так и в сети Интернет. Преподаватели должны постоянно не только обновлять свои курсы, но и разрабатывать новые, для этого должна существовать четко продуманная система повышения квалификации, которая позволяла бы проводить исследования в соответ-



ствующих областях экономики, управления и ИКТ.

Реализация нового ФГОС по направлению «Бизнес-информатика» позволит:

- готовить выпускников с широким кругозором, учитывающих требования профессиональной мобильности, умеющих отойти от стереотипов и предложить новые идеи и решения;

- обеспечить четкие критерии знаний, умений и навыков, получаемых обучающимися на разных уровнях подготовки;

- расширить возможности методологии и методики образования в области бизнес-информатики в бакалавриате и магистратуре;

- дать возможность обучающимся выбирать гибкую образовательную траекторию, комбинируя бакалаврскую и магистерскую подготовку различных направлений;

- дать возможность обучающимся скорейшего применения своих знаний на практике, полноценной профессиональной подготовки;

- предусмотреть возможность большей индивидуализации обучения;

- развивать у студента способности и навыки к обучению на протяжении всей жизни;

- создавать стимулы для роста квалификации и обновления профессорско-преподавательского состава;

- обеспечить интеграцию российских вузов в международное образовательное пространство, создать условия для признания российских дипломов, степеней при международных сопоставлениях;

- дифференцировать вузы по их возможности реализовывать образовательные программы разного уровня.

Поступила 20.09.12.

УДК 535.14:141.2

СОВРЕМЕННАЯ КВАНТОВАЯ МЕХАНИКА И НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ФИЗИКИ И ФИЛОСОФИИ

*Н. К. Сорокина (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Автором с диалектико-материалистической точки зрения анализируются интерпретации физиками и философами отдельных понятий современной квантовой механики, акцентируется внимание на использовании исследователями научно обоснованных подходов для новых открытий.

Ключевые слова: современная квантовая механика; концепция единого закономерного мирового процесса; материалистическая диалектика; причинная связь; генезис.

В эпоху научно-технической революции взаимосвязь естествознания и философии становится особенно тесной, полной и глубинной, ибо, с одной стороны, необходимость в новой, современной теоретической философской базе для дальнейших исследований окружающего мира приобретает принципиальное значение, а с другой — сама философия как методология науки не может развиваться без учета достижений физики, биологии, химии и других отраслей знания. Материалистическая диалектика как

теория познания в этих условиях должна стать основой новых, соответствующих XXI в. теорий исследования, например теории уровней развития, что крайне важно именно для анализа философии и физических процессов.

В настоящее время вполне очевидно, что дальнейшее развитие исследований в области фундаментальной физики требует привлечения не только физиков, но и философов, знающих основы физики. А. Эйнштейн, Н. Бор поднимали глубокие метафизические проблемы до вы-

© Сорокина Н. К., 2012

сокого философского уровня, посвятив себя целиком разрешению проблем физической теории. Сегодня союз физики и философии не просто необходим, как никогда ранее. Физики и философы должны переступить порог собственных амбиций во имя достижения общей цели — дальнейшего исследования неисчерпаемой физической формы материи. Новые открытия требуют нового подхода, который может базироваться только на научной философии, интегрированной с естествознанием.

Современная физика — часть общечеловеческой культуры, характеризующая интеллектуальный уровень общества, степень понимания основ мировоззрения. Главная причина этого заключается в совершенстве стиля научного мышления, присущего физике, что и позволяет ей оставаться лидером современного естествознания. Ведь физика, как никакая другая наука, учит анализировать неизвестное и непонятное, находить язык для описания незнакомой ситуации, вводить характеристики, определяющие течение процесса или явления, устанавливать качественные и количественные соотношения и закономерности. Кроме того, она позволяет находить фундаментальные законы, определяющие полную картину явления. При этом высшим критерием совершенства развитой теории и свидетельством ее адекватного понимания служат способности к теоретическому предсказанию характера предстоящих изменений общей картины изучаемого физического явления при варьировании значений параметров, определяющих это явление, и возможность расчета соответствующих количественных характеристик.

Иными словами, физика задает стиль научного мышления, отличающийся сбалансированностью качественного и количественного описания явлений природы. При изучении физики имеется прекрасная возможность достижения успеха как лицами со склонностью к абстрактно-математическому мышлению, так и лицами с конкретно-образным восприятием окружающего мира. Не случайно методология изучения и исследования

физических процессов используется в различных областях науки, в том числе в философии для выработки общих категорий. В этой связи есть необходимость остановиться на диалектико-материалистической трактовке отдельных понятий квантовой механики, которые все чаще стали применяться для объяснения причин возникновения человеческого интеллекта и сознания.

В истории физики, как и любой другой науки, наблюдаются два процесса развития: обобщение и специализация результатов познания. Переход от классической механики И. Ньютона к квантовой — релятивистской физике А. Эйнштейна, Н. Бора, Де Бройля и других ученых-физиков XX в. — явился глубочайшим обобщением физической картины мира. Обобщением был также переход от специальной к общей теории относительности. Проблема, которой был занят А. Эйнштейн до конца жизни, — разработка единой теории поля (т. е. физических полей) — также была проблемой обобщения. Генеральная тенденция обобщения физического знания привела гениального британского физика-теоретика и космолога С. Хокинга к идее о необходимости теории всего.

Закономерно возникает идея будущей диалектико-материалистической теории всего. Как справедливо писал Ф. Энгельс в «Диалектике природы», «движение есть способ существования материи. Жизнь есть способ существования белковых тел» [9, с. 616]. Данные определения фиксируют неразрывное единство материи и движения, жизни и ее материального носителя. Подобно этому в известной формуле Эйнштейна ($E = mc^2$) фиксируется неразрывное единство массы покоя и энергии. Обобщение физической картины окружающего нас мира всегда осуществляется на основе диалектико-материалистического понимания природы, общества, мышления и познания. В основе такого понимания лежит материалистическая диалектика, т. е. общая теория развития, которая определяет всю логическую структуру и содержание современной классической физики.



Таким образом, важнейшим способом существования мира как единой материальной субстанции является процесс развития. Материальное единство мира выражается в единстве мирового процесса развития, т. е. в едином закономерном мировом процессе. Законы физики — убедительное доказательство этой истины. Согласно диалектическому материализму в наиболее общем и концентрированном виде сознание выступает как вторичное, производное от материи явление, а не первичное, исходное и абсолютное начало или первооснова мира. Абсолютным, независимым, существующим как «причина самой себя» является лишь материя, материальная субстанция. Сознание зависимо, производно от материи, относительно. Научная философия определяет его «как высшую форму отражения материального мира, которая возникает в результате бесконечного развития материи и осуществляется наиболее высокоорганизованной материей» [2]. Физическая наука, будучи формой общественного сознания, играет исключительно большую роль в создании наукоемкой, инновационной экономики, ибо она отражает объективные связи, законы материальной действительности.

В последние годы в связи с проведением экспериментов по квантовой телепортации усилился интерес к обсуждению вопросов по квантовой механике, причем нередко физические понятия трактуются с идеалистических позиций. Так, в работе Р. С. Нахмансона, где обсуждается физическая интерпретация понятий квантовой механики, автор подчеркивает, что «элементарные частицы сами обладают сознанием... Поведение частиц целенаправленно, что отражено в телеологическом характере физических законов... Волновая функция — стратегия частицы. Она находится в сознании частицы и является результатом этого сознания над известной информацией о мире. При этом частица решает квантомеханическую задачу» [5]. На наш взгляд, такую интерпретацию квантовой механики нельзя признать объективной

и научной. Ведь в отношении субъект — объект роль субъекта-наблюдателя гипертрофируется. Электрон, наделенный сознанием, становится непознаваемым в полной мере и приобретает некий мифологический характер.

Специфическая сущность сознания заключается в его идеальности, которая всегда выступает как осознанное бытие. Идеальность — главная проблема теории сознания. Идеальное — это форма, в которой выступают реальные предметы, отображаемые сознанием. Идеальное можно «определить как предмет, лишенный своего непосредственного материального субстрата, непосредственного конкретно-чувственного бытия и существующий на основе особого материального субстрата — человека» [6]. Современная физика раскрывает самые глубинные связи различных форм материи; некоторые исследователи даже усматривают много общего между принципиальными проблемами квантовой механики и сознания. Так, Р. Пенроуз считает, что нелокальность и квантовая когерентность могут объяснить нам когерентность работы человеческого мозга, а «невывислительный» характер процессов сознания может быть связан с объективным коллапсом волновой функции макроскопических переменных. Ученый не только формулирует общие принципы работы мозга, но и пытается непосредственно выявить в мозге структуры, соответствующие указанным физическим процессам [7].

Не вдаваясь в разбор приведенного положения известного физика, отметим лишь главное в плане рассматриваемой нами проблемы. Единство различных форм материи нельзя представить только как статичное сходство, одинаковость всего существующего вне человеческого сознания. Работа человеческого мозга представляет собой глубокий синтез взаимодействия различных форм материи, а потому поверхностное, внешнее подобие в мозге структур с определенными физическими процессами не может служить основанием для решения проблемы теории сознания.

Концептуальные проблемы квантовой механики, над которыми работали еще отцы-основатели и продолжают работать известные физики нашего времени, вырастают из анализа того, какими свойствами обладает измерение квантовых систем, и формулируются обычно как «проблема измерения квантовой механики» [7]. Последняя возникает не из-за того, что теория неудовлетворительно описывает эксперимент, а из-за желания некоторых физиков сделать эту теорию логически более последовательной. Другие физики склонны считать проблему измерения надуманной, схоластической. Однако трудно поверить, что это на самом деле так. Парадоксальность квантовых измерений связана с тем, что к ним неприменимо обычное классическое понимание реальности. Это было наглядно продемонстрировано неравенствами Белла. Они выводятся в предположении, что справедливо классическое понимание реальности, а именно: при измерении, проведенном над системой, мы получаем информацию о свойствах состояния этой системы, но сами эти свойства реальны, т. е. существовали уже до измерения. Поэтому свобода мысли исследователя должна выступать как осознанная необходимость.

В конце списка важнейших проблем физики, составленного В. Л. Гинзбургом [1], мы сталкиваемся с проблемами, которые он не включает в общий список, а перечисляет отдельно от остальных и называет тремя великими проблемами. Это — интерпретация квантовой механики, стрела времени (т. е. необратимость во времени, появляющаяся, несмотря на обратимость основных динамических уравнений) и редукционизм (т. е. возможность сведения феномена жизни к физике). М. Б. Менским показано, как связи между «тремя великими проблемами» выглядят в свете того или иного решения первой из них, т. е. при той или иной интерпретации квантовой механики [4]. В последние десятилетия эта тема вновь стала актуальной. В центре современных исследований в этой сфере находится предложенная в 1957-х гг.

Х. Эвереттом интерпретация квантовой механики, которая часто называется многомировой. С другой стороны, наибольшее распространение среди физиков получила самая старая и проверенная копенгагенская интерпретация, разработанная еще Н. Бором в ходе интенсивных и трудных дискуссий с другими создателями квантовой механики, в том числе А. Эйнштейном. Эти две интерпретации качественно отличаются друг от друга.

Следует отметить, что возникновение квантовой механики оживило такую методологическую позицию, в которой отрицается генетический характер причинной связи в области физических процессов вообще и в микромире в частности. Отрицается без приведения достаточных философско-методологических оснований и однозначный характер связи причин и следствия. Назовем такую позицию квазипозитивистской. Данной методологической позиции противостоит точка зрения, выражающая философско-логическое понимание причинности, ее генетический аспект. Такую позицию назовем традиционно-материалистической.

Согласно материалистической диалектике существенной чертой причинной связи является ее генетический характер. Причинность заключается в порождении, генезисе одним процессом, вещью, т. е. причиной, другого процесса, вещи, т. е. следствия. Генезис, процесс причинения связан с движением форм материи от причины к следствию и от следствия к причине. В этой черте причинности выражается активный характер материи, ее самодвижение, саморазвитие. Только в процессе причинения как некоторой действительности происходят превращение потенциально возможного в действительное, возникновение новых форм непрерывно развивающейся объективной реальности. Именно в генезисе, процессе порождения нового заключается принципиальное отличие процесса причинения от разнообразных устойчивых временных связей явлений.

Рассмотрим кратко логику изложенных нами выше двух противоположных



методологических позиций. Отрицая методологическую необходимость и плодотворность генетического аспекта причинности на теоретическом уровне развития науки, представители квазипозитивистской позиции опираются прежде всего на тот известный, эмпирически фиксируемый факт, что в развитых математических областях физического знания принцип причинности фактически отождествляется с принципом закономерной связи состояний. В этих областях знания философское понятие причинности в ясном виде не встречается. Другими словами, в математическом естествознании, казалось бы, фиксируется только определенная зависимость конечного состояния системы как совокупности ее существенных признаков (характеристик, свойств и отношений) от начального состояния. Принцип причинности понимается иногда даже некоторыми сторонниками диалектического материализма как утверждение существования законов природы.

Можно согласиться с такой логикой, если помнить, что «хорошо развитая наука» (до развития синергетики), в которой не встречается понятие «причинность», — это наука о мертвой, «замороженной» реальности. В этой науке не работает принцип развития, не происходит ничего нового, в ней не отображено временное становление реальности. Можно даже согласиться с позитивистским принципом экономии мышления, если абсолютизировать силу однозначно-дедуктивной логики, формально-дедуктивной системы (базирующейся на законе тождества), когда будущее тождественно прошедшему. Но для сторонника материалистической диалектики как логики и методологии научного познания «квазипозитивистские» тенденции в научном познании не имеют особой убедительной силы, не являются истинными. Существует противоречие между наукой и философией, и успехи науки, сопровождаемые отказом от причинности как генетического аспекта материальной реальности, не могут убедить методологов, рассматривающих более глубокую внут-

реннюю логику развития науки, в истинности этого отказа.

Обосновывая свое понимание проблемы генетического аспекта причинной связи, отказываясь от необходимости научного выражения его, «квазипозитивисты» подчеркивают относительность наших знаний, их изменчивость, их все большее обогащение в процессе развития науки. Кажется очевидным, что подчеркивание изменчивости наших знаний не содержит, вообще говоря, никаких конкретных указаний в положительной форме на направление развития, обобщение категории причинности. Наличие «эмпирически» фиксируемых факторов развития научного знания есть необходимое, но не достаточное условие некоторого методологического сдвига. Факты в любой области знания должны быть понятны, т. е. выражены в понятии, и вопрос состоит в том, на какой основе происходит это понимание — позитивистской, но «подкрашенной под материализм», или действительно диалектико-материалистической [8]. Не диалектика развития, а формально понимаемая диалектика, в которой нет и намека на отражение логики объективного развития, логики становления, возникновения нового, сводимая к «магическим заклинаниям» об изменчивости знаний, лежит в основе рассуждений сторонников квазипозитивистской позиции. Как нам представляется, взгляды сторонников традиционно-материалистической позиции («традиционалистов») на проблему генетического аспекта причинности выглядят философски более убедительно.

Многие вопросы современной физики пока не находят своего единого решения. До сих пор не построена квантовая теория гравитации. Существует проблема расходимости в квантовой теории поля. Ответы на эти и подобные им вопросы можно получить только на основе научной философии, исходя из познания мира как системы, опираясь на концепцию единого закономерного мирового процесса. Высшие ступени развития аккумулируют в себе обобщенное содержание всех нижестоящих уровней.

«Ключ к анатомии обезьяны лежит в анатомии человека», — писал К. Маркс [3, с. 42]. Разногласие физиков и философов в интерпретации понятий квантовой механики свидетельствует о том, что природа квантового объекта иная и человеку нужно время, чтобы раскрыть ее.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гинзбург, В. Л. «Физический минимум» — какие проблемы физики и астрофизики представляются особенно важными и интересными в начале XXI века? / В. Л. Гинзбург // Успехи физических наук. — 2007. — № 4. — С. 346.
2. Малащенко, Ю. Н. Диалектико-материалистическая трактовка понятий причинности и вероятности в квантовой механике / Ю. Н. Малащенко // Новые идеи в философии. — Пермь, 2008. — Вып. 17 (2). — С. 53—62.
3. Маркс, К. Экономические рукописи 1857—1859 годов // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. — 2-е изд. — Т. 46, ч. 1. — С. 3—48.
4. Менский, М. Б. Квантовые измерения, феномен жизни и времени : связи между «тремя великими проблемами» (по терминологии Гинзбурга) / М. Б. Менский // Успехи физических наук. — 2007. — № 4. — С. 415—425.
5. Нахмансон, Р. С. Физическая интерпретация квантовой механики / Р. С. Нахмансон // Успехи физических наук. — 2001. — Т. 171, № 4. — С. 441—444.
6. Орлов, В. В. Концепция единого закономерного мирового процесса в научной философии / В. В. Орлов // Новые идеи в философии. — Пермь, 2008. — Вып. 17 (1). — С. 5—20.
7. Пенроуз, Р. Большое, малое и человеческий разум : пер. с англ. / Р. Пенроуз и др. — Москва : Мир, 2004. — 191 с.
8. Сорокина, Н. К. Значение диалектики общего и особенного для формирования у студентов научно-физической картины мира. Потребительско-стоимостная концепция в системе общественного воспроизводства : материалы Междунар. науч.-теорет. конф. — Саранск, 2011. — С. 265—267.
9. Энгельс, Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — Т. 20. — С. 339—626.

Поступила 15.10.12.

УДК 378.147.88

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДВУХУРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Милованова, И. В. Харитонова
(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Раскрываются условия организации самостоятельной работы студентов при осуществлении федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения. Приводится описание экспериментального исследования отношения студентов к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа; самостоятельность; государственный образовательный стандарт; компетенции и компетентности.

Формирующаяся в условиях модернизации российской высшей школы компетентностная парадигма ориентируется на компетенции и компетентности как ведущий критерий подготовленности современного выпускника высшей школы к условиям труда и социальной жизни. Основной целью высшего образования становится подготовка выпускника не просто знающего, а умеющего распорядиться имеющимся знанием, подготов-

ка профессионала, способного среди множества решений выбирать оптимальные, готового к самообразованию, самоопределению, саморазвитию.

Новые задачи перед высшей школой ставит и переход на двухуровневую систему организации образовательного процесса. Одна из них — формирование у будущих специалистов умений и навыков самостоятельной работы. Успешное ее решение требует комплексного под-

© Милованова Г. В., Харитонова И. В., 2012



хода, включающего в себя научное обоснование сущности и содержания самостоятельной работы; разработку приемлемой для студентов системы планирования и организации в различных видах учебно-научно-воспитательного процесса и методик познавательной-практической деятельности в вузе и вне вуза; управление и самоуправление на разных этапах подготовки молодого специалиста.

В контексте модернизации высшего профессионального образования возрастает понимание того, что ее цель заключается не столько в улучшении качества преподавания, сколько в постоянном повышении качества учения как деятельности обучающихся, продуктивности обучения. В русле компетентностно-деятельностного подхода для успешного достижения целей непрерывного образования приоритетной предпосылкой к изменению базового образовательного процесса должна стать именно его направленность на повышение продуктивности образования. Переход от знаниевого к деятельностному типу организации обучения сопровождается тем, что главным системообразующим фактором учебной деятельности становится уже не компонент получения знаний, а компонент приобретения различных способов деятельности для решения поставленных образовательных задач.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования определяет общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза. Среди общекультурных компетенций отметим следующие:

- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

- умение логически верно, аргументированно и ясно выстраивать устную и письменную речь;

- стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;

- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание

высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, способность анализировать социально значимые проблемы и процессы;

- наличие навыков работы с информацией из различных источников для решения профессиональных и социальных задач;

- способность к использованию организационно-управленческих навыков в профессиональной и социальной деятельности;

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, наличие навыков работы с компьютером как средством управления информацией.

Компетенции, позволяющие конструировать инновационную реальность, не могут быть транслированы способом информирования и последующего воспроизведения, а значит, должны осваиваться творческими способами учения. Ведущая ранее в деятельности педагога функция обучения должна трансформироваться в функцию поддержки учения, а позиция обучаемого меняться от пассивного объекта научения, получателя готовой учебной информации, объекта обучающих и воспитательных воздействий до субъекта познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности, активного субъекта учения, самостоятельно добывающего необходимую информацию и конструирующего соответствующие способы действий. Усилия преподавателя должны быть направлены на создание среды, ориентированной на самостоятельность, интерактивность и продуктивность деятельности студентов, среды, обеспечивающей возможность формирования индивидуального образовательного опыта студента, продвигающегося по собственной образовательной траектории.

Инновационная составляющая образовательного процесса в новой парадигме высшего образования прослеживается в том, что:

1) процесс обучения ориентирован на самостоятельность, автономию студента, а функция обучения трансформируется в функцию педагогической поддержки учения;

2) происходит перераспределение времени между самостоятельной и аудиторной работой в пользу первой с увеличением времени общения с преподавателем;

3) формируется новая установка образования на развитие мышления и деятельности;

4) учебно-информационная образовательная среда трансформируется в открытую систему, постоянно обогащаемую за счет внешних источников информации, в том числе и на иностранных языках;

5) информационные технологии все активнее внедряются в образовательное пространство.

Таким образом, центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов, что в самом общем виде прописано во ФГОС ВПО, которые представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ, разрабатываемых вузом. В связи с этим стандарты лишь фиксируют увеличение доли самостоятельной работы параллельно с ограничением загрузки студента обязательными аудиторными занятиями.

В требованиях к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата отмечается, что внеаудиторная работа обучающихся должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение. Практическая реализация данных требований ложится на плечи вуза, что предполагает реструктуризацию системы самостоятельной работы, внедрение инновационных форм обучения, принципиально иной уровень готовности преподавателя и студента к своим новым ролям, заданным инновационной образовательной парадигмой.

К сожалению, устоявшаяся практика организации самостоятельной работы

студентов в вузе не отвечает в должной мере современным требованиям. Не весь имеющийся в этой области опыт приложим к изменившейся образовательной среде и работает на заданные новые стандарты результаты, выраженные в виде компетенций. В части оценки качества освоения основных образовательных программ бакалавриата ФГОС ВПО отмечает, что для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям основной образовательной программы (текущая и промежуточная аттестация) должны создаваться фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций [2].

В контексте модернизации образования особого внимания требуют проблемы мотивационного, процессуального и технологического обеспечения самостоятельной познавательной деятельности студентов. Многие образовательные ситуации и события возникают в условиях модернизации впервые и требуют инновационных подходов. Самостоятельная деятельность будущего специалиста, овладевающего опытом и методами научного познания для того, чтобы с наименьшими затратами дополнительного труда и времени осваивать новую информацию, пополнять знания и расширять свой теоретический кругозор, выступает на первый план как качественно новая форма присвоения социального опыта [1, с. 4]. «Когда берут ответственность на себя, то определяют цели и работают на их достижение, постоянно модифицируя свое поведение для успешного достижения поставленных задач» [3, с. 19]. Самостоятельная учебная деятельность, за результат которой студент принимает на себя ответственность, максимально приближается к другим формам социализации, а его социальный и личностный рост стимулируют рост академический.

В новой образовательной парадигме самостоятельная работа предназначена не только для овладения знаниями в рам-



ках профиля обучения, но и для формирования умений самостоятельной обработки больших информационных потоков, инициативы и критического мышления, способности принимать на себя ответственность и делать осмысленный выбор, самостоятельно решать проблемы и находить выход из кризиса. Кроме того, именно в ходе самостоятельной работы приобретает исследовательский и творческий опыт, а также опыт социально-оценочной деятельности. Для того чтобы студент к моменту окончания вуза приобрел опыт самостоятельного анализа и выбора адекватных действий в ситуации, требующей соответствующих компетенций, еще в процессе обучения он должен научиться самостоятельно моделировать, проигрывать, нормировать и оценивать собственные виды профессионально направленной учебной деятельности.

Необходимо отметить, что студенты не обучаются специально и систематизированно приемам самостоятельной работы. В новых учебных планах, как и в старых, среди большого числа учебных предметов нет такого, который был бы направлен на это. Конечно, каждый преподаватель по своему предмету в меру имеющихся возможностей пытается рассказать и что-то показать в организации самостоятельной работы, но это не обеспечивает в полной мере появление у студентов необходимых знаний и умений. Неумение работать самостоятельно в условиях вузовского обучения при наличии других осложняющих факторов является существенным тормозом в совершенствовании подготовки специалистов.

Среди причин невысокой эффективности самостоятельной работы можно также выделить слабую мотивацию учения; несоответствие уровня развития качеств личности требованиям обучения в вузе; несоответствие уровня сложности заданий уровню обученности; недостаточность или несоответствие материальной базы для самостоятельной работы студентов современным требованиям; отсутствие или недостаточная включенность студентов в формируемую деятельность будущей профессии;

нарушение принципа индивидуализации самостоятельной работы. К тому же ряду можно отнести недостаточную сформированность культуры учебного труда, которая, как известно, характеризует качество умственной деятельности и включает в себя правильное планирование учебного труда, четкую организацию учебного труда, соблюдение правил учебной гигиены, рациональные приемы работы с литературой, самоконтроль, своевременную коррекцию своих действий, самоанализ результатов умственного труда, выявление причин обнаруженных недостатков, устранение недостатков в новом цикле учебной деятельности.

Традиции прошлого, проблемы настоящего, надежды на будущее — вот сплав, из которого строится логика подготовки магистров. Эта новая для современного вузовского образования область подразумевает еще больший перевес в сторону самостоятельной работы студентов.

Магистратура представляет собой самостоятельную ступень в системе высшего профессионального образования, которая позволяет, во-первых, подготовить высококвалифицированные кадры в конкретных областях науки и практики и, во-вторых, более эффективно удовлетворять индивидуальные потребности личности, предоставляя возможность получать образование на стыке направлений и специальностей. Подготовка магистров ориентирована не только на научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, как это зафиксировано в нормативных документах, но и на высококвалифицированную практическую работу. Переход к активным формам обучения, перенос акцентов на самостоятельную работу студентов влечет за собой изменение деятельности профессорско-преподавательского состава, разработку и внедрение новых методик.

Известно, что отношение самих студентов к самостоятельной работе может быть различным. С целью определения их отношения к самостоятельной работе нами был проведен опрос. В нем приняли участие студенты ряда факульте-

тов МГУ им. Н. П. Огарева [4, с. 36]. В качестве задания им были предложены следующие тезисы: 1) студентам не стоит учиться больше того, чем требуют в вузе, потому что каждому этого достаточно; 2) чтобы овладеть всеми знаниями и умениями, которые требуют в вузе, недостаточно только систематически и активно участвовать в аудиторных занятиях, необходимо учиться и самостоятельно; 3) студенты сами знают наиболее полезные способы самостоятельной работы, их не нужно этому учить; 4) самостоятельная работа очень часто оказывается трудной для студентов, и поэтому, чтобы экономить время и силы, учебный процесс должен быть организован преподавателем; 5) студенты должны по возможности учиться больше, чем требуют от них в вузе, потому что это приносит им пользу; 6) глубокое овладение знаниями, необходимыми для успешного обучения в вузе, не требует дополнительной самостоятельной работы, если студенты активно участвуют в аудиторных занятиях; 7) с точки зрения пользы для студента одинаково важно как овладение знаниями, которые требуют в вузе, так и способ овладения ими; 8) процесс учебы в вузе должен происходить прежде всего в пределах аудиторных занятий, студентам следует облегчить самостоятельную работу; 9) студентов следует обучить наиболее полезным способам самостоятельной деятельности, так как обычно они их не знают и не применяют в своей практике; 10) целью учебы в вузе должна быть самостоятельная работа, поэтому следует уменьшить число аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы при сохранении тех же самых требований к объему и качеству знаний; 11) с точки зрения пользы для студента неважно, каким способом он учится, важно, чтобы он умел то, что от него требуют в вузе; 12) внеаудиторная самостоятельная работа бывает иногда трудной, но нельзя отказываться от нее и нельзя управлять студентом на каждом шагу.

Предложенные тезисы сгруппированы следующим образом: 1-й и 5-й выяв-

ляют мнение студентов относительно того, является ли сегодня самостоятельная работа обязательным условием успешной учебы; 2-й и 6-й — достаточно ли для успешной учебы участия только в аудиторных занятиях; 3-й и 9-й — важно ли ознакомление студентов с методами организации самостоятельной учебной деятельности; 4-й и 12-й — должен ли преподаватель полностью управлять учебной работой студентов; 7-й и 11-й — должен ли студент за время обучения в вузе не только получить готовые знания, но и научиться их приобретать самостоятельно; 8-й и 10-й позволяют узнать, что для студентов главное — самостоятельная работа или аудиторные занятия и нужно ли в связи с этим изменить учебную нагрузку.

Выполняя задания, студенты должны были проанализировать тезисы и выбрать наиболее близкий им вариант ответа из предложенных: а) совершенно согласен; б) скорее согласен; в) затрудняюсь ответить; г) скорее не согласен; д) решительно не согласен.

Для получения статистики по опросным листам использовалась программа SQL Server 2008 R2 Compact Edition компании Microsoft. Этот продукт предназначен для работы с базами данных, их хранения и обработки.

Рассмотрим процедуру обработки результатов опроса. Первоначально информация, полученная во время опроса, заносится в базу данных SQL Server. Далее создается таблица «Студенты» с полями: «ФИО», «Группа» — для идентификации студента; «Тезис №1», «Тезис №2» и т. д. — для хранения ответов данного студента. Теперь результаты можно обработать для получения определенной статистики по группе в целом или по каждому студенту в отдельности.

Для выявления количества студентов, которые выбрали в тезисе 1 ответ «а», создадим SQL-запрос к таблице:

```
SELECT round(count([ФИО]), 2)
FROM [Тестирование].[dbo].
[Студенты]
WHERE ([Тезис №1] = "а")
```



При выполнении данного запроса получим число студентов, выбравших ответ «а» в тезисе 1. Опишем принцип работы данного запроса. Из таблицы «Студенты», которая находится в базе данных «Тестирование», выбираем всех студентов, которые на тезис 1 дали ответ «а»:

```
FROM [Тестирование].[dbo].  
[Студенты]  
SELECT round(count([ФИО]), 2)  
WHERE ([Тезис №1] = "a")
```

Аналогично можно получить статистику по другим пунктам, для этого следует изменить название нужного поля в запросе и вариант ответа на него. Например, для определения количества всех студентов, которые на тезис 3 дали ответ «а», запрос будет выглядеть так:

```
SELECT round(count([ФИО]), 2)  
FROM [Тестирование].[dbo].  
[Студенты]  
WHERE ([Тезис №3] = "a")
```

Можно сделать более сложный запрос: выявить количество студентов, которые одновременно на тезис 1 дали ответ «а» или ответ «г», а на тезис 4 — ответ «б» или ответ «д»:

```
SELECT round(count([ФИО]), 2)  
FROM [Тестирование].[dbo].  
[Студенты]  
WHERE ([Тезис №1] = "a" or  
[Тезис №1] = "г") and  
([Тезис №4] = "б" or [Тезис №4]  
= "д")
```

Разберем принцип работы изменившейся части запроса. Выбираем всех, кто на тезис 1 дал ответ «а» или «г», и всех, кто на тезис 4 ответил «б» или «д», и объединяем эти части при помощи оператора «and»:

```
([Тезис №1] = "a" or [Тезис №1]  
= "г")  
([Тезис №4] = "б" or [Тезис №4]  
= "д")  
WHERE (...) and (...)
```

В итоге мы объединили два запроса с целью выяснения объективности ответов, так как ответы, например, «г» или «д» на тезис 1 должны подтверждаться ответами «а» или «б» на тезис 5, аналогично ответы «г» или «д» на тезис 6 должны подтверждаться ответами «а» или «б» на тезис 2, и т. д.

Отметим, что запросы можно объединять, комбинировать, внутри них можно применять различные арифметические операции, необходимые для получения различного рода статистики.

В результате проведенного опроса и его статистической обработки было выявлено, что почти 63 % студентов считают, что они должны по возможности учиться больше, чем требуют от них в вузе, так как дополнительные знания приносят им только пользу. Не согласны с такой постановкой вопроса лишь 4 % респондентов, примерно 9 % затруднились ответить на этот вопрос. Подавляющее большинство студентов (70 %) признают тот факт, что, для того чтобы приобрести систематизированные знания, умения и навыки, которые требуются для получения образования, недостаточно только активно участвовать в аудиторных занятиях — необходимо продолжать обучение в различных формах внеаудиторной самостоятельной работы, в том числе дома. Только 2 % опрошенных решительно не согласны с такой постановкой вопроса. Интересно отношение студентов к приобретению необходимых умений и навыков организации самостоятельной работы: признают, что их необходимо обучать таким умениям и навыкам, 39 % респондентов, против обучения — 6, около 30 % затрудняются ответить на этот вопрос. Многие считают, что нельзя уменьшать число учебных занятий в пользу самостоятельной работы (45 %) — так как самостоятельная работа часто оказывается трудной для студентов, она должна быть организована преподавателем и преподаватель должен ее контролировать и корректировать.

В современной высшей школе любые занятия должны предполагать систематическую самостоятельную работу, пе-

переходящую в самообучение и самообразование. Результат же ее во многом зависит от организующей деятельности преподавателя, использования им продуктивных приемов работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жуков, А. Е. Дидактические средства повышения эффективности самостоятельной работы студентов в условиях модернизации образования : дис. ... канд. пед. наук / А. Е. Жуков. — Брянск, 2004. — 246 с.
2. Левина, Л. М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на

двухуровневую систему высшего профессионального образования / Л. М. Левина. — Нижний Новгород : НГУ им. Н. И. Лобачевского, 2010. — 94 с.

3. Лобанов, А. П. Самостоятельная работа студентов в контексте компетентного подхода / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза : материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 16—17 ноября 2006 г. / отв. ред. В. В. Сергеевкова. — Минск, 2006. — С. 35—38.

4. Милованова, Г. В. Исследование готовности к осуществлению самостоятельной учебной деятельности студентов вуза в условиях интеграции образования / Г. В. Милованова, И. В. Харитонova // Интеграция образования. — 2011. — № 3 (64). — С. 33—38.

Поступила 11.04.12.

УДК 378.016:1

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЛОСОФИИ

Т. А. Явкина, О. Е. Зубов

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

Доказывается необходимость применения в современном вузе инновационных образовательных технологий. Дается характеристика инновационных форм проведения семинарских занятий по философии.

Ключевые слова: современный вуз; гуманитарное знание; образовательные технологии; философия.

Современный вуз — вуз нового уровня, требующий использования и внедрения новых образовательных технологий, что часто ориентирует преподавателей на нестандартные формы преподавания и проведения занятий.

Гуманитарное знание небезосновательно считают находящимся в кризисной ситуации. В связи с этим в новом подходе и осмыслении нуждается прежде всего преподавание философской дисциплины в вузе.

Не секрет, что студенты на занятиях не всегда испытывают интерес к философии, особенно это касается инженерных специальностей, где ребята привыкли к получению точного результата в процессе эмпирических исследований. Изучение данного предмета для них представляет собой процесс запоминания некоторого объема информации по определенным разделам, что не может

способствовать развитию интереса к изучаемой дисциплине, а также абстрактного мышления, логики, умения самостоятельно анализировать и обобщать полученные знания.

Очевидно, что семинарские занятия по философии необходимо организовывать так, чтобы они смогли заинтересовать студентов, помогли развить их логические способности, творческий потенциал и критическое мышление.

В практике проведения семинарских занятий по философии со студентами Мордовского государственного университета нами используются такие формы их организации, как тесты, кроссворды, игры и дискуссии, интеллектуальный тренинг, блиц-опрос, упражнения на логическое мышление. Рассмотрим каждую из них.

1. *Тестовые формы и их специфика.* Тесты представляют собой форму

© Явкина Т. А., Зубов О. Е., 2012



промежуточного и итогового контроля знаний студентов. Они предназначены для использования в теоретических разделах курса «Философия» и составляют в соответствии с учебной программой. Для выполнения задания выбирается и указывается один (реже — несколько) правильный ответ из перечня предлагаемых вариантов, кроме тех тестов, в которых требуется подробный письменный ответ на поставленный вопрос. Могут применяться тесты с вариантами ответов или же с нахождением ответа на вопрос о том, кому принадлежит данное высказывание, цитата. При этом используются различные методики (для устной и письменной формы тестирования). Например, преподаватель зачитывает для всей аудитории вопросы и варианты ответов, а студенты пишут на заготовленных карточках номера правильных, по их мнению, вариантов; на каждый ответ дается определенное количество времени. Или на занятиях задания выдаются каждому студенту. На их выполнение отводится определенное количество времени. Возможно коллективное выполнение подобных заданий.

Тест считается сданным, если студентом сделано не более допустимого минимума ошибок. Для облегчения выполнения заданий возможен вариант, когда студентам разрешается использовать конспекты лекций, учебную и дополнительную литературу. Полученные оценки позволяют сформировать рейтинг качества знаний. Для облегчения или усложнения испытания необходимо соответственно изменить предложенный уровень баллов за ошибки. Далее полученные баллы либо суммируются, либо вычисляется среднее арифметическое, и в зависимости от сформированного рейтинга принимается решение об оценке знаний студента.

2. *Кроссворды* на философскую тематику. Кроссворды также являются средством проверки и закрепления полученных знаний. Такая работа может проводиться в процессе всего или части семинарского занятия, выполняться индивидуально или коллективно. Студентов

можно разделить на группы, соревнующиеся в правильности и скорости. Студенты, быстро и правильно решившие кроссворд, получают максимально высокие оценки (баллы). Особый интерес у студентов вызывают кроссворды с определением ключевого слова, философского термина, названия философского течения. Кроссворды на заданную тему могут быть заранее самостоятельно подготовлены студентами.

3. *Викторины, конкурсы, дискуссии, диспуты, игры.* Игра, например, может проводиться по следующей схеме.

Вариант первый. Участники (группа, коллектив студентов на семинарском занятии) делятся на две команды, которым предлагаются две абсолютно противоположные точки зрения. Сформированные команды заранее готовятся к дискуссии по выбранной теме. Тема проводимой игры на семинаре может быть такой: «Создание искусственного интеллекта: аргументация „за“ и „против“». Первая группа в рамках данной темы отстаивает позицию «за», вторая — «против».

Вариант второй. В рамках одной общей темы выбираются несколько позиций. При данном способе проведения игры на занятии для дискуссии должно быть сформировано не менее трех команд (иногда практикуется приглашение на одно общее занятие студентов разных факультетов). Каждая команда отстаивает собственную позицию или исследует отдельную проблему в рамках общей темы. Например, в рамках общей темы игры «Современные технологии: специфика, перспективы, проблемы использования. Философский аспект» могут рассматриваться следующие отдельные темы: «Строительная индустрия и успехи применения новых технологий», «Энергетика и новые технологии», «Инновации в медицине» и т. п.

Для первого варианта наиболее приемлемо отыскать все слабые стороны в знаниях членов другой команды. Для второго необходимо оптимальное знание всей темы и позиций, отстаиваемых своей и другими командами. В качестве темы выбирается такая проблема, кото-

рая интересует всех участников. Студенты, как правило, выбирают проблему, связывающую философию и их будущую профессию (проблемы философии техники, медицины и т. д.) или философские аспекты государственных и мировых проблем. При этом необходимо помочь им определить философский аспект исследуемых проблем.

В первом и втором случаях игра проводится в несколько этапов. На каждом этапе освещается основная задача, поставленная перед каждой командой; в первом случае оппонентами отстаивается своя позиция, во втором — освещается отдельный аспект, проблема общей темы. После каждого этапа (разные вопросы для обсуждения в рамках выбранной темы) оппонентами или участниками игры в выбранном заранее порядке с выделенным регламентом и схемой задаются вопросы освещающей тему группе. Цель игры в первом случае — аргументированно отстоять собственную точку зрения, не отклоняясь при этом от исследуемой проблемы; во втором — показать все знания и осветить все стороны исследуемой проблемы, а также найти слабые места в позиции противника. Фактически в первом случае используется полемика (утверждение своей точки зрения по обсуждаемому вопросу), во втором — игровой натиск.

До начала игры определяются регламент ее частей, ход и последовательность проведения, способы оценки командами друг друга или членами жюри. Если в игре участвуют две команды, то целесообразно выбрать жюри из самих студентов, при этом в нем должно участвовать нечетное количество ребят. Если в игре занято более двух команд, то оценки могут выставляться участниками команд друг другу. Каждой команде выдается список других команд, где определены все последовательные этапы игры. Другие команды ставят баллы за все выполняемые задания, которые затем суммируются. По сумме баллов выявляется команда-победитель. Критериями оценки могут быть знание материала и умение грамотно, логично и последовательно его изложить; риториче-

ские навыки; качество, предметное содержание вопросов и ответов на них; философский аспект исследуемых вопросов, высказываемых точек зрения.

В конце игры обязательно делаются выводы. Ребята высказывают свое мнение относительно обсуждаемых проблем, выступлений, точек зрения и успешно или неуспешно выбранной оппонентами линии. Обобщающий итог подводится преподавателем.

4. *Интеллектуальные тренинги.* Данный способ проведения занятия позволяет закрепить полученный материал и одновременно является методом проверки домашнего задания. Студенты, присутствующие на занятии, могут быть разделены на группы, но данную методику можно применять и для всего коллектива. Вопросы для осмысления участниками тренинга формулируются так, чтобы достигалось глубокое проникновение в суть философской проблемы.

Можно применять тренинг с необходимым минимальным набором базовых понятий осваиваемой темы. Методика тренинга направлена на развитие индивидуального мышления и способности выходить за рамки стереотипного мышления. В данном случае происходит приобщение студентов к философии за счет понимания ситуации, в которой осуществляется мыслительный процесс. Преподавателем учитываются ход размышления, линия мыслительного процесса, вариативность, избирательность, логичность и стройность в выборе варианта ответа, философский аспект и т. п.

5. *Блиц-опрос.* Его главная цель заключается в определении степени восприятия студентами изученной темы. Преподаватель задает 20—30 коротких вопросов на знание терминов, имен, понятий, цитат и фактов из жизни известных мыслителей и т. д. Студенты делятся на две команды, соревнующиеся между собой в том, чтобы дать как можно больше правильных ответов.

6. *Упражнения на логическое мышление.* При малом количестве часов семинарских занятий и для большего охвата опрашиваемых эффективно выполнение письменных работ (упражне-



ний) по изучаемой теме. Такой метод не только позволяет раскрыть знание студентами фактического материала, но и способствует развитию у них логического мышления, умения анализировать и делать выводы.

В качестве упражнений могут использоваться небольшие отрывки из произведений известных философов по конкретной проблеме с последующим заданием: проанализировать данные высказывания, сравнить позиции авторов, сформулировать свою точку зрения и т. д. На такой вид письменных работ дается определенное количество времени (20—30 мин); выполняются они индивидуально. Письменные ответы проверяются преподавателем или совместно со студентами.

Применение вышеприведенных методик способствует решению ряда учебно-методических задач: повышению интереса к изучаемой философской дисциплине и уровня усвоения знаний; активизации интеллектуальной работы студентов; совершенствованию навыков и умений работы с учебной и дополнительной литературой, конспектами лекций; сокращению времени, необходимого для контроля знаний; повышению объективности оценки; усилению рефлексивности самосознания студентов благодаря освоению философского знания. Кроме того, данные методы вносят разнообразие в проводимое занятие, позволяют студентам закрепить полученные знания и сформировать навыки логического мышления и самостоятельной работы.

Поступила 10.10.12.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.013

ПРОВИДЕНЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ВОСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИКА НЕВМЕШАТЕЛЬСТВА

*А. А. Гагаев (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева),*

П. А. Гагаев (Пензенский институт развития образования)

Воспитание со стороны целеполагания рассматривается как феномен, не подлежащий рациональному описанию, как реалья, открывающаяся человеку лишь своими общими (духовно-ценностными) очертаниями. Воспитание трактуется как (деятельное) невмешательство педагога в постижение и открытие индивидом себя как соучаствующего во вселенских событиях.

Ключевые слова: Провидение; воспитание; семантика; вселенские семантики; из(без)начальность нашего «я»; деятельное невмешательство; открытие (себя самого).

Большое заблуждение в воспитании — полагаться на то, что педагог (государство, общество) знает, *по какому идеалу (образу)* следует воспитывать и учить маленького человека. Не дано (по объяснимым или необъяснимым причинам) человеку знать, к чему его приведут его же действия. История убеждает в этом, если беспристрастно оценивать ее результаты.

Отчетливо эту мысль выразил Л. Н. Толстой. «Основанием нашей деятельности, — утверждал он, — является убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания — педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования... есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других. Мы не только не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать его или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание

добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории» [4, с. 71].

Почему же «определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно»? Причина, полагаем, в том, что невозможно на рациональной основе *исчерпывающе* определить *смысл существования человека на планете, смысл наличия у него его истории*. Приводимое в связи с этим учеными — философами, историками, социологами, политиками и пр. — неубедительно.

Цель нашего бытия видится человеку в нем самом. Разум не в состоянии удержать происходящее во всем и вся и может только видеть открывающееся человеку в его слепом (в веках) движении к *некоему*. *Некое* же не открывается человеку в своей полноте и целостности. Человек ограничивается лишь самим собою, осознавая при этом свою неуничтожимую связь со всем и вся. Таков главный вывод практически всех глубоких рационалистических учений.

Невозможность определения смысла существования человека, его истории влечет за собою невозможность возникновения философии образования (как некоего рационального).



Тем не менее история убеждает нас в том, что есть смысл в нашем бытии. Не бессмысленно движение человека на планете, оно встроено в некое другое, отрывающееся разуму в своих постигаемых формах как нечто, обещающее вобрать нас в себя и утолить нашу жажду одухотворения всего и вся. Само переживание идеи смысла бытия человека (выражаемого в вопрошании «Зачем?!») как чего-то более высокого, чем выживание, эволюционный успех и пр., есть выражение встроенности человека как вида в некую вселенскую филу (линию жизни), каковая и объемлет его бытие, полнит его содержанием, не выводимым из него — человека — одного.

Сосредоточение нашего разума на вопрошании «Зачем (зачем мы пришли в этот мир)?!» сразу же ввело человека в бытие всего и вся и сотворило его собственную и вместе с тем всеобщую (вселенскую) историю.

Каковы видимые черты осмысленности нашей истории? Возрастание могущества человека на планете? Расширение возможностей для человека преодолевать физическое, интеллектуальное, социальное и иное несовершенство? Нет, конечно. Не это говорит о нас *как людях*. О нас *как людях* говорит не исчезающее в нашей психике *чувство неудовлетворенности своим бытием на планете*. Во имя чего, вопрошает к себе самому человек, пришел я в этот мир (на планету Земля)? Зачем я побеждаю другие формы жизни, побеждаю самого себя и дерзаю освоить космос? Эти и подобные им вопросы всегда с нами (людьми). Они не вытеснены современными реалиями (технологиями и пр.) и их последствиями. Человек в сущности не изменился со времени своего появления на планете. Он по-прежнему ищет своего оправдания *вне пределов самого себя*.

Наличие этих вопрошаний и связанных с ними действий и переживаний человека (драм, столкновений с самим собою, отчаяния, надежды, веры и прочего подлинно человеческого), усиление их (XX в.), увеличение их роли в жизни современного человека указывают на не-

кую осмысленность нашего бытия. Осмысленность, не поддающуюся объяснению, но тем не менее фиксируемую *как реальность*.

Наличие этих вопрошаний, их содержание, место в жизни человека, социума, цивилизации дают некое указание людям, в каком направлении им следует двигаться, дабы не утратить в себе главное, то, что связано с общим ходом человеческой истории.

Человек хочет и принимает свою историю как некое осмысленное, но не человечески-осмысленное, а осмысленное *извне, провиденное*, как выразились бы Блаженный Августин, Иоанн Златоуст и другие религиозные мыслители.

В истории есть некое, что собирает наше бытие, направляет его туда, куда ему следует двигаться. Двигаться непременно, если даже это движение влечет за собою боль и страдания многих и многих людей. Эта чудная необъяснимая сила возвестила о себе роду людей в лице Гаутамы (Будды), Зороастра, Конфуция, Моисея, Христа, Мухаммеда и других «вестников» человечества. С приходом в мир этих титанов история потекла в ином, нежели ранее, направлении. Человек по необъяснимым со стороны причинам начал жить в новом — духовном — измерении.

Полагаем, вмешательство в человеческую историю Провидения выражается прежде всего *в необъяснимо-мгновенном понимании человеком (родом людей) мироздания в его существенных проявлениях*. Вот Будда постигает смысл бытия (человека) как юдоль, как страдание, как безысходное странствие по дорогам утрат и разочарований. Вот Моисей возвещает человеку, что он не один в мире, что за ним наблюдает и строго спрашивает с него тот, кому он обязан своим рождением и жизнью. Вот Христос благоизвещает людям, что им все-все простится и они станут теми, кем они замыслены с любовью и могучей поддержкой. Вот обещает возникнуть новое понимание нашей истории и мы ждем его выражения одним из нас...

Понимание (охват) некоего в мироздании преобразует и последнее, и человеческую историю.

Провидение (или то, что люди называют этим словом) являет себя в преобразовании мира не по усилиям людей (они тщетны, как тщетно всякое отдельное явление в нашем мире), а *по благодати* — необъяснимой для людей, для их разума причине.

Как быть человечеству в этой ситуации — ситуации невозможности прочесть замысел происходящего с ним на планете, но ощущая наличие этого замысла? Л. Н. Толстой, следуя историческим вопрошаниям человечества, и прежде всего имевшимся в его — человечества — среде религиозным интуициям, следуя своей гениальной интуиции, указал путь возможного разрешения этой дилеммы: надо исходить из того, что изначально присутствует в отдельном человеке и истории людей. «Сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей...» — пишет мыслитель [4, с. 71].

Начала добра и зла присутствуют в нас, присутствуют *изначально*, они не привносятся (извне) ни в наши души, ни в человеческую историю. Эти начала и связывают нас с происходящим во всем и вся. Благодаря им мы вовлекаемся в подлинно исторический процесс вселенского, а не нашего только бытия.

В воспитании, следовательно, нужно положиться *на природу человека* и природу образуемого им социума *как вневременной реалии*. В воспитании нет места чему-то активно-утверждаемому, утверждаемому в соответствии с ценностями конкретного времени, формации, этноса, государства и пр. В воспитании все уже *сложилось и определено*. Задача педагога (социума, государства) слушать происходящее в человеке (юном) и социуме и следовать этому происходящему как тому, что непонятным, но прочным образом связано с Провидением.

Провидение — и это крайне важно для воспитания — *заявляет о себе зри-*

мо и властно призывом к человеку вмешаться (или не вмешаться) в некое *роковое* для него событие — войну, революцию, помощь своим братьям, путешествие, другое нечто. Провидение предлагает человеку открыться некоему (переживанию, взгляду и пр.), впустить его в себя, с ним вовлечься в неизведанное, манящее, обещающее, светлое или мрачное и т. п. Провидение происходящим рядом с человеком или в его душе открывается ему и властно зовет его к себе, зовет к соучастию во вселенской драме.

И человеку приходится решаться на *великое (провиденциальное)*. Нет и не может быть универсальных правил принятия указанного действия для человека, социума, цивилизации. Но оно принимается в соответствии со звучащим в душах людей нравственным чувством. Принимается, чтобы впоследствии быть либо оправданным, либо подлежащим искуплению.

В воспитании следует пытаться удерживать в обобщении вневременные черты идеального человека и его идеальной истории. Следует именно пытаться, и не более. Не более, потому что выразить нас — людей — как участников вселенского движения не удастся исчерпывающе.

Дальше всех в вопросе выражения нашей вселенской сущности продвинулись мировые религии. Буддизм, иудаизм, христианство, ислам и другие немногие — вклад этих конфессий в дело воспитания неоценим. Лучшего человечество в своей истории в воспитании самого себя ничего не создало.

В максимально возможной степени учитывает приведенное о природе воспитания *педагогика (деятельного) невмешательства*.

Педагогика невмешательства исходит прежде всего из двух положений:

1) человек — существо не столько социальное, сколько вселенское;

2) человек изначально (по рождении) становится самим собою.

Развернем каждое из этих положений.



1. **Человек — существо вселенское.** Идея о человеке как существе вселенском (боговдохновенном) восходит к первым векам его существования на планете. Эта идея не оставляет умы человеческие на протяжении всей нашей истории. Социальное не объемлет всего человека. Социальное лишь выражает стремление человека, а сначала его неосознанное движение к чему-то более высокому, чем он сам. Социальное открывает в человеке его глубокую связь со всем и вся. Учась говорить, учась *сосредоточиваться на самом себе*, человек создает свою Вселенную, каковая онтологически открыта всему и вся, каковая онтологически в состоянии вступить во все и вся (и она вступает; П. Тейяр де Шарден и др.). Так возникают миры человека (миры глубоко ценностные).

Вселенскость человека выражается в присутствии в его психике — независимо от воспитания, образования и прочего — особых *вселенских семантик*. Под семантикой в данном случае мы понимаем строевую единицу психики человека, несущую в себе (априори, как выразился бы И. Кант) память о некоей связи человека с миром. Семантика сознания человека характеризуется *открытостью* (восприимчивостью всего и вся, отзывчивостью ко всему), *направленностью к удержанию полноты мироздания и субъектностью*. Каждая из этих черт фундаментальна для человека и в полноте своей проявляется лишь в единстве с другими.

Открытость семантики нашего сознания (ее восприимчивость к иному) проявляется, с одной стороны, в ее *становящейся сущности*, а с другой — в ее общей *многоосновной природе*.

Семантика нашего сознания как некая подвижная совокупность смыслов-значений может быть мертвенно заданной (предопределенной инстинктом), пришедшей к своему пределу (хотя и подвижной), а может быть, как и сама Вселенная, как ее живые проявления, становящейся и ищущей самое себя. У человека в идеале она именно становящаяся. Смыслы нашего сознания никогда

онтологически не завершены: всякий смысл, всякое значение в человеческом сознании свою полноту обретает *лишь в преодолении самого себя на основе открывающегося идеала* (семантическое отрицание предшествующего в себе на основе обретения себя полного). Тексты выдающихся представителей человечества: творцов Ветхого и Нового Заветов, Махабхараты и Рамааны, Корана, Калевалы, Одиссеи и пр.; Б. Паскаля, И. Канта, У. Шекспира, И. Гете, Н. Федорова, Ф. Достоевского, К. Циолковского, В. Вернадского, П. Тейяра де Шардена и др. — свидетельствуют об этой особенности семантики нашего сознания. *Семантическая незавершенность* контекста откровения, эпоса, трактата, художественного произведения и пр. выражается в присутствии в нем стабильно повторяющегося семантического отрицания, в поверении формулируемого (постулируемого) смутно проступающими в предшествующем и открывающимися из будущего семантическими феноменами и соответственно в общем живом строе высказывания (стягивании его смыслов к его — высказывания — общему завершению и преодолении последнего).

Благодаря этой семантической особенности нашего сознания оно и становится онтологически близким, тождественным всему живому, становится *всеотзывчивым*. Всеотзывчивость (открытость) семантической природы нашего сознания связана и с его *онтологической множественностью*. Речь идет о том, что семантика нашего сознания, стремясь выразить онтологическую множественность мироздания, в идеале неоднородна. Она представлена собором разных с ценностно-гносеологической точки зрения смыслообразований. Каждое из этих образований *субстанционально*. У каждого из них своя отдельная жизнь в нашем сознании, своя аксиогносеология, свое бытие. Возникающие в рамках этих образований те или иные семантические феномены (интенции, контексты и пр.) живут своей отдельной от всех других семантических образований жизнью.

Указанная особенность семантики нашего сознания предрасполагает его воспринимать многие и многие явления в окружающем и себе самом (а оно — сознание — удерживает в себе и феномены бессознательного, того, что его единит с внешним миром) как нечужие, онтологически близкие и в этом комплиментарные.

В чем проявляется *направленность к удержанию полноты мироздания*? Уже Аристотель отчетливо указал на эту особенность нашего сознания. Выскажем предположение об онтологической предрасположенности семантики нашего сознания (его строя) как некоей предсемантической матрицы (пустующей, заполняемой и пр.), как некоей схемы (легко вводящей в себя некое...), как некоего смыслового вакуума (готового заполниться и пр.) к удержанию в себе таких смысловых феноменов, как все и вся; единое и цельное и в этом отвечающее за себя; идеальное и зримо-реальное; возникновение, становление, развитие, угасание на той или иной основе; развертывание различных онтологий; совмещение различных онтологий; возвращение к себе на иной основе; персонализация (субъективация) реальности; преодоление пространства и времени (удержание в начале финальных образований и др.) и во всем этом и ином искание полноты и цельности всего и вся.

Эти реалии вовсе не обязательны для человека — для его выживания как вида. Они — не его. Они — выражение его причастности к чему-то более высокому, чем он сам. Тому, что явлено и в нем самом как его продвижение к горнему, преодоление самого себя. Эти реальности как *потенция* представлены в строе его сознания. Представлены в его — строе — общей пластичности, общей онтологической множественности, многомерности, многослойности, ориентированности на персонализацию рефлекслируемых реалий, созвучии (соактуализации) различных семантических пластов в их общем строе, способности семантических единиц «проникать» в несвойственные им реалии или, напротив, вво-

дить в себя ранее не вводимые смыслы и значения и пр., еще не формализованные современной наукой.

Субъектность семантики нашего сознания. Строй нашего сознания ориентирован прежде всего на удержание в себе таких значений, как «я нечто свершаю...», «ты нечто свершаешь...», «он нечто свершает...» и производных от них. Грамматика любого традиционного для людей языка центрирована на выражении этой семантики. Мир в языковой — вербальной — форме являет себя через призму субъектного участия в его постижении говорящего или слушающего. Семантика того или иного языка всей своей языковой мощью развертывает понимание субъектом самого себя, противопоставляет его мирозданию, наделяет мироздание субъектностью. Семантика языка вводит человека в иные для него гносеологические и ценностные реалии и в этом раздвигает границы его «я». Подчеркнем: изначально язык (его семантика) понимает «я» как нечто исключительное, соравное абсолютному, боговдохновенному. «Я» в языке есть в ценностном отношении высшее. «Я» в языке есть то, что сопоставимо со *всем и вся*. История человека в языке (языках) есть история взаимоотношения человеческого «я» с миром, Богом, фатумом, культурой, социумом и пр., в чем человек пытается найти свое объяснение.

Сосредоточение на себе в языковой форме позволило человеку не только ощутить в себе черты вселенскости, но и придать им отчетливое проявление, осуществить их рефлекссию и в этом стать вровень с самой Вселенной.

Итак, человек — существо вселенско-земное (преимущественно вселенское). Вселенское явлено в человеке в его общей незамкнутости, неопредельности, причастности ко всему и вся в мироздании. Как существо вселенское человек являет себя со стороны семантической (знаковой). Семантика и есть выражение сущности и полноты живой Вселенной, выражение степени ее восхождения к себе самой как способной к реф-



лекции. Открытость, направленность к удержанию полноты мироздания и субъектность — черты вселенской семантики в психике человека.

2. **Человек — существо, изначально рождающееся самим собою.** Опираясь на работы ученых прошлого (Платона, Аристотеля, Декарта, И. Канта и др.) и настоящего (П. Тейяра де Шардена, Е. А. Сергиенко, Э. Спелке и др.), выскажем мнение о том, что человеческое «я» в своей возможности (потенциальном бытии) явлено в психике изначально, по рождении человека. Человек *рождается самим собою*, а не становится, как об этом часто пишется в работах по философии, антропологии, педагогике и психологии XX в. (да и нашего времени).

Все и вся (самое сложное и значительное в нем) присутствует в мире как некоем определенном (в своей энтелехии) *изначально*. Нет абсолютного начала всего и вся. Начало всего как некоего определенного и есть в известном смысле *все*. Начало содержит в себе — в скрытой форме — все возможные варианты развития той или иной духовно-материальной реальности. Эту мысль обосновывает П. Тейяр де Шарден: «Жизнь не действует по одной изолированной линии или отдельными приемами. Она движет вперед одновременно всю свою сеть. Так формируется зародыш в несущем его чреве. <...> Мы рады признать, что возникновение разума связано с развитием не только нервной системы, но и всего существа...» [3, с. 114—115].

Применительно к предмету нашего обсуждения это означает, что все возможные в жизни человека как представителя рода человеческого, как существа вселенского, как духовности индивидуальной (души) интенции и их реализации потенциально уже представлены в психике маленького человека. Представлены в виде тех или иных предрасположенностей к тем или иным ценностным, гносеологическим и другим проявлениям, представлены в виде тех или иных семантико-смысловых структур (схем, паттернов и пр.) в психике, каковые обуславливают определенное понимание (ин-

терпретацию) индивидом вступающего с ним во взаимодействие внешнего мира (матери, учителя, товарища и пр.). Представлены и начинают *открываться* человеку, открываться под влиянием среды, его собственных усилий, главное — *открываться*, а не формироваться *как новые* (не существовавшие в нем в том или ином виде) для человека реальности.

Наиболее отчетливо положение об онтогенетической изначальности (извечности) нашего «я» в древности сформулировано Платоном в его теории «о воспоминаниях души». Наша душа (наше «я», наша духовность, наша личность в терминологии психологии XX в.), по Платону, есть не возникающее и становящееся (формирующееся под влиянием социума), но то, что всегда *было и есть*. Она — душа — некогда (для нас — людей — некогда) «пела в хоре Богов» (диалоги «Менон», «Федр», «Государство» и др.). «Пела» и знала многое о мире, человеке, его познании и пр., «пела» и знала — договариваем за Платона — про себя, *знала себя самое*. Именно благодаря разделению этого положения Платон во многих своих текстах понимает душу и говорит о ней как о том, что движется (восходит) или не движется к себе самой.

Само прочтение Платоном души как изначально стремящейся к *высокому, горнему, небесному* (вселенское в нас), к тому, чему она была не только свидетелем, но и спутником (сотворцом), говорит о признании им этой духовной реальности как онтологически ставшей, сложившейся в своих светлых интенциях. «Пришедшие ко всему этому (познавшие себя люди. — *Авт.*) не хотят заниматься человеческими делами; их души всегда стремятся ввысь», — пишет Платон в «Государстве» [1, с. 215].

Мыслитель древности с его гениальной способностью на интуитивной основе постигать мир выразил существенное в явлении человека в наш мир и его (человека) воспитании как *открытии* им самого себя как истинного.

Присутствие в индивиде уже с момента его рождения возможных прояв-

лений его как существа полного (пришедшего к себе в потенции) утверждается и в современных психологических исследованиях. Приведем характерное в связи с этим положение из работы по проблемам когнитивного развития: «Младенцы самого раннего периода развития имеют активную репрезентацию некоторых аспектов существования физического мира» (Е. А. Сергиенко) [2, с. 428]. Приведем также близкое этому суждение (более общего характера): «Генезис познания может быть описан как непрерывно разворачивавшийся процесс усложнения и реорганизации базовых, диффузных представлений о мире» [2, с. 428]. «Базовые представления о мире» присутствуют в психике, ими определяется ее последующее развитие. Это констатируется ученым.

Маленький человек в процессе взросления учится *быть самим собою* (в данном случае быть существом вселенским, быть представителем рода человеческого), а не становится таковым под влиянием средовых факторов. «Когнитивные способности адаптируются и настраиваются средой, но не формируются ею через внешние практические действия» [2, с. 428]. Именно эту идею — близкую со стороны методологической нашим воззрениям на личность — прочитываем в современных работах по психологии развития (Е. А. Сергиенко, Э. Спелке, У. Найссера, А. Даймонд и др.).

Выскажем мнение о том, что человек не становится, а рождается самим собою и индивидуальностью. Одновременно в главных своих чертах (потенциях) рождается и человеческое «я» (в современном прочтении — личность). Личность в нашем прочтении не «система социально значимых черт», не «человек... как субъект отношений и сознательной деятельности» [2, с. 454], но прежде всего некий *взгляд — гносеоинтенция — на себя и окружающее*, что в свою очередь и порождает как свое производное систему определенных отношений. Личность обусловлена когнитивными структурами в психике индивида. Отношению к чему-либо нельзя воз-

никнуть в отсутствии понимания последнего (понимания периферийного, глубокого и пр.). Этот факт в психологии, а в особенности в педагогике, не оценен по достоинству.

Рождающийся человек уже есть некое понимание всего и вся, открывающегося ему в нем самом и окружающем. Понимание последовательно индивидуальное. Изначально человек смотрит на мир *своими глазами*. В процессе взросления ему открывается он сам. Человек в онтогенезе идет всегда своими путями, *возвращаясь* в определенном смысле к себе прежнему. Младенческий мозг с его удивительной впечатлительностью (В. М. Бехтерев) и — добавим — *избирательностью* отбирает вовне и в самом себе лишь то, что согласуется с его внутренними предрасположенностями и интенциями. Согласуется и в отношении познания, и в отношении формирования тех или иных отношений с другими людьми, оценок тех или иных реалий и всего того, что и составляет жизнь человеческого «я».

Связь между имеющимися (когнитивными) паттернами в психике индивида (младенца) с его будущими личностными проявлениями не такая явная, как это характерно для составляющих когнитивной сферы, тем не менее она — связь — *существует*. И существует как обуславливающая вступление индивида в ту или иную систему отношений с окружающим его миром.

О рождении личности уже с первых мгновений жизни человека (ребенка) писал и К. Г. Юнг. По его мнению, «каждый индивид появляется на свет с целостным личностным эскизом, представленным с самого рождения, и окружающая среда вовсе не дарует личности возможности ею стать, но лишь выявляет то, что уже было в ней заложено» [5, с. 616].

Полагаем, положение о среде как о том, что «настраивает», «адаптирует», «выявляет» те или иные черты нашего «я», а не формирует их [2, с. 428; 5, с. 616], положение о том, что черты нашего «я» «совершенствуются скорее по



собственным законам, чем на основе восприятия и действия» [2, с. 418], чрезвычайно важны для педагогического осмысления проблемы взросления и введения индивида в мир его собственного и внешнего (социального) бытия.

Воспитание с учетом сформулированного есть ведение ученика к нему самому, открытие в нем его самого, актуализация и развертывание в его психике органичных для нее как вселенской, социальной и личностной реальности когнитивно-ценностных структур (семантико-смысловых конструкторов). Подчеркнем: актуализация и развертывание когнитивно-ценностных структур на основе ее — психики — «собственных законов».

Можно задумываться (и надо задумываться) над тем, как индивиду в его когнитивном и личностном развитии переступить с одной стадии развития на другую (идеи Ж. Пиаже и др.), но не следует тратить попусту время на размышление о том, каким ему — индивиду — быть в указанных отношениях. Каким быть человеку — это запечатлено в его психике изначально.

Подлинная проблема воспитания индивида с первых дней жизни — поиск в его психике и поведении того, что открывает и ему, и воспитателю путь его (индивида) к себе самому, открывает для педагога путь *деятельного невмешательства* в психику воспитанника.

...Ища человека (в воспитаннике), вслушивайся в происходящее во Вселенной и в нем — происходящем — ищи вопрошаний того, кому помогаешь стать самим собою.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Платон. Пайдейя : Восхождение к доблести / Платон, Аристотель. — Москва : Изд-во УРАО, 2002. — 476 с.
2. Современная психология : справочное руководство / отв. ред. В. Н. Дружинин. — Москва : ИНФРА-М, 1999. — 688 с.
3. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека : пер. с фр. / П. Тейяр де Шарден. — Москва : Устойчивый мир, 2001. — 230 с.
4. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — Москва ; Ленинград : АПН РСФСР, 1948. — 399 с.
5. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. — Минск : Попурри, 1998. — 656 с.

Поступила 23.04.12.

УДК 37.043.2-055.1/.2

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ЧЕЛОВЕКА

Л. И. Гриценко (Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования)

Раскрываются методологические основы появления интеграционных процессов в современном образовании, сущность и функции интеграции в обучении. Дается психологическая трактовка понятия «целостный человек», который выступает целью интегративного образования. Характеризуются основные формы интеграции в образовании.

Ключевые слова: интеграция; целостный человек; интегративный подход; интегративное обучение; системное мышление; синергетика.

Интеграционные процессы, происходящие сегодня в образовании, имеют в своей основе методологические и теоретические предпосылки. Глобальные проблемы современности (экологическая,

энергетическая, сырьевая, межнациональных отношений и др.) оказывают интегрирующее влияние на человечество, осознающее взаимосвязь, взаимозависимость, общность судеб, природных и со-

© Гриценко Л. И., 2012

циальных процессов. Под влиянием необходимости сотрудничества в решении общих проблем современности усиливается интернационализация жизни человечества. В связи с этим коренным образом меняется картина мира, общая целостная ориентация современного человека, возникает необходимость формировать у учащихся такой способ миропонимания, когда мир предстает как единое целое, состоящее из взаимосвязанных частей, как интегрированная целостность.

В педагогическом аспекте интеграция в образовании имеет своим основанием парадигму холизма. Действительность при этом рассматривается как интегрированное целое, а не как собрание разрозненных элементов и фрагментов, человек не выделяется из природного окружения, мир представляется переплетением взаимосвязанных феноменов. В парадигме холизма система «человек и мир» как интегрированная целостность основана на системности, трансдисциплинарности, интеграции естественно-научной и гуманитарной культур [1].

Системный подход в научном познании всегда осуществляется во взаимосвязи процессов дифференциации и интеграции, которые объективно связаны с материальным единством мира и, отражая две стороны процесса развития, образуют диалектическое единство. Дифференциация позволяет получать точную информацию об отдельных элементах (через анализ), интеграция способствует построению синтетических конструкций, моделированию единых процессов, что формирует целостное видение картины мира, поставленных проблем. Дифференциация имеет своим негативным следствием становление фасеточного представления о мире как совокупности отдельных, не связанных между собой элементов, приводит к потере целостности мира и понимания его единства. Лишь на основе интеграции частных наук и результатов исследований специалистов разных областей знания возможно системное решение многих проблем современности [7].

В образовании в середине XX в. идеи интеграции проявились через «межпред-

метность». В это время в педагогике множество работ было посвящено исследованию «межпредметных связей» (И. Д. Зверев, А. В. Усова, В. Н. Максимова и т. д.).

В современной науке интеграция выходит на уровень синергетики, которая вскрывает глубинную суть родства процессов и явлений, протекающих в природе и обществе. Синергетика стала трансдисциплинарной научной теорией самоорганизации и организации сложных динамических систем, далеких от равновесия. Она подводит к видению универсального мира и дает развернутое представление о том, как из хаоса рождается упорядоченная целостность. Синергетика обеспечивает диалог естественно-научной и гуманитарной культур. Через интеграцию естественно-научных и гуманитарных знаний оказывается возможным соединение двух взаимодополнительных способов восприятия мира — постижение через *образ* и через *число*, объединение эмоционально-гуманитарного, личностно-смыслового и рационально-структурного, знаково-логического постижения мира. Это создает благоприятные условия для формирования обобщенного знания, становится основой для понимания целостности и единства мира.

Синергетические тенденции проявлялись в образовании уже давно (например, в педагогическом опыте Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко и т. д.). В русле синергетики выступает интегративный подход в современном образовании, разработка интегративного обучения, основанного на интеграции. Понятие интеграции в педагогике сегодня употребляется широко и чаще всего понимается как суммирование знаний из различных предметов (например, интегрированные уроки или спецкурсы, когда одна тема освещается с помощью разных наук). В таких случаях интеграция отождествляется с межпредметными связями, функция которых заключается в создании объемной картины изучаемого феномена и углублении представлений о тех или иных явлениях. Это слишком узкая трактовка интеграции, не отражающая ее специфики. Ин-



теграция предполагает не простое объединение (дополнение) элементов обучения (знаний, методов и т. д.), но разрешение такого противоречия, которое невозможно разрешить средствами одного предмета (области).

Говоря об интеграции как научной категории в педагогике, можно выделить две интерпретации этой категории:

— педагогическая интеграция как *принцип* развития педагогической теории и практики;

— педагогическая интеграция как *процесс* установления связей между объектами и создания новой целостной системы.

Интегративное обучение есть реализация *интегративного подхода*, который представляет собой разработку методов деятельности, конструирование сложных развивающихся объектов и процесс их исследования на основе объединения в единое целое (принцип интеграции) различных свойств, моделей, концепций. Объектом конструирования и исследования выступает обучение, рассматриваемое как система и как процесс установления интегративных связей.

Таким образом, интегративный подход включает интеграцию как принцип конструирования системы (обучения) и как процесс установления связей между элементами системы. При этом выявляется специфическая методологическая функция интеграции в обучении (по сравнению с межпредметными связями), а именно создание качественно нового продукта (идеи, смысла, элемента и т. д.) на основе разрешения противоречия [4]. Это значит, что процесс интегративного обучения осуществляется в режиме постоянного творческого саморазвития, выработки инновационных педагогических средств конструирования целостного педагогического процесса. Что же обеспечивает творческое (качественно новое) саморазвитие педагогического процесса, основанного на интегративном подходе?

Природосообразный закон творческого саморазвития — это закон единства и борьбы противоположностей. Сущностный смысл интеграции заключается не

в простом суммировании, а в разрешении противоречий (через решение проблем). Поэтому педагогический процесс в интегративном обучении обладает *интегративной диалектической целостностью*, которая проявляется в постоянном конструктивном синтезе (ведущем к качественно новому результату) противоположных оппозиций различного уровня и вида. В силу этого и происходит непрерывное творческое совершенствование целостного педагогического процесса.

Интегративное обучение формирует у обучающихся целостное мировосприятие, тем самым в качестве цели и результата такого образования выступает идеал *целостного человека*. Холистский подход к представлению о человеке реализует гуманистические потенциалы образования, является по сути ответом на «вызовы» современного мира и лежит, таким образом, в русле требований федеральных стандартов общего образования второго поколения, в которых в качестве важнейшей цели образования называется способность выпускников решать практико-ориентированные проблемы в жизни. Адекватность решения проблемы зависит от целостности ее ментальной репрезентации. Односторонне подготовленный человек видит проблему через «прорезь» одной науки, представленность проблемы у него будет неполной, а ее решение — частичным, неадекватным. Целостный человек создает «голографическую», объемную, картину проблемы, соответственно его решение проблемы будет целостным, учитывающим все особенности ситуации.

Трактовка понятия «целостный человек» в психологии имеет много вариантов. Представляется интересным подход А. Маслоу. Важнейшей характеристикой такого человека он считает интегрированность. Именно это свойство, по мнению ученого, обеспечивает творческую сторону личности. Творческие люди в любой области (художник, теоретик, изобретатель, родитель и др.) являются «интеграторами», так как способны соединять воедино разные и даже противоположные элементы [6].

Интегративное обучение можно назвать природосообразным целостной сущности человека. Еще А. С. Макаренко писал: «...мы должны... научиться так организовать воспитание, чтобы наши достижения характеризовались совершенствованием системы данной личности в целом... педагогам... нужно главное внимание направлять на создание синтетической педагогики» [5, т. 8, с. 13—14].

Учеными сегодня отмечается, что по мере развития общества все более обнаруживается тенденция к своеобразной расщепленности человека. Под влиянием усложняющейся общественной жизни и сама человеческая индивидуальность как бы раздробляется, оказывается привязанной к отдельным видам деятельности. Следствием этой тенденции являются усиление односторонности в развитии человека и нарастающая функционализация, когда стремление развиваться, прежде всего в качестве человека, как бы отходит на второй план перед производительным и любым другим ролевым предназначением человека. Сегодня научно-технический прогресс представляет собой неоднозначную проблему. Например, распространение информационно-компьютерных технологий заменяет общение человека с живыми людьми, с природой общением с искусственными объектами. Техническая цивилизация по сути своей имперсоналистична. Она требует активности человека, но не хочет, чтобы он был личностью. «Человек ускользает из сетей рациональности», т. е. его человеческая сущность остается непознанной и невосстребованной в условиях технократических тенденций. Поэтому тенденция к расщепленности человека в обществе возможна лишь до тех пор, пока она сочетается с противоположной тенденцией его сохранения и развития именно как самоценного целостного человека.

В тенденциях современного образования можно отметить наличие процессов как дифференциации, так и интеграции. Дифференциация проявляется в изучении отдельных предметов, в создании специализированных школ (лицеев,

гимназий, спецшкол — музыкальных, физико-математических и т. д.), во введении профильного обучения. Способствуя углубленному изучению тех или иных вопросов, дифференциация позволяет выстраивать тактику образования, интеграция же обеспечивает его стратегию, сохраняет целостность человека, его гармонию с природой, людьми, с самим собой.

Области и формы конкретной интеграции в образовании очень разнообразны. Назовем некоторые из них.

Организационная интеграция.

Уже к концу XX в. появилось большое количество понятий, описывающих многообразные формы интеграции учебных заведений: учебный комплекс, образовательный комплекс, учебный округ, образовательный округ, образовательная сеть, университетский комплекс и др. Во многих школах сегодня осуществляется интегрированное обучение детей с проблемами в развитии, которые вписываются в рамки обычной школы. Тем самым осуществляется гуманистическая задача: возвышение ребенка с проблемами до единой человеческой сущности, создание оптимальных условий для наиболее полного саморазвития личности учащегося. В развитии отношения к детям с особыми образовательными потребностями вектор эволюции направлен от признания равных прав к предоставлению равных возможностей, что предопределяет переход от «институционализации» к «интеграции».

Интеграция как единство воспитания (образования) и жизни. Идея интеграции педагогических и жизненных факторов в воспитании («контекстуальная» педагогика) предполагает необходимость включения в сферу воспитательного действия социума, окружающего детей, его экономических, культурных, общественных аспектов. Идея единства воспитания и жизни лежит в основе такого педагогического феномена, как параллельное действие (А. С. Макаренко).

Согласно принципу параллельного действия логика педагогической целесообразности требует, чтобы воспитание опиралось на логику обстоятельств жиз-



недеятельности личности в коллективе и на требования жизни. Ведущим направлением воспитательного процесса должно стать *опосредованное педагогическое влияние*, т. е. преломленное через жизненные интересы и действия коллектива и личности, воспитанника и воспитателя. Параллельное действие делает воспитанника субъектом активной общественной деятельности и воспитания; при этом устраняется атмосфера пассивности, иждивенчества воспитанника, филантропии и формализма. Воспитание осуществляется как гуманистическое «деликатное» прикосновение, когда *педагогические действия не отличны от жизни*. Каждый ребенок чувствует себя прежде всего гражданином, человеком, а не пассивным объектом воспитания [5, т. 1].

Принцип параллельного действия А. С. Макаренко преломляется в ряде современных подходов к воспитанию, образованию, профессиональной подготовке. Академик Е. В. Бондаревская, в частности, отмечает, что, к сожалению, в педагогическом образовании сегодня господствует целеориентация на подготовку будущего учителя, т. е. «процесс профессионального самоопределения и самостановления личности педагога» сдвигается на будущую послевузовскую жизнь. Целью вузовского образования, по ее мнению, должна стать не «подготовка» к профессиональной деятельности, а моделирование обучающимся «образа своей настоящей и будущей жизни». Воспитание в соответствии с макаренковским принципом параллельного действия следует осуществлять как организованную, содержательную и осмысленную жизнь, которая творится самими обучающимися. В этом случае основным принципом организации образовательного процесса в вузе становится единство воспитания, обучения, профессиональной подготовки и жизни студентов [2].

Интеграция содержания образования. Эта идея реализована во многих фундаментальных научных исследованиях (А. Я. Данилюк, В. Т. Фоменко и др.) и на уровне практической реализации в обучении. В рамках требований стандар-

тов общего образования второго поколения интеграция знаний из различных областей науки и жизни заявлена как одно из основных положений парадигмы образования, основанной на деятельностном подходе. Необходимо включение содержания образования по предметам в контекст решения жизненных проблем. Другими словами, интеграция проявляется на уровне метапредметной направленности содержания, что способствует формированию у обучающихся целостного, системного восприятия мира.

Интеграция концепций, технологий, методов обучения. Достаточно долго усилия исследователей в педагогике шли по пути поиска самой «лучшей» универсальной теории, метода (метод коллективного обучения, метод проектов, индивидуальная работа и т. д.). Однако условия обучения, его цели и сама человеческая индивидуальность настолько разнообразны, что невозможно с помощью одной технологии, одного метода эффективно решать различные педагогические задачи. Сегодня все чаще тезис об универсальной ценности единственной теории заменяется тезисом о множественности образовательных парадигм, концепций, неравнозначных и неравноценных между собой, но имеющих право на существование в едином образовательном пространстве. Идея синтеза концепций в педагогике высказывается рядом ученых, и в частности В. И. Загвязинским, В. Т. Фоменко и др.

Необходимость интеграции можно выделить, например, в дихотомии таких методов, как коллективные способы обучения и индивидуальные, репродуктивные и творческие, рационально-ориентированные и герменевтические (способы эмоционально-образной интерпретации знаний, актуализирующие их личностный смысл для каждого учащегося) методы [4].

Интеграция личностного и социального подходов в воспитании. В условиях концепции личностно-социального воспитания разрешаются важнейшие коллизии и проблемы воспитания: преемственности и новаторства, целостности и дискретности процесса развития лич-

ности, творчества и технологии, гуманистических и директивных методов, коллектива и личности, общечеловеческих социально-актуальных и специфически индивидуальных качеств. Противоречия между противоположностями «снимаются» не формально-логическим путем отбрасывания одного из членов противоречия, а конструктивно-диалектическим, когда противоположности взаимодействуют не только «отрицая» друг друга в каких-то моментах, но дополняя, обогащая друг друга в целостном, логически законченном процессе [3].

Гуманистическая сущность личностно-социального воспитания проявляется в том, что воспитательный коллектив, выступающий как «поле» для развития опыта воспитанников «быть личностью», создает благоприятные условия для развития в единстве индивидуальности каждого члена коллектива и его социализации.

В качестве вывода можно отметить актуальность, многообразие и перспективность интеграционных процессов в

образовании, необходимость их дальнейшего исследования и расширения спектра областей интеграции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алексашина, И. Ю.* Педагогическая идея : зарождение, осмысление, воплощение / И. Ю. Алексашина. — Санкт-Петербург : СпецЛит, 2000. — 223 с.
2. *Бондаревская, Е. В.* Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2010. — № 9. — С. 73—84.
3. *Гриценко, Л. И.* Теория и методика воспитания. Личностно-социальный подход / Л. И. Гриценко. — Москва : Академия, 2008. — 237 с.
4. *Гриценко, Л. И.* Теория и практика обучения. Интегративный подход / Л. И. Гриценко. — Москва : Академия, 2008. — 239 с.
5. *Макаренко, А. С.* Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. — Москва : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 363 с. ; 1986. — Т. 8. — 336 с.
6. *Маслоу, А.* Психология бытия / А. Маслоу. — Москва : Рефл-бук, Ваклер, 1997. — 300 с.
7. *Формирование системного мышления в обучении* / под ред. З. А. Решетовой. — Москва, 2002. — 344 с.

Поступила 25.05.12.

УДК 377.034:346.26

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОСНОВАНИЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ СПО

В. В. Красулина (Ногинский торгово-экономический техникум)

В статье раскрывается понятие «предпринимательская деятельность», обосновывается необходимость формирования этики предпринимательства в учебном процессе учреждений среднего профессионального образования.

Ключевые слова: предпринимательство; морально-этические нормы; среднее профессиональное образование; учебный процесс.

Российское общество переживает радикальные изменения в социокультурной политике в целом и в образовании в частности. Современное общественное развитие предполагает формирование нового типа мышления, нового отношения людей к миру и требует кардинальной переоценки ценностей, развития интеллектуального потенциала личности, позволяющего ей творчески относиться

к различным проявлениям жизни. Развитие творчества у субъектов образовательной деятельности в таких условиях является жизненной необходимостью.

Развитые страны мира время от времени потрясают скандалы, связанные с финансовыми махинациями топ-менеджеров ведущих финансовых структур и компаний. Все чаще и громче говорится о необходимости следования морально-

© Красулина В. В., 2012



этическим нормам предпринимательской деятельности. Предпринимательская деятельность служит общественному благу не только в экономическом, но и в моральном аспекте, поскольку только социум с динамично развивающейся экономикой может быть процветающим. Это актуализирует проблему формирования этики предпринимательства, когда-то утраченной нашим обществом и начавшей возрождаться в условиях становления рыночных отношений в России.

Особая роль в решении обозначенной проблемы принадлежит, на наш взгляд, системе среднего профессионального образования. СПО — это «уровень образования, приобретаемый на базе полного или неполного общего среднего, в соответствующих профессиональных учебных заведениях: училищах, техникумах и колледжах» [5, с. 3]. Его отличительная особенность заключается в усвоении обучающимися профессиональных индивидуальных практических знаний, навыков, умений, необходимых для выполнения работ определенной степени сложности в той или иной отрасли, для руководства работой первичных производственных звеньев. Причем для некоторых специальностей это образование является высшей квалификационной ступенью.

Современный этап характеризуется, с одной стороны, изменением требований к СПО со стороны личности, общества, государства, а с другой — наличием серьезных проблем в функционировании и развитии этого уровня образования. Тем не менее СПО России — одно из важнейших звеньев системы непрерывного профессионального образования, позволяющее миллионам граждан страны реализовать свое конституционное право на образование. Для многих людей (свыше 60 %) получение СПО не является окончательным в построении карьеры. Как правило, они продолжают повышать свою квалификацию на следующих этапах профессионального образования. В соответствии с Международной стандартной классификацией образования «СПО приравнивается к практико-ориентированному высшему или доуни-

верситетскому высшему образованию» [2, с. 5].

Значительная часть российских предпринимателей (в основном мелких и средних) имеют среднее профессиональное образование. Действуя в рыночных условиях и взаимодействуя с экономическими субъектами, органами государственной власти и местного самоуправления, они принимают различные решения, направленные на получение прибыли, проявляя при этом свою автономию. Однако их выбор решения не всегда соотносится с нормами поведения и ценностными ориентациями других людей, общепризнанными нормами морали, а может вступать с ними в противоречие, быть ценностно нерациональным. Между автономией и ценностной рациональностью существует напряженное отношение, поскольку индивид, признающий лишь собственное суждение в качестве меры ценности, с трудом признает социальные ценности. В рамках христианской религии такое напряжение между индивидуализацией (автономизацией) и ценностной рациональностью проявилось в Реформации. В протестантстве и католицизме оно привело к различному пониманию авторитета и свободы, церковного сообщества и индивида, к различным формам церковной и вместе с тем социальной организации.

Российский вариант свободы всегда существенно отличался от европейского. Ю. А. Помпеев, характеризуя Петровские реформы XVIII в. отмечает, что вместо капиталистического производства с вольнонаемными рабочими в России водворялось крупное мануфактурное производство с принудительным трудом. Фабрика принимала характер рабочего дома, порядок в котором поддерживался палочной дисциплиной, а «поощрением к труду служили тяжкие наказания» [4, с. 153]. В России исторически сложился особый уклад экономики, обусловленный как географическими факторами, так и особенностями формирования русской нации и ее культуры. Геополитический фактор заставлял государство активно вмешиваться в экономику, результатами чего явились приоритет государственной

экономической инициативы над частной и устойчивое неприятие предпринимательства как источника нетрудовых доходов [3, с. 19—20]. По сравнению со странами Запада процесс хозяйственного раскрепощения здесь затянулся. Особенно тяжело на судьбе предпринимательства сказались события XX в. Был ликвидирован целый слой профессиональных организаторов экономики. Потеря предпринимательского сословия нанесла непоправимый ущерб России, причем не только ее экономике. По мнению многих исследователей, русские купцы и промышленники в большей степени, чем другие слои, являлись носителями социальности и культуры, многое делали для ее сохранения [6, с. 494].

Сказанное выше, на наш взгляд, проливает свет на то обстоятельство, почему активно внедряемые в 1990-е гг. западные формы, методы экономической деятельности и морально-этические нормы не «приживались» в российских условиях.

В СССР сложилась уникальная социально и экономически значимая система среднего профессионального образования, посредством которой формировался корпус массовой национальной интеллигенции: руководителей производств, мастеров, начальников цехов, отделов, квалифицированных специалистов, техников, технологов и т. п. В структуре этой системы были созданы учебные заведения для решения конкретных задач регионов, предприятий, учреждений, отраслей российской экономики и культуры.

Современная система СПО во многом базируется на достижениях советского этапа развития страны со всеми присущими ему достоинствами и недостатками. Однако эта система мобильно и динамично отвечает на изменения в обществе, является наиболее эффективной и экономичной из всех уровней образования и обеспечивает подготовку более 30 % выпускников по специальностям, не имеющим аналогов на других уровнях.

Ногинский торгово-экономический техникум функционирует с 1973 г., с

2012 г. финансируется из областного бюджета. В 2011/12 учебном году в нем обучалось 1 294 студента (на бюджетной основе — 915 чел., по договору — 379). Прием составил 319 чел., выпуск — также 319 чел.

В соответствии с профилем учебного заведения его выпускники осуществляют свою профессиональную деятельность в различных сферах экономики и сервиса. Подтверждением этому является перечень специальностей, реализуемых в техникуме:

— «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» — срок обучения 1 год 10 мес. и 2 года 10 мес.;

— «Менеджмент (по отраслям)» — 2 года 10 мес.;

— «Организация обслуживания в общественном питании» — 3 года 10 мес.;

— «Товароведение и экспертиза потребительских товаров» — 2 года 10 мес.;

— «Гостиничный сервис» — 2 года 10 мес.;

— «Технология продукции общественного питания» — 2 года 10 мес. и 3 года 10 мес.

С 1 сентября 2012 г. осуществляется подготовка еще по трем специальностям: «Коммерция» — срок обучения 2 года 10 мес.; «Право и организация социального обеспечения» — 2 года 10 мес.; «Банковское дело» — 2 года 10 мес.

Очевидно, люди, получившие такое образование, должны быть не просто квалифицированными специалистами, которым присущ «дух предпринимательства», прежде всего они должны обладать компетентностью, высокими морально-нравственными качествами. К сожалению, капиталистический дух менее всего свойствен России и другим бывшим социалистическим странам. Распространение на их территориях рыночных отношений, действующих в мировом экономическом пространстве, сопряжено с преодолением хаоса на пути становления нового экономического порядка, атмосферы делового сотрудничества и цивилизованной конкуренции. Этот процесс связан и с формированием облика делового человека, которое проис-



ходит в русле цивилизационных закономерностей, но несет на себе отпечаток фактора места и времени.

Преподавательский состав техникума пытается донести до обучающихся не только знания, навыки и умения, но и осознание того, что их профессиональная деятельность будет иметь предпринимательский характер. В этом контексте необходимо отдавать себе отчет в том, что предпринимательство представляет собой специфический вид экономической деятельности, требующий привлечения собственных средств и принятия на себя ответственности и хозяйственного риска. Успех этой деятельности основывается на определенном правовом и организационном оформлении. Предпринимательство также следует рассматривать как один из социальных институтов общества, детерминированный его целями, деятелями или агентами (предпринимателями), образом действий, нормами, традициями и образом жизни.

Нравственный смысл имеют субъективные мотивы предпринимательской активности — стремление к самореализации, независимости от опеки различного вида, склонность к благотворительности, меценатству, желание помочь конкретным людям, организациям, движениям. Эти мотивы должны формироваться с самого начала образовательного процесса, но достичь этого непросто по ряду объективных причин. Реализация обновленного содержания образования, внедрение прогрессивных образовательных технологий требуют новой генерации педагогических кадров, имеющих не только соответствующее образование, но и опыт работы, а также способность к инновационной деятельности и саморазвитию. К сожалению, в российских регионах ситуация, связанная с этим вопросом, пока оставляет желать лучшего по множеству причин (низкая оплата труда, старение педагогических кадров и т. д.) [1].

В рамках учебного плана в Ногинском торгово-экономическом техникуме читается (именно читается, семинарские занятия не предусмотрены) предмет «Этика» в объеме 18 ч, что явно недостаточно. Разработан и планируется к

включению в тематический план спецкурс по выбору «Этика бизнеса», в котором рассматриваются такие вопросы, как профессиональная этика, предмет и специфика этики бизнеса, основные концепции этики бизнеса, корпоративная культура и корпоративная этика и т. д. В техникуме каждый год проводится студенческая конференция «История российского меценатства». К результатам такой деятельности можно отнести не только профессионализм выпускников техникума, но и их ответственное отношение к своему делу, что в перспективе, надеемся, существенно уменьшит объем работы Общества защиты прав потребителей.

Новое содержание и образовательные технологии — это также и новые требования к материально-технической базе, необходимость оснащения образовательных учреждений современным оборудованием и вычислительно-коммуникационными средствами. Опережающее развитие предполагает адекватное научное обеспечение. Однако, к сожалению, в последнее время бюджетное финансирование научных исследований по проблемам среднего профессионального образования существенно сократилось. Эта проблема требует своего незамедлительного решения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козина, О. В. Социально-педагогическая компетентность преподавателей среднего профессионального образования региона / О. В. Козина, В. В. Козин // Вест. Мордов. ун-та. — 2011. — № 3. — С. 153—156.
2. Мониторинг экономики образования : Образовательные и экономические стратегии образовательных учреждений среднего профессионального образования : информационный бюллетень. — Москва : [б. и.], 2005. — № 2. — 26 с.
3. Муравьев, А. И. Предпринимательство : учебник / А. И. Муравьев, А. М. Игнатьев, А. Б. Крутик. — Санкт-Петербург : Лань, 2001. — 696 с.
4. Помпеев, Ю. А. История и философия отечественного предпринимательства / Ю. А. Помпеев. — Санкт-Петербург, 2007. — 272 с.
5. Пурин, В. Д. Педагогика среднего профессионального образования / В. Д. Пурин. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. — 256 с.
6. Хорькова, Е. П. История предпринимательства и меценатства в России : учебное пособие для вузов / Е. П. Хорькова. — Москва : ПРИОР, 1998. — 496 с.

Поступила 18.10.12.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.018.43:159.923.2

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ КАК МЕХАНИЗМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Ю. И. Востокова (Арзамасский государственный
педагогический институт им. А. П. Гайдара)

Рассматривается модель профессионального самосознания студентов, а также критерии и уровни его сформированности. Особое внимание уделяется психолого-акмеологическому исследованию самооценки как механизму совершенствования профессионального самосознания студентов заочной формы обучения специальности «Педагогика и психология».

Ключевые слова: профессиональное самосознание; образ «Я — профессионал»; самооценка; психолого-акмеологическая модель; уровень сформированности.

Психолог образования призван преобразовывать психологическое пространство, сопровождать психологическое развитие всех субъектов учебно-воспитательного процесса: учащихся, их родителей, учителей. От содержания и своевременной реализации данной деятельности зависит результат образовательного процесса в целом. Успешность деятельности определяется личностью самого педагога-психолога, который не только планирует, реализует и контролирует данную работу, но и осуществляет рефлекссию и оценку своего труда. Поэтому проблема профессионально-личностной подготовки специалистов данной сферы остается актуальной и в настоящее время.

Будущему специалисту в сфере психолого-педагогической деятельности важно осознавать, оценивать и понимать себя в контексте профессиональной среды с ориентацией на перспективное профессиональное саморазвитие и самоактуализацию. «Выпускнику вуза необходимо уметь становиться субъектом освоения, применения и восполнения профессиональной компетентности», — отмечает Ю. В. Варданян [2], а это невозможно без развитого в процессе обучения профессионального самосознания. Однако, по нашим данным, развитие профессионального самосознания студентов в процессе образования осуществляется спонтанно. Особые издержки возникают при заочной форме обучения, когда у зна-

чительной части студентов не совпадают профили реальной и будущей профессиональной деятельности, существенно отличаются сферы текущего и предстоящего трудоустройства. Следовательно, для целенаправленного развития их профессионального самосознания необходимо психолого-акмеологическое сопровождение.

В данном аспекте перед учебно-воспитательной системой вуза встает вопрос: что брать за основу при организации психолого-акмеологического сопровождения развития профессионального самосознания студентов, обучающихся по заочной форме, при условии разновозрастного состава групп, наличия разного профессионального опыта и профессиональной направленности, кратковременности периода «погружения» в учебно-воспитательный процесс?

Профессиональное самосознание представляет собой психолого-акмеологический феномен, составляющий акмеологический потенциал личности, область самосознания субъекта, которое детерминирует профессиональное развитие личности, функционирует через содержательное наполнение образа «Я — профессионал».

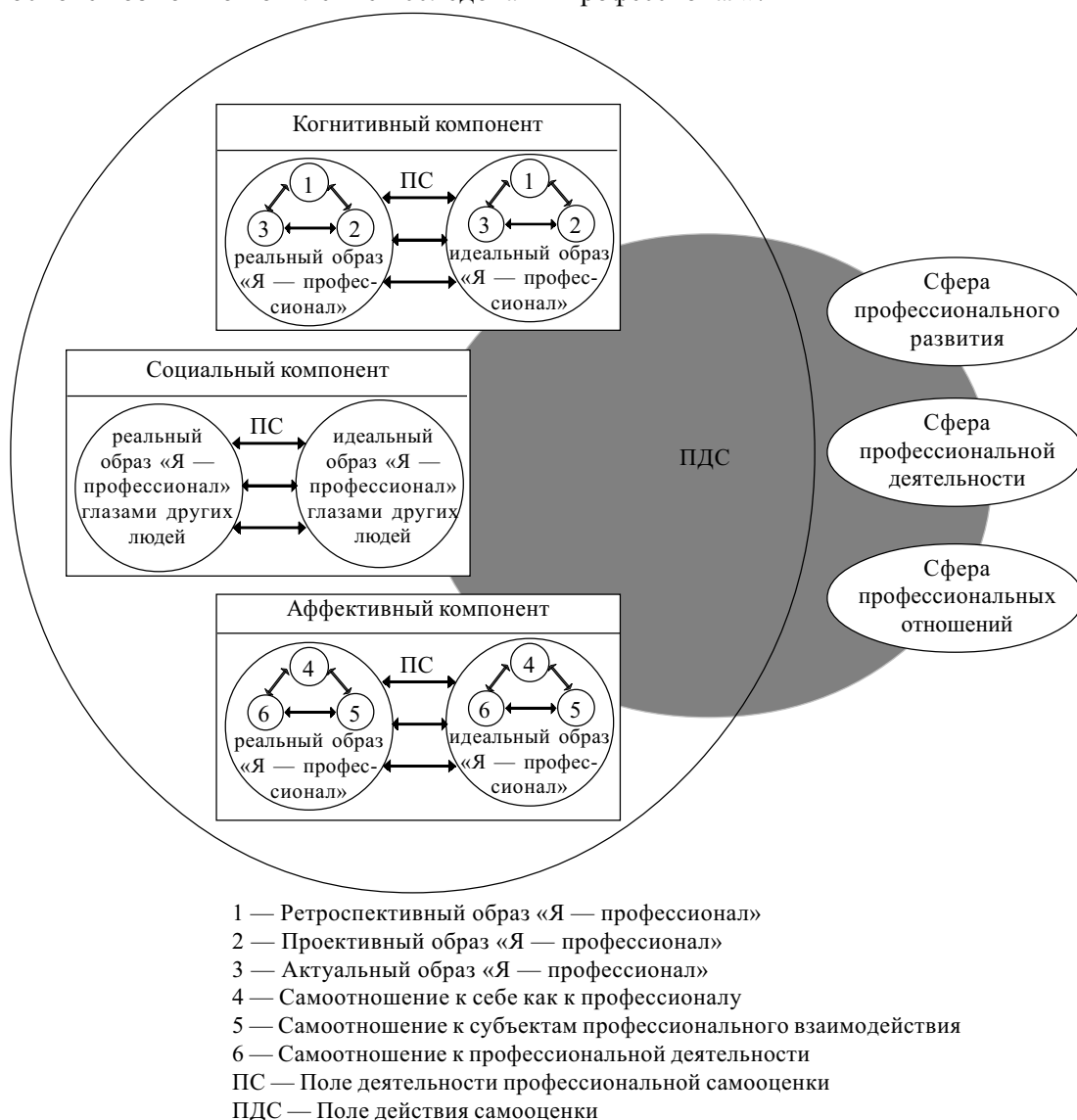
Результаты нашего пилотажного исследования, в котором участвовало 784 чел., подтверждают, что образ «Я — профессионал» у студентов заочной формы обучения содержательно не сформирован, не актуализирован в



структуре самосознания. В данном случае качество сформированности профессионального самосознания может препятствовать профессионально-личностному становлению будущего специалиста, поэтому требует коррекции и развития на протяжении всего периода обучения. В ряде психолого-акмеологических работ [3—5] предложены структурно-функциональные модели профессионального самосознания, в которых раскрываются способы функционирования и варианты сформированности профессионального самосознания. На этой основе возможно появление исследова-

ний, которые приведут к открытию механизма его развития.

В нашем исследовании психолого-акмеологическая модель профессионального самосознания представлена когнитивным, аффективным и социальным компонентами, при взаимодействии которых выделяется развивающее поле действия самооценки (рисунок). Профессиональная самооценка определяет функционирование профессионального самосознания внутри его компонентов при противоречивом взаимодействии идеального и реального образов «Я — профессионал».



Психолого-акмеологическая модель профессионального самосознания

В нашем исследовании самооценка выступает механизмом развития профессионального самосознания как во внутренней структуре, так и во внешней среде его функционирования в системах профессиональной деятельности, профессионального взаимодействия и профессионального развития. Самооценивание позволяет контролировать, регулировать

и при необходимости корректировать процесс профессионального саморазвития (при условии адекватности самооценки).

Следуя данной модели, можно определить систему критериев и показателей уровней сформированности профессионального самосознания, а также основные пути и возможности его развития через показатель самооценки субъекта (таблица).

Уровни сформированности профессионального самосознания

Уровень	Показатели сформированности компонентов профессионального самосознания			Характеристика самооценки
	Когнитивный	Аффективный	Социальный	
Совершенный (высокий)	Самоинтерес к добыванию знаний о себе явно выражен, рефлексивен, явно выраженное самопонимание, интегрированное профессиональное самопредставление и во всех темпоральных характеристиках	Явно выраженное позитивное самопринятие и самоуважение, отсутствует самообвинение, положительное профессиональное самоотношение и отношение к субъектам профессионального взаимодействия (принятие «других»), к профессиональной деятельности	Ожидание позитивного отношения других; независимость от внешних оценок; критика окружения принимается адекватно, анализируется, учитывается при самокоррекции профессионального саморазвития	Самооценка адекватная, устойчивая, гибкая; профессиональная самооценка адекватная
Средний	Самоинтерес к добыванию знаний о себе выражен, слабо рефлексивен, выраженное самопонимание, профессиональное самопредставление диагностируется в диадном темпоральном аспекте: актуальном и перспективном	Выраженное позитивное самопринятие и средний уровень самоуважения, самообвинение не выражено, положительное профессиональное самоотношение, отношение к субъектам профессионального взаимодействия (принятие «других»), к профессиональной деятельности не дифференцируется	Ожидание позитивного отношения других; независимость от внешних оценок; критика окружения принимается неадекватно, не всегда анализируется и учитывается при самокоррекции профессионального саморазвития	Самооценка адекватная или неадекватная, неустойчивая; профессиональная самооценка неадекватная
Начальный (низкий)	Самоинтерес к добыванию знаний о себе не выражен, не рефлексивен; самопонимание и профессиональное самопредставление внешние или отсутствуют, самопредставление в темпоральном аспекте не диагностируется	Самопринятие отсутствует, аутосимпатия и самоуважение не выражены или отсутствуют; самообвинение не выражено, профессиональные самоотношение и отношение к субъектам профессионального взаимодействия, к профессиональной деятельности не дифференцируются или носит отрицательный характер	Ожидание определенного отношения других не выражено; зависимость от внешних оценок; критика окружения не принимается, не анализируется и не учитывается при самокоррекции профессионального саморазвития	Самооценка неадекватная; профессиональная самооценка неадекватная



С целью определения уровня сформированности профессионального самосознания, самооценки и профессиональной самооценки будущих педагогов-психологов было проведено исследование со студентами заочной формы обучения специальности «Педагогика и психология» психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара» в количестве 224 чел. Были использованы следующие методики: модифицированная методика «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда [8], модифицированная методика исследования самооценки Т. Дембо — С. Я. Рубинштейна [7], модифицированная методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинды [1], методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева) [9], опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантеева [6]. Для определения адекватности самооценивания применялся метод экспертных оценок.

По данным диагностики были выявлены преобладание неадекватного самооценивания по параметрам самооценки, как общей (87,5 %), так и профессиональной (56,2); неадекватно высокий уровень профессиональных притязаний (62,5); преобладание экстернальности в области профессионального оценивания (59,3 %). Это означает, что студенты, участвовавшие в исследовании, не способны выстраивать профессиональные планы и пути профессионально-личностного саморазвития, адекватные своим способностям и возможностям.

Обнаружено следующее распределение студентов по уровням сформированности профессионального самосознания:

- совершенный (высокий) — 0 %.

Данный уровень характеризуется сформированным, содержательно наполненным образом «Я — профессионал». В случае расхождения профессиональных образов когнитивного, аффективного и социального компонентов личность способна адекватно осознавать данный

диссонанс, т. е. характеризуется высоким уровнем рефлексивности;

- средний — 68,75 %. Этот уровень представлен противоречивыми показателями в различных соотношениях и неоднозначной сформированностью компонентов относительно друг друга. Можно дифференцировать несколько комбинаций параметров сформированности компонентов. Во всех типах комбинаций параметров образ «Я — профессионал» фрагментарен, знания о себе в личностно-профессиональном контексте, в сфере конкретной профессии неадекватны или недифференцированы. В случае расхождения профессиональных образов когнитивного, аффективного и социального компонентов личность недостаточно адекватно осознает возникшее противоречие, используя при этом неосознанные пути преодоления диссонанса;

- начальный (низкий) — 31,25 %. На данном уровне содержательно профессиональное наполнение компонентов в образах «Я — профессионал» слабо выражено. Однако личность не осознает их минимализм и потребность в изменении данной ситуации, поэтому профессионально-личностное развитие может находиться в стагнации.

Таким образом, у студентов заочной формы обучения, участвовавших в исследовании, преобладает средний уровень сформированности профессионального самосознания, в связи с чем испытываемым сложно адекватно контролировать, регулировать и при необходимости корректировать процесс профессионального саморазвития, что может препятствовать реализации эффективной профессиональной деятельности и профессиональному совершенствованию.

Выводы эмпирического исследования свидетельствуют о необходимости организации в вузе психолого-акмеологического сопровождения развития профессионального самосознания студентов заочной формы обучения в направлении повышения адекватности самооценивания, развития механизмов рефлексии и содержательного наполнения образа «Я — профессионал».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бажин, Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психол. журн. — 1984. — Т. 5, № 3. — С. 152—162.
2. Варданян, Ю. В. Изучение психологии в вузе на основе модели субъекта педагогической компетентности [Электронный ресурс] / Ю. В. Варданян. — Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2007/1149.htm>.
3. Вачков, И. В. Структура профессионального самосознания учителя / И. В. Вачков // Шк. психолог. — 2000. — № 13. — С. 12—13.
4. Деркач, А. А. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений : теория, методология, практика : [монография] / А. А. Деркач, О. В. Москаленко. — Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 1999. — 577 с.
5. Москаленко, О. В. Психолого-акмеологическая модель формирования профессионального самосознания личности руководителей образовательных учреждений / О. В. Москаленко. — Астрахань : Центр полиграфии по распространению науч.-техн., экон. и экол. док., 1997. — 50 с.
6. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / под ред. А. А. Бодалева [и др.]. — Москва : Изд-во МГУ, 1988. — 143 с.
7. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (практическое руководство) / С. Я. Рубинштейн. — Москва : Медицина, 1970. — 215 с.
8. Румянцева, Т. В. Психологическое консультирование : диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 171 с.
9. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — Москва : Ин-т психотерапии, 2002. — 490 с.

Поступила 05.06.12.

УДК 378.013.77-057.875

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Н. А. Хомова (Нижегородский филиал
Московского государственного университета путей сообщения)*

Описывается исследование особенностей развития структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности студентов вуза, а также психологических условий преобразования учебной деятельности будущих учителей в учебно-профессиональную.

Ключевые слова: учебная деятельность; учебно-профессиональная деятельность; структурные компоненты учебно-профессиональной деятельности; психологические условия формирования учебно-профессиональной деятельности.

Проблема развития учебной деятельности студентов исследуется психологами и педагогами обстоятельно и разносторонне. Выявлены сущность особенности учебной деятельности студентов (И. И. Ильясков, В. Я. Ляудис), ее структура, методы обучения (А. А. Вербицкий, В. М. Рогинский, Н. М. Зверева). Недостаточно изученными, на наш взгляд, остаются вопросы, связанные с исследованием взаимосвязи учебной и учебно-профессиональной деятельности

в вузовский период подготовки специалиста. Не рассмотрены в исследованиях и психологические условия формирования учебно-профессиональной деятельности студентов, а именно: особым образом структурированное содержание вузовского преподавания, создание психолого-педагогической его направленности, специфика деятельности студента в процессе овладения будущей профессией.

По мнению ряда ученых, при обучении в высшей школе необходимо исполь-

© Хомова Н. А., 2012



зовать метод планомерного формирования умственных действий и понятий. Эффективность применения указанного метода подтверждена многочисленными исследовательскими работами и реальной практикой.

Общеизвестно, что на младших курсах студенты большую часть времени уделяют предметной подготовке. Недостаточная профориентационная работа до вуза, незнание собственных возможностей вызывают, как удалось установить в нашем исследовании, безличное (только на информативном уровне) восприятие таких важнейших, профессионально значимых материалов, как, например, современные модели труда учителя, в процессе изучения которых студенты, несомненно, должны определить наиболее актуальную для себя модель. В большинстве случаев выбор помогает студентам осуществить преподаватель, часто пристрастно трактующий те или иные особенности профессиональной деятельности учителя. В результате глубокая, содержательная отечественная наука об учителе слабо представлена в вузовской подготовке будущего педагога. Мало осознаваемое студентом движение в процессе профессионального развития от первокурсника к выпускнику формирует нечеткое представление о специфике своей квалификации, которая объективно представлена только оценками по годам обучения.

Современные условия общественно-го развития задают новые ориентиры общему и профессиональному образованию, актуализируя потребность в педагоге нового типа, способном не только учить, но и развивать. Несомненно, для реализации идей развивающего обучения необходимо наличие творческой личности педагога. В связи с этим целесообразно начинать развитие творческого потенциала будущих педагогов в период вузовского обучения. Это требует усиления творческой составляющей образовательного процесса в профессиональной подготовке специалиста и замены репродуктивно ориентированного профессионального образования личностно и творчески ориентированным.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, анализируя содержание вузовского образования, отмечают, что именно профессиональное сознание оказывается главным «узлом», где сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки педагога и его конкретной профессиональной деятельностью [1]. Данные авторы среди недостатков в подготовке педагогов называют приоритет знаниевого (гностического) подхода, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний. В результате учебная деятельность оказывается «нейтральной» по отношению к предмету будущей профессиональной деятельности. Альтернативой знаниевому выступает методолого-деятельностный подход, предполагающий включение в теоретический анализ самого субъекта с присущей ему структурой мыслительной деятельности, поскольку наши представления об объекте задаются и определяются средствами нашего мышления и нашей деятельности.

Проблема нашего исследования заключается, таким образом, в поиске путей и средств развития учебной и учебно-профессиональной деятельности студентов в период вузовского обучения и в создании инновационных условий для реализации этой цели в виде интегрированного учебного содержания.

Целью исследования стало изучение особенностей развития структурных компонентов учебной деятельности студентов в единстве, а также психологических условий преобразования учебной деятельности в учебно-профессиональную.

Объектом исследования выступило профессиональное становление студентов, *предметом* — психологические условия, критерии и уровни развития учебно-профессиональной деятельности студентов в системе инновационного вузовского содержания.

Учебно-профессиональная деятельность студентов понимается нами как вид субъективной активности личности, имеющий развернутую структуру, регулируемую осознанной профессио-

нальной целью сознательного и целенаправленного овладения профессией. В качестве ее структурных компонентов мы выделили профессиональную мотивацию учебно-профессиональной деятельности, учебно-профессиональные

действия и профессиональное целеполагание.

Выполненное нами пилотажное исследование позволило смоделировать уровни развития учебно-профессиональной деятельности студентов (таблица).

**Уровни развития учебно-профессиональной деятельности студентов
в период вузовского обучения**

Уровни развития учебно-профессиональной деятельности студентов	Компоненты учебно-профессиональной деятельности		
	Профессиональная мотивация	Учебно-профессиональные действия	Профессиональное целеполагание
Высокий	Ярко выраженная направленность на будущую профессиональную деятельность; высокий уровень осознанности и активности	Хорошо развитая система учебно-профессиональных действий: аналитических, прогностических, диагностических	Профессиональное целеполагание основано на «Я-концепции» и концепции собственной профессиональной деятельности; наличие профессиональной идентичности
Средний	Проявления мотивации зависят от установочных позиций преподавателя; фрагментарное представление о профессиональной перспективе	Учебно-профессиональные действия выполняются по шаблону и не имеют выраженных особенностей проявления	Профессиональное целеполагание касается ближайшей перспективы и не носит характер профессионально-личностных проявлений
Низкий	Проявления мотивации носят декларативный характер, определяются внешней спецификой деятельности («модная» профессия)	Эпизодические проявления аналитических действий; отсутствие прогностических и диагностических действий	Отсутствие профессионального целеполагания; узко личностная направленность учебно-профессиональной деятельности

Для определения уровня развития учебной и учебно-профессиональной деятельности у студентов им были предложены диагностические задания в соответствии с выделенными структурными компонентами и прослежена динамика развития каждого из выделенных параметров.

Исходя из поставленных задач было проведено несколько серий констатирующего эксперимента.

В первой серии изучались особенности мотивационного компонента учебно-профессиональной деятельности, для чего использовались методика А. А. Ренана и В. А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»; методика оценки профессиональной направ-

ленности (Е. И. Рогов); анкетирование студентов на тему «Какие факторы являются значимыми для Вас при обучении в университете?»; определение уровня сформированности профессиональной направленности (адаптированная методика Е. И. Рогова).

Во второй серии эксперимента изучались особенности развития у студентов учебно-профессиональных действий с применением следующих методик: изучение особенностей учебной деятельности студентов с целью выявления уровней развития учебно-познавательных действий — опросник «Учебная деятельность» (адаптированная методика Е. И. Рогова); изучение особенностей проявления учебных действий — опрос-



ник «Учебные умения» (адаптированная методика Е. И. Рогова); анкета для первокурсников «С какими трудностями Вы столкнулись в первые месяцы учебы в вузе?»).

В третьей серии изучались особенности рефлексивного компонента учебно-профессиональной деятельности с помощью методики диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда).

Результаты констатирующего эксперимента выявили низкий уровень развития основных компонентов учебной деятельности у большинства испытуемых. Было установлено, что достаточно высокие показатели, которые продемонстрировали студенты-первокурсники по параметрам «профессиональная мотивация» (39 %) и «познавательная мотивация» (28 %), не подтверждаются данными, полученными при изучении особенностей деятельности этих студентов, — уровень развития умственных (аналитических) действий у них в основном низкий (80 %). Более того, изучение особенностей целеполагания у студентов показало, что их деятельность регулируется главным образом прагматическими целями, достаточно далекими от профессиональных и общепознавательных. Анализ трудностей, испытываемых первокурсниками в первые месяцы обучения в вузе, также свидетельствует о том, что для них познавательная, интеллектуальная деятельность, связанная с учебой в вузе, и есть главная сложность. Многие респонденты отметили отсутствие у себя соответствующих навыков и умений (59 % выбрали ответ «трудно читать научную литературу», 47 — «нет желания учиться, лень», 25 % — «неумение самостоятельно работать»).

Анализ особенностей развития основных компонентов учебно-профессиональной деятельности студентов III и V курсов не выявил значительной их динамики по сравнению с I курсом: у большинства испытуемых мотивы не наполнились профессиональным содержанием, овладение аналитическими (профессио-

нально важными) действиями вызывало затруднения, наблюдался низкий уровень осознания будущей профессиональной деятельности, отсутствовала концепция собственной профессиональной деятельности.

На основе данных диагностического исследования был сформулирован вывод о том, что традиционная система обучения студентов — будущих учителей не создает продуктивных условий для развития у них основных компонентов учебно-профессиональной деятельности. Необходимо создание специальных психологических условий с целью формирования высокого уровня учебной деятельности, которая на завершающем этапе должна приобрести характер учебно-профессиональной.

При разработке содержания программы формирования учебно-профессиональной деятельности студентов мы исходили из того, что:

1) важнейший принцип такой работы — это деятельностный подход, определяющий необходимость появления и последующего расширения и углубления целенаправленной познавательной активности студентов, которая постепенно приобретает характер вначале учебной, а затем учебно-профессиональной деятельности;

2) принципиально существенной является также идея структурного единства учебной и учебно-профессиональной деятельности при наличии качественного своеобразия их отдельных компонентов;

3) содержание программы формирования учебной и, особенно, учебно-профессиональной деятельности определяется принципиальной связью последней с формированием на ее основе профессиональной компетенции будущего специалиста в вузовский период подготовки;

4) одним из главных принципов построения программы развития учебной и учебно-профессиональной деятельности служит первичность психологической составляющей в процессе вузовского обучения студентов будущей профессии;

5) несомненным условием успешного развития учебно-профессиональной

деятельности студентов является принцип содержательной интеграции психологического, дидактического и предметного знания на всех этапах вузовского обучения педагогов.

Формирующий эксперимент включил в себя три этапа: мотивационно-информационный, деятельно-аналитический и ценностно-регулятивный.

Цель *мотивационно-информационного этапа* — создание целостного представления о будущей профессиональной деятельности. На данном этапе студенты экспериментальной группы изучали набор необходимых ориентиров, определяющих качественное своеобразие будущей профессии, — систему компетенций, характеризующих высокий уровень развития профессионализма. Главная нагрузка при этом возлагалась на учебный курс «Введение в профессиональную деятельность». Особому структурированию (I, II курсы) подверглись дисциплины «Общая психология» и «Возрастная психология», содержание материала которых было построено на основе принципа психологической антропологии.

Главной целью *деятельно-аналитического этапа* стало формирование системы учебных и учебно-профессиональных действий студентов как наиболее трудоемких компонентов учебной и учебно-профессиональной деятельности. На этом этапе содержание обучения было обогащено введением интегрированных учебных курсов, совмещающих в едином образовательном пространстве психологическое, дидактическое и предметное знания (III курс). Учитывалось то, что для успешного формирования учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов необходимо развитие высокого уровня учебной деятельности.

Ценностно-регулятивный этап охватывал период обучения студентов на старших курсах (IV и V курсы). Цель формирующей программы на данном этапе — развитие наиболее сложного компонента учебно-профессиональной деятельности — профессионального целеполагания. Студенты продолжили изучение интегрированных курсов, в частности

нового курса «Педагогические системы и технологии», сущность которого заключается в возможности соединить воедино изученные ранее единицы психологического, дидактического и предметного содержания. Перед будущими педагогами ставилась задача — сделать обоснованный выбор той или иной системы или технологии. При этом необходимой частью обоснования выбора выступала система учебно-профессионального целеполагания. Оказавшись перед дилеммой: «что я могу и чем я владею» и «что необходимо иметь для осуществления успешной профессиональной деятельности», студенты могли соотнести цели лично значимые и профессионально значимые.

Кроме того, на завершающем этапе программы формирования осуществлялась специальная работа по развитию прогностического целеполагания, предполагающего осознание студентами своей профессиональной перспективы.

Результаты формирующего эксперимента показали, что студенты экспериментальной группы значительно отличаются по уровню развития мотивационного компонента, познавательных средств и саморегуляции от студентов контрольной группы. На наш взгляд, эти различия объясняются теми психологическими условиями (интегрированное учебное содержание), которые привели к данным показателям. У студентов экспериментальной группы проявляются содержательное отношение к профессии, наличие общей направленности деятельности на проблему детского развития; зафиксирована потребность к дальнейшему (после вуза) самопознанию и самосовершенствованию, они определяют собственную профессиональную деятельность как гуманистическую по своей сути. У них развиваются особые профессионально значимые (аналитические) действия, которые являются актуальными для будущих учителей: осуществляется переход от предметно-профессиональных шаблонов, усвоенных ранее, к созданию инновационных аналитических действий, направленных на осмысление



учебной ситуации детского развития в процессе обучения; студенты соотносят условия той или иной системы обучения детей с особенностями их психологической готовности к обучению.

У студентов-выпускников экспериментальной группы отмечается устойчивая тенденция к выделению профессионально значимой цели как главного регулятора их учебной активности; появляются развитые возможности в плане составления характеристики собственной профессиональной деятельности; формируется потребность в профессиональном самосовершенствовании.

Таким образом, наше исследование показало, что важнейшим психологическим условием успешного развития ос-

новных компонентов структуры учебно-профессиональной деятельности у будущих педагогов является обучение на основе интегрированного учебного содержания, которое гибко соединяет в себе общепознавательную и профессиональную активность студентов и предполагает психологизацию предметного и методического учебного материала и профессионализацию психологической подготовки будущих специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слободчиков, В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Е. А. Исаев // *Вопр. психологии*. — 1996. — № 4. — С. 72—80.

Поступила 08.06.12.

УДК 159.922.6

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ БЛИЗКИХ ЛЮДЕЙ (на материале исследования способов репрезентации субъекта детьми разных возрастов)

*Д. К. Романов (Мордовский государственный
университет им Н. П. Огарева)*

Анализируются возрастные особенности понимания детьми близких людей (матери). Утверждается, что образ близкого человека конструируется субъектом в логике характерных для каждого возраста жизненных задач, которые ему приходится решать при посредстве и при помощи другого человека.

Ключевые слова: субъект; способы репрезентации; дошкольник; младший школьник; подросток; смысловое суждение; межличностное понимание; образ.

Способность к пониманию других людей является одним из важнейших показателей психического развития ребенка. Данная проблема является актуальной как для общей, так и для социальной и возрастной психологии [1—3]. В задачу нашего исследования входило выявление возрастных особенностей способов репрезентации субъектом самого себя и «объекта» межличностного познания — близкого человека (матери), а также закономерностей их развития. Для ее решения мы провели исследование в трех возрастных группах: дошкольники, младшие школьники (3 класс) и подрост-

ки (8 класс) (по 100 человек в каждой). В качестве исследовательской процедуры использовалась методика написания сочинения на тему «Моя мама». Сочинения обрабатывались с помощью контент-анализа. В зависимости от формы и уровня представленности субъекта в речевых описаниях другого человека было выделено 7 видов суждений и соответствующих им способов репрезентации субъекта:

1) суждения, в которых другой человек (мать) представлен непосредственно через субъекта познания, его действия, жесты, мимику, мысли, сомнения,

© Романов Д. К., 2012

эмоции и др., например: «Я помогаю маме», «Мама провожает меня в школу», «Моя мама — красивая» и т. п.;

2) суждения, в которых другой человек представлен через общность «Мы», которая включает в себя двух субъектов: познающего и познаваемого: «Мы с мамой ходим в магазин», «Мы часто разговариваем по телефону», «Мы дарим друг другу подарки» и др.;

3) суждения, в которых другой человек представлен через третье лицо, его воздействия по отношению к познаваемому человеку: «Один раз мама работала за свою подругу», «Моя сестра один раз поздно вечером ушла, и у нее (мамы) разболелась голова», «Учительница сказала маме, что я хорошо отвечала на уроке» и т. д.;

4) суждения, в которых другой человек представлен через социальную группу: «В семье ее любят», «На работе подруги помогают ей», «Во дворе дети любят ее» и др.;

5) суждения, в которых другой человек представлен через предельно широкую группу, включающую в себя всех людей вообще: «Все дружат с ней», «Она извиняется перед всеми», «Она дружит со всеми» и т. п.;

6) суждения, в которых другой человек представлен через социальную ситуацию: «Работает в школе», «Ходит на работу», «По вечерам делает прогулки» и др.;

7) суждения, в которых другой человек представлен в абсолютно скрытой форме, т. е. вне субъектного контекста и вне ситуации: «Ласковая», «Добрая», «Хорошая» и др.

Прежде всего следует отметить, что с возрастом статистически значимо увеличивается объем психологических характеристик. Это говорит о повышении уровня когнитивной сложности как о закономерности возрастного развития процесса межличностного понимания. Данная закономерность выделяется и другими исследователями [5]. Однако наибольший интерес для нас представляют сами способы репрезентации [3].

Общим для всех возрастных групп является явное доминирование субъект-

ного способа репрезентации: у дошкольников он представлен в 703 суждениях (51,3 %), младших школьников — 748 (51,0), у подростков — 1 329 (59,01 %). Причем наблюдается выраженный статистически значимый рост показателей.

Второе место во всех возрастных группах занимает понятийный способ репрезентации: соответственно 404 (29,5 %), 531 (36,4) и 301 суждение (13,3 %). В возрастном плане мы видим парадоксальную особенность: статистически значимое снижение уровня представленности понятийного способа репрезентации у подростков. Это можно объяснить низким уровнем развития у младших детей психологических понятий и некритическим их использованием [1; 3; 4]. У восьмиклассников они развиты значительно лучше, а применяются более осторожно и грамотно.

По остальным способам репрезентации структура образа матери у детей разных возрастных групп отличается. Например, у дошкольников и младших школьников третью позицию занимает репрезентация через «Мы» — 97 суждений (7,06 %) и 83 суждения (5,45 %) соответственно; у подростков — через социальную ситуацию (роль) — 256 суждений (11,31 %). Анализ количественного соотношения способов репрезентации в разных возрастных группах показывает наличие статистически значимых различий по большинству из них. Результаты исследования представлены в таблице.

Проделанный анализ позволяет говорить о наличии возрастных особенностей в способах репрезентации. Особенно ярко они выражены в закономерном росте субъектного способа. Что касается остальных, то устойчивой закономерности в их динамике не прослеживается: по одним способам наблюдается рост, по другим — снижение, по третьим — неупорядоченные изменения. Анализ возрастных особенностей способов репрезентации субъекта и «объекта» межличностного познания в речевых характеристиках свидетельствует о том, что образ другого человека является многоуровневым и гетерогенным, и это характерно для каждого возраста.



**Количественное распределение суждений о близком человеке по возрастным группам
с результатами математической обработки по критерию Φ^***

Категория	Дошкольники			Φ^*	3 класс			Φ^*	8 класс			Φ^*
	Всего	Ср. знач.	%		Всего	Ср. знач.	%		Всего	Ср. знач.	%	
Через «Я»	703	7,03	51,3	-	748	7,48	51,0	+3,65	1 329	13,29	59,01	+4,01
Через «Мы»	97	0,97	7,06	-	83	0,83	5,45	-	135	1,35	5,97	-
Через 3-е лицо	80	0,80	5,81	+2,45	31	0,31	2,01	-	54	0,54	2,40	+2,41
Через социальную группу	24	0,24	1,72	+5,5	8	0,08	0,51	+6,63	59	0,59	2,62	-
Через всех людей	6	0,06	0,40	+7,2	17	0,17	1,02	+9,4	122	1,22	5,39	+10,3
Через социальную ситуацию	58	0,58	4,21	-	53	0,53	3,61	+3,5	256	2,56	11,31	+7,1
Через понятия	404	4,04	29,5	+2,49	531	5,31	36,4	+2,43	301	3,01	13,3	+2,42
Всего	1 372	13,7	100,0		1 471	14,71	100,0		2 256	22,56	100,0	

Поскольку субъектные способы репрезентации являются ведущими во всех возрастных группах, мы подвергли их более глубокому анализу по таким параметрам, как уровень представленности субъекта, содержание и структура. Всего было выделено 27 категорий. Дошкольники отметили 17, младшие школьники — 20, подростки — 23 категории. Это говорит о том, что с возрастом происходит повышение уровня дифференциации субъектных способов репрезентации. Дальнейший анализ показал, что 13 категорий являются общими для всех исследуемых возрастов; 20 категорий есть только в двух возрастах (дошкольники и младшие школьники, либо младшие школьники и подростки, либо дошкольники и подростки); 7 категорий встречаются только в какой-то одной возрастной группе. Из этого следует, что с возрастом субъектные способы репрезентации изменяются в содержательном плане.

Итак, образ близкого человека (матери) в каждой возрастной группе имеет

содержательную специфику и строится в соответствии с присущими возрасту жизненными потребностями и интересами, которые связывают субъекта (ребенка) с матерью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — 2-е изд., перераб. и доп. / Г. М. Андреева. — Москва : Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
2. Бодалев, А. А. О психологическом понимании Я человека / А. А. Бодалев // Мир психологии. — 2002. — № 2. — С. 12—17.
3. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 324 с.
4. Романов, К. М. Психологическая культура человека : теоретические основы и методика формирования : учебно-методическое пособие / К. М. Романов, О. Н. Романова. — Саранск, 2007. — 130 с.
5. Korkiakangas, M. The role of verbalization in the interpersonal cognition in children / M. Korkiakangas, K. Oravainen // XXII-nd International Congress of Psychology. — Leipzig, 1980. — P. 480.

Поступила 18.09.12.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

УДК 37.036.5

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКИ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ*

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

Автором рассматривается художественно-интерпретационная деятельность как основа гуманитарной образовательной технологии, дается аргументация ее приоритетности в становлении музыканта.

Ключевые слова: художественная интерпретация музыки; диалог; взаимодействие; гуманитарная образовательная технология.

Развитие гуманитарного знания на современном этапе характеризуется стремлением к все более тесному взаимодействию с точными (прежде всего математическими) науками. Одним из проявлений данной тенденции выступает разработка гуманитарных технологий (в массовой культуре, концептуальном, актуальном и цифровом искусствах, арт-терапии). В искусствоведении предпринимаются попытки объяснить художественное творчество через число, символ, геометрические фигуры и формы. Как пишет А. С. Мигунов, «желание понять и объяснить слагаемые искусства, а значит, отыскать его алгоритм, всегда присутствовало в эстетике. И всегда оно наталкивалось на значительные трудности, связанные и с тайной рождения художественного замысла, и с не менее таинственным процессом воплощения такого замысла в произведении искусства» [5, с. 14].

Оставаясь полемичной применительно к явлениям искусства, идея использования технологического подхода получает все большее распространение в массовой образовательной практике, предполагающей овладение художественными операциями большим количеством людей, в том числе имеющих средние способности и задатки. Говоря о таких учениках и задаваясь вопросом

о том, стоит ли работать с ними, педагог-музыкант Г. Г. Нейгауз все же выводит оптимистическую формулу: «...talанты создавать нельзя, но можно создавать культуру, то есть почву, на которой растут и процветают таланты» [6, с. 147].

В рамках образовательного процесса интерпретация признана эффективной базой формирования человека как личности, способной, по словам П. В. Замкина, «к осознанной преобразующей созидательной активности, направленной на себя, социум, культуру в современных условиях глубинных изменений в различных сферах человеческой жизнедеятельности» [3, с. 14]. Интерпретация апеллирует к человеку как к субъекту, обладающему такими важнейшими культурно-ценными качествами, как духовность и креативность. Вместе с тем О. В. Бобкова указывает на проблему, встающую перед современными образованием и педагогикой и заключающуюся в поиске путей соответствия образовательных технологий фундаментальным основам культуры как базы развития индивида [1, с. 35]. В каждой предметной области эта проблема решается по-своему, исходя из ее содержания.

Интерпретация является генерализующей деятельностью в области музыкального искусства и связана с истолкованием, разъяснением смысла, значения

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств мероприятия 2 «Модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности (содержание и организация)» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012—2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».



его явлений. Она способствует органичному взаимодействию исполнительской, аналитико-синтезирующей деятельности и индивидуального творчески-созидательного начала личности. Будучи художественным способом познания, интерпретация по сравнению с другими видами учебной деятельности в большей мере актуализирует процессы творческого мышления и восприятия музыки. При этом постижение связывается с преобразованием человеком художественной информации на основе переработанных и переплавленных собственных переживаний и раздумий, его личного опыта. Не случайно для русской пианистической школы ключевой традицией стало побуждение учеников к напряженным творческим поискам собственных понимания и трактовки произведения.

Ведущие педагоги-музыканты главной целью своих занятий считали становление музыканта, способного к глубокому постижению музыки. По мнению ученицы С. И. Савшинского А. Шнитке, самое главное в его педагогической деятельности заключалось «в развитии музыкального мышления ученика в самом широком и полном смысле этого понятия. Раскрывая перед молодыми пианистами горизонты исполнительского творчества, он делал очевидной глубинную познаваемость музыки. Он открывал перед нами бесконечность и невероятную увлекательность самого процесса исполнительского познания музыки, его обжигающую силу, которая становилась (разумеется, лишь для желавших что-то постичь) факелом, освещавшим всю профессиональную жизнь. Савшинский был наделен редким даром учить важнейшему — методологии, методике и технологии художественного поиска. Он вооружал учеников не „отмычками“ к исполнению (хотя ими мы тоже оказались щедро оснащены), а ключами к познанию музыки. Он показывал, где и как искать верное художественное решение, *находить же его — было нашей задачей и нашим уделом*» (курсив наш. — И. М.) [7, с. 237—238]. О том же свидетельствуют слова И. Гофмана, посвященные А. Г. Рубинштейну: «Ру-

бинштейн избрал метод косвенного наставления посредством наводящих сравнений и только в редких случаях касался музыкальных вопросов в строгом смысле этого слова. Таким путем он стремился пробудить во мне конкретно-музыкальное чутье как параллель к его обобщениям и тем самым оберечь мою музыкальную индивидуальность. Рубинштейн никогда не играл мне. Он только говорил, и я, поняв его мысль, переводил ее на язык музыки и музыкального исполнения» [2, с. 68—69].

Однако такой путь освоения произведения дает безусловный эффект при работе с сильными учениками, которые, как правило, обладают развитой художественной интуицией, с одной стороны, и большим исполнительским, а также достаточным музыкальным и общехудожественным опытом — с другой. Следует сказать, что к выработке «сюжета» музыки или применению конкретных образных сравнений многие педагоги-музыканты относятся с большой долей скептицизма и даже отрицают его целесообразность, хотя эти методы и сохраняют свою действенность. Так, Г. Г. Нейгауз по этому поводу писал: «...случалось, что лишенному творческой инициативы ученику я изо всех сил старался раскрыть всю подноготную произведения, сообщал ему до последних тонкостей все, что я сам пережил и передумал по поводу данного сочинения, — в итоге получалась иногда очень недурная копия моей интерпретации» [6, с. 152].

К сожалению, путь, который приводил к данному итогу, автором не описан. Отсутствует его описание и у других педагогов-музыкантов. Видимо, такая работа предназначена «для личного пользования», для осуществления индивидуальной (в каждом отдельном случае — различной) деятельности по выработке концепции произведения. Вместе с тем мы считаем, что при всей уникальности этого процесса можно и нужно найти общие подходы к осуществлению такой деятельности, что позволило бы на технологическом уровне овладеть ею большинством обучающихся музыке.

Путь художественной интерпретации музыки виден отчетливо лишь на начальном этапе работы над произведением (он опосредован описанными в научной литературе законами музыкального восприятия и музыковедческого анализа текста), а также на этапе поиска необходимых исполнительских средств. В целом изучение методической литературы показывает, что в описании художественно-интерпретационной деятельности остается «белое пятно» между анализом текста и его исполнительским воплощением. Оно связано с вербальной формой выражения содержания, заложенного в музыкальном произведении. За пределами видения остаются характер «вопросания» к тексту, полученные от него «ответы», переведенные из звуковой формы в словесную. Поэтому интерпретация характеризуется чаще всего как результат осмысления музыки и составления концепции, а не как деятельность — процесс, включающий несколько этапов.

Если затруднительно полноценно разработать технологию художественной интерпретации как творческой деятельности, характеризующейся большой долей непредсказуемости, то ее реализация в музыкально-образовательном процессе вполне возможна при опоре на теорию взаимодействия педагога и учащегося. Свидетельство тому — данная Т. В. Татьяниной и Т. И. Шукшиной характеристика гуманитарных технологий, которые находят выражение в педагогически оправданном, щадящем влиянии на личность обучающегося, создании условий для выстраивания диалоговых отношений участников педагогического процесса [8, с. 74]. Музыкально-образовательный процесс обладает определенной спецификой, связанной с тем, что он предполагает не простое усвоение знаний и способов деятельности, но вхождение в мир музыкальной культуры, а значит, базируется прежде всего на постижении культурных смыслов, содержащихся в явлениях музыкального искусства, на основе культуросообразной деятельности. При этом важно установле-

ние музыкально-интерпретационного сотрудничества взаимодействия педагога и учащегося. Как говорил Г. Г. Нейгауз, «...полное взаимопонимание учителя и ученика — одно из важных условий плодотворности педагогического процесса» [6, с. 164]. Следовательно, в рамках образовательного процесса и педагог, и учащийся встают перед необходимостью вербализации художественной информации с целью обмена ею.

В рассмотрении художественно-интерпретационной деятельности как технологии учет фактора педагогического взаимодействия выражается, во-первых, в необходимости движения и педагога, и учащегося навстречу друг другу — к художественному взаимопониманию относительно изучаемого музыкального явления, и, во-вторых, в совместном создании трактовки музыкального произведения через постижение личностного опыта Другого. Тогда, по словам Г. Г. Нейгауза, «педагог превращается из „учителя“ в узком смысле слова в старшего коллегу, оснащенного большим опытом и большими знаниями, беседующего с младшими братьями по искусству на любимые темы. Именно эта сторона педагогики — самая ее привлекательная, самая захватывающая и отрадная сторона. Не только потому, что здесь профессиональная педагогика становится понемногу настоящим воспитанием, но главным образом оттого, что это чистая форма общения и сближения людей на основе общей преданности искусству и способности что-то создавать в искусстве» [6, с. 151].

Художественно-интерпретационное взаимодействие с позиций технологичности предстает в виде процесса, включающего в себя несколько этапов.

На *первом этапе* работы с произведением каждый участник музыкально-образовательного процесса (педагог и ученик) погружается в художественно-образный мир творения композитора самостоятельно, чтобы ничто не могло повлиять на первые более или менее целостные выводы о музыке и постановку собственных творческих задач. По-



скольку речь идет об образовательном процессе, где взаимодействие педагога и учащегося обязательно, то просто необходимо, чтобы каждый из них готовился к встрече, «имея, что сказать». Только в этом случае происходит равноправный художественный диалог, для осуществления которого оба индивида создают словесный эквивалент образа музыкального произведения. Содержание первого этапа, по своей функции являющегося *предкоммуникативным*, подготовительным к непосредственному педагогическому контакту, включает в себя три подэтапа:

1-й подэтап — работа с музыкальным текстом. Осуществляется самостоятельное общение каждого субъекта (и педагога, и учащегося) с музыкальным произведением с целью получения максимально возможной художественной информации;

2-й подэтап — становление собственного (более или менее обобщенного, целостного) представления о содержании музыкального текста. В результате действий, совершившихся на первом подэтапе, каждый индивид получает собственное представление о музыкальном произведении, создает его субъективный образ;

3-й подэтап — создание по возможности адекватной музыкальному произведению словесной трактовки. В условиях образовательного процесса ведущей формой передачи знаний является общение, а значит, необходимо создание *словесного* образа музыкального произведения, по возможности максимально эквивалентного созданному субъективно представлению. Именно здесь вступает в силу качество «воли к диалогу», так как субъект пытается сформулировать познанный им художественное сообщение в виде доступной для восприятия конкретного Другого формы высказывания. Цель формулирования при этом — быть максимально понятным.

Второй этап — центральный; это ситуация непосредственного диалога педагога и учащегося. Здесь происходит обмен полученными на предыдущем эта-

пе знаниями, где вербальная форма взаимодействия находится на равных позициях с музыкально-исполнительской. Цель данного этапа — не простое ознакомление с художественной концепцией Другого, а нахождение общей идеи интерпретации, которая совместно обсуждается. Кроме этого, вербальное выражение музыкального содержания обогащается экспрессивными невербальными факторами, всегда сопровождающими глубокое человеческое взаимодействие, — мимикой, жестами. Они проявляют эмоционально-чувственное восприятие музыки, а подчас и неосознаваемые переживания. Данный этап также включает в себя подэтапы:

4-й подэтап — в момент непосредственного учебного взаимодействия передача Другому собственного представления о музыкальном произведении в словесной форме. Здесь идет вербальная реализация содержания музыкального произведения в учебной аудитории. «Воля к диалогу» воплощается в желании быть понятым, т. е. в стремлении удержать контакт, мгновенно реагируя на любые изменения в восприятии информации Другим, с целью максимально полного информирования собеседника о сделанных художественных выводах;

5-й подэтап — осуществление обратной связи. Если 3-й подэтап был периодом подготовки к диалогу, 4-й — действием, побуждающим к диалогическому взаимодействию, и если указанные ступени были пройдены успешно каждым субъектом, возможен позитивный обмен постигнутыми смыслами художественного мира произведения. При этом оба субъекта выступают как равноправные участники музыкально-образовательного процесса, как сотрудники.

В результате осуществленного диалога понимание музыкального произведения обогащается всеми постигнутыми смыслами на этапах пройденного каждым субъектом пути художественного познания и оба участника выходят на *третий этап — результирующий*, этап формулирования общей рабочей концепции и постановки новых художественно-

интерпретационных задач, которые затем вновь осмысливаются каждым самостоятельно (см. первый этап). Таким образом, только при личностном художественно-информационном обмене процесс познания выходит на следующий цикл, возвращаясь к его источнику — музыкальному произведению. Затем вновь начинается путь навстречу Другому с новыми знаниями, более глубоким пониманием произведения — путь приближения к истине и возможному ее открытию.

В итоге получается спиралевидное развитие художественного познания, осуществляемого в интерактивной форме учебно-педагогического взаимодействия. По своим характеристикам оно удовлетворяет условиям понимания, выделенным В. В. Знаковым [4, с. 159—165]:

1) *мнемическому* — у партнеров должны быть и, главное, актуализироваться в момент общения не любые знания об обсуждаемом предмете, а именно сходные, пересекающиеся запасы сведений, похожие модели объекта;

2) *целевому* — в совместной деятельности каждый ее участник вынужден делать прогнозы, относящиеся как к предмету деятельности, так и к психологическим качествам, а также ценностно-смысловым позициям партнеров;

3) *эмпатическому* — осуществляется активное оценивание субъектом переживаний и чувств познающего человека, формируется положительное отношение к нему;

4) *нормативному* — для достижения взаимопонимания субъекты общения должны исходить из одних и тех же постулатов общения и соотносить предмет обсуждения с одинаковыми социальными образцами, нормами поведения.

Таким образом, в результате применения в музыкальном образовании художественной интерпретации у учащихся формируются навыки гуманитарного мышления, которое диалогично по своей природе. В этом процессе субъекты об-

щения не просто обмениваются предметной информацией — осуществляется взаимопроникновение их позиций, интересов, нравственных ценностей, сопряжение разных культурных смыслов, которые проходят определенную коррекцию. Используемая в музыкально-образовательном процессе интерпретационная деятельность обуславливает личностное развитие учащегося, активизацию мировоззренческого начала, его постепенное, непротиворечивое вхождение в большой мир как значимой единицы человеческого общества. Это делает художественную интерпретацию музыки гуманитарной образовательной технологией, которая к тому же дает возможность принципиально индивидуального ориентирования учебной деятельности, обеспечивающей свободу выбора субъектом рефлексивно осмысленного вектора собственного развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. — 2011. — № 1 (5). — С. 33—36.
2. Гофман, И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / И. Гофман. — Москва : Музгиз, 1961. — 224 с.
3. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. — 2011. — № 4 (8). — С. 13—17.
4. Знаков, В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. — Москва : Ин-т психологии РАН, 1999. — 232 с.
5. Мигунов, А. С. Эстетика, искусство и современные гуманитарные технологии / А. С. Мигунов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. — 2011. — № 3. — С. 3—25.
6. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. — Москва : Музыка, 1988. — 240 с.
7. Савшинский, С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. — Москва : Классика-XXI, 2002. — 239 с.
8. Татьяна, Т. В. Гуманитарные технологии в формировании управленческой компетентности будущего учителя / Т. В. Татьяна, Т. И. Шухина // Сиб. пед. журн. — 2009. — № 12. — С. 73—79.

Поступила 17.08.12.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

*А. Ю. Галиченко (Белгородский государственный институт
искусств и культуры)*

Статья посвящена интегративным процессам в учебно-образовательной практике вузов культуры и искусств. Автором поднимается вопрос о необходимости рассматривать интегративные процессы как приоритетные по своему значению и статусу, что обусловлено той ролью, которую они играют в повышении качества подготовки специалистов сферы культуры и искусств.

Ключевые слова: интегративные процессы; содержание профессионального образования; требования к будущим специалистам; повышение качества профессиональной подготовки; интегрированная система; модернизация подготовки специалистов.

Система высшего профессионального образования, как и вся система образования в России, проходит стадию реформирования. Несмотря на многоплановость задач, все нововведения базируются на трех принципах: доступность образования, повышение его качества и эффективности. Выдвигаются новые требования к будущим специалистам, меняются правовые, демографические, организационные, экономические условия деятельности вузов, формируются новые, более прогрессивные образовательные технологии. Много внимания сегодня уделяется и тому, чтобы осмыслить, выделить и четко определить содержание профессионального образования в вузах культуры и искусств, основу которого должны составить изучение отечественного и мирового опыта; сохранение лучших традиций общеобразовательной и профессиональной школы; введение в образовательный процесс передовых технологий, прогрессивных теоретических и методических разработок как российских, так и зарубежных ученых.

Профессиональная подготовка специалиста в области культуры — уникальный комплексный процесс, который представляет собой образное отражение социальных отношений, показатель духовной культуры общества, его мировоззрения и творческого интеллекта. В результате наиболее остро встает вопрос о необходимости повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов, умеющих творчески подхо-

дить к своему делу, сохраняя все то лучшее, что было создано в области его профессиональной деятельности. Существенная роль в разросшейся инфраструктуре музыкального образования принадлежит вузам культуры и искусств.

Одним из центральных противоречий современного высшего профессионального образования выступает противоречие между необходимостью формирования из студента вуза специалиста высокой профессиональной квалификации, являющего собой некую целостность, и разобщенностью, раздробленностью составляющих процесса его подготовки на отдельные дисциплины. Как отмечает З. Гельман, «...духовное убожество, невежество будут спутниками человека до тех пор, пока не будет изменена структура образования. Человек — часть Целого Мира, и в образовательном процессе тоже непременно должен отражаться целостный Мир, а не отдельные его части» [1, с. 40]. Это обуславливает актуальность поиска и конструирования интегративных образовательных структур в вузовском обучении и их практического внедрения.

В настоящее время, несмотря на солидные теоретические разработки по данной проблеме, многие учебные дисциплины, изучающие одни и те же явления окружающего мира, расщеплены в сознании студентов на совершенно не связанные друг с другом сведения из различных учебных предметов. В конце концов, это выливается в противоречие

между возможным уровнем интеграции различных дисциплин и реальным, между уровнем теоретической разработки проблемы и степенью реального внедрения конкретных выводов и рекомендаций [4, с. 57]. Среди причин возникновения данного противоречия И. Н. Козловская называет то, что теория интеграции знаний в современной дидактике существует в широком, нестрогом смысле как комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на толкование явления интеграции в образовании [3]. Это приводит к возникновению ряда объективных и субъективных трудностей, которые тормозят внедрение результатов научных исследований интегративных процессов в практику учебных заведений, в том числе вузов культуры и искусств.

К указанным трудностям можно отнести громоздкий терминологический аппарат; отсутствие координации подходов к пониманию интегративных процессов в образовании; разрозненность научных исследований из разных аспектов проблемы; наличие значительного количества изолированных принципов, положений, закономерностей, которые связаны с интеграцией; обрастание понятия «интеграция» многочисленными уровнями, видами, типами; отождествление интеграции с близкими понятиями (синтез, комплексность, междисциплинарность) и др. [3, с. 84].

В числе основных необходимо также выделить противоречие между возрастающим с огромной скоростью объемом информации, которую необходимо усвоить будущему выпускнику вуза, и его ограниченными возможностями осуществить это в традиционно отводимые сроки. Как отмечают В. А. Попков и А. В. Коржуев, объем вузовского учебного материала и, соответственно, усилия, необходимые для его качественного преподавания и усвоения, таковы, что требуются принципиально иные, чем в средней школе, методы и формы работы. Сегодня высшая профессиональная школа нередко ориентируется на слегка модифицированные школьные методы работы, когда на лекции про-

исходит обычное школьное изложение учебного материала, только гораздо большему числу слушателей, а на семинарах — вспоминание того, что осталось после лекции, и студент, как и учащийся средней школы, учится из страха быть отчисленным и не пытается вникнуть в содержание изучаемого материала [4, с. 27].

Профессиональная подготовка специалистов в условиях вузов культуры и искусств изначально была задумана как интегрированная система, основанная на внутренних и внешних дисциплинарных связях. В ней уже заложены необходимые ресурсы для междисциплинарной интеграции как на уровне подсистем (групп специальных дисциплин, изучающих феноменологические особенности музыки, дисциплин музыкально-исполнительского цикла, педагогики, истории и теории культуры и др.), так и на уровне содержания образования в целом. Однако в силу естественного развития дисциплинарного знания и специализации научных дисциплин в системе профессиональной подготовки возникает ситуация, когда дисциплинарные «амбиции» превалируют над осознанием продуктивности интегрированного обучения и изучение каждой отдельной дисциплины идет в отрыве не только от комплекса гуманитарных дисциплин, но и от смежных областей знания. Одна из актуальных идей стратегии высшего образования — «вписать» каждую отдельную учебную дисциплину в контекст того профессионального образования, которое получают студенты.

Подготовка руководителей музыкальных творческих коллективов далеко не всегда осуществляется на основе интегративного принципа, и это сказывается на целостности и последовательности его знаний, нужных для практической деятельности. Многолетние наблюдения показывают, что студенты, а позднее выпускники образовательного учреждения, пройдя подготовку по тем или иным предметам, затрудняются применять «частные» знания, умения при изучении других предметов на практике. Им не



хватает самостоятельности мышления, умения переносить полученные знания в сходные или иные ситуации. Все это становится возможным из-за взаимной несогласованности занятий по различным учебным дисциплинам. В данном случае игнорируется закономерность, заключающаяся в том, что интеграция — не смена деятельности и простое перенесение знаний из одного предмета в другой, а процесс создания новых дидактических эквивалентов, отражающих тенденции интеграции современного научного знания. Вся система знаний должна опираться на интегративные принципы, без этого они не могут полноценно усваиваться и плодотворно использоваться.

Специфика деятельности руководителя музыкального коллектива заключается в трехаспектном проявлении творческого начала: педагогическое творчество; творчество, связанное с воздействием на личность учащегося посредством искусства; научное творчество, позволяющее анализировать итоги работы, обобщать положительный опыт, стимулировать дальнейшее развитие музыкантов. Учебно-воспитательное, концертно-исполнительское и научно-методическое направления работы на творческой основе составляют базис для формирования личности руководителя музыкального коллектива. Ничто ничем не может быть компенсировано. Научная работа не заменит исполнительства, а исполнительство не может соответствовать преподаванию. Каждый вид деятельности ценен сам по себе, и лишь в триединстве кроется успех настоящего творческого процесса.

Современная дидактика утверждает, что результат слияния («диффундирования») различных знаний при интегративном методе обучения выходит за рамки суммарного действия отдельных частей («слагаемых»), образующих соответствующие общности. В этой связи специалистами отмечается, что совокупность компонентов и элементов, входящих в такую общность, «должна обладать интегративными свойствами, не сводимыми к свойствам ее отдельных

компонентов; изменение одного из элементов или компонентов системы должно приводить к определенным изменениям и в других элементах, а значит, и к изменению всей системы в целом» [2, с. 8].

В результате возникают необходимые условия для изучения специфики педагогических процессов с позиции осмысления интегративного подхода в высшем профессиональном образовании, для сравнительного анализа педагогической эффективности традиционных предметных и интегративных подходов в обучении. Продвижение в направлении решения данных вопросов создает предпосылки для академического и культурного роста, для дальнейшей модернизации подготовки специалистов различных музыкальных профессий. Однако, как ясно показывает практика, острота этого противоречия тенденции к снижению не имеет.

Необходимость разрешения вышеуказанных противоречий инициирует поиск, адаптацию и внедрение в практику адекватных методов, форм и технологий обучения, основанных на современной научно-методологической базе, которая, в свою очередь, должна учитывать накопленные в этой области многовековые традиции и новейший отечественный и зарубежный опыт. На современном этапе развития всей образовательной системы, в том числе музыкально-педагогической, успешность ее функционирования связывается с инновационными методами и соответствующими педагогическими технологиями, обладающими гуманитарным потенциалом и позволяющими активизировать различные виды деятельности студентов и тем самым формировать их личностный потенциал.

Учитывая вышеизложенное, сделаем вывод, что современной тенденцией высшего профессионального образования становится поиск резервов совершенствования содержания обучения. Этот поиск перемещается в область проектирования интегративного содержания профессиональной подготовки на основе системного, интегративно-целостного под-

ходов. Все сказанное дает основание рассматривать интегративные процессы в обучении как приоритетные на современном этапе развития отечественного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гельман, З. Узкий специалист — это нон-сене / З. Гельман // Высш. образование в России. — 2001. — № 6. — С. 37—42.

2. Исследовательские подходы : хрестоматия по методологии педагогического исследования / сост. П. Е. Решетников, Н. С. Сердюкова, Е. В. Шварев ; под ред. П. Е. Решетникова. — Белгород : ПОЛИТЕРРА, 2006. — 312 с.

3. Козловская, И. Н. Законы и закономерности педагогики в контексте дидактической интегрологии / И. Н. Козловская // Пед. образование и наука. — 2008. — № 12. — С. 84—91.

4. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — Москва : Академический Проект, 2004. — 426 с.

Поступила 24.05.12.

УДК 37.012:130.2:316.77

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Статья посвящена проблеме межкультурной коммуникации, которая понимается как общение носителей различных культур, владеющих разными языками. Доказывается, что одной из целей современного образования является формирование межкультурной компетентности.

Ключевые слова: культура; образование; межкультурная коммуникация; языковое сознание; психоллингвистика; междисциплинарность.

В настоящее время в мире происходит процесс глобализации, проявляющийся в усилении политических, экономических и, конечно же, культурных связей между различными странами и народами. Эта тенденция затрагивает все уровни общественной жизни и ставит в центр внимания специалистов разных научных сфер (лингвистов, психологов, социологов, культурологов) проблему межкультурной коммуникации, под которой понимается общение носителей различных культур, владеющих разными языками (личные контакты между людьми, реже — опосредованные формы коммуникации, такие как письмо и массовая коммуникация).

Возникновение межкультурной коммуникации как предмета научного исследования было обусловлено определенными историческими и общественными предпосылками. Необходимость налаживания быстрой и эффективной коммуни-

кации со странами-союзниками и мощный эмиграционный поток после Второй мировой войны вынудили США открыть в 1946 г. Институт службы за границей (the U.S. Foreign Service Institute), одной из задач которого была подготовка специалистов по общению с представителями других культур. Институт возглавил лингвист Э. Т. Холл, в работе которого “Culture as Communication”, написанной в соавторстве с Д. Трагером, впервые прозвучал термин «межкультурная коммуникация». В 1959 г. вышла в свет известная монография Холла “The Silent Language”. В ней автор показал тесную связь коммуникации и культуры и обосновал необходимость преподавания последней. Появление именно этой книги ознаменовало рождение новой дисциплины «межкультурная коммуникация». Среди несомненных научных достижений Холла следует отметить смещение фокуса исследования с монокультурных

© Савушкина Л. В., 2012



на бикультурные процессы, перемещение концепции культуры с макро- на микро-уровни, соединение культуры с коммуникативным процессом, изучение влияния культуры на поведение человека. Благодаря Холлу понятие «культура» становится краеугольным камнем в создании межкультурной коммуникации как новой научной дисциплины. Подход Холла к культуре дается с коммуникативных позиций и отличается этим от других трактовок данного феномена: “Culture is a technical term used by anthropologists to refer to a system for creating, sending, storing and processing information developed by human beings, which differentiates them from other life forms” [6, p. 183] («Культура — это технический термин, используемый антропологами для обозначения системы создания, передачи, накопления и обработки информации, передаваемой людьми, что отличает их от других живых существ»).

Успешное развитие межкультурной коммуникации как самостоятельной дисциплины предопределил богатый научный фундамент антропологических исследований, сложившийся к середине XX в. в США на базе теорий, посвященных взаимосвязи языка и культуры, а также личности и культуры. Это прежде всего гипотеза лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа, антропологические исследования основателя «исторической этнологии» Ф. Боаса и его последователей и учеников А. Кардинер, Р. Бенедикт, М. Мид и др. Заслугой американских ученых является признание того факта, что специфика вербальной коммуникации зависит от особенностей представляемых коммуникантами культур, в таком случае межкультурную коммуникацию можно считать точкой пересечения культуры и человеческого взаимодействия (intersection of culture and human interaction).

Начало активного изучения межкультурной коммуникации в России можно датировать 1970-ми гг. Тогда, благодаря усилиям сотрудников сектора психолингвистики и теории коммуникации Института языкознания РАН, были выпущены

сборники, в которых нашли отражение проблемы межкультурной коммуникации отечественной действительности [4]. В 1996 г. в вузах России среди специальностей высшего профессионального образования появилась специальность «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Изменение классификатора специальностей в связи с переименованием специальности «Иностранные языки» было вызвано признанием того факта, что изучение иностранных языков невозможно без знания культуры, менталитета, национального характера, обычаев и традиций носителей этих языков. Центром по разработке методических аспектов межкультурной коммуникации стал факультет иностранных языков Московского государственного университета. В 1997 г. на основе авторских курсов по межкультурной коммуникации, культурной антропологии и спецкурса «Язык и культура» С. Г. Тер-Минасовой была выпущена монография «Язык и межкультурная коммуникация» [5].

Следует отметить две монографии, посвященные моделированию процесса межкультурной коммуникации на материале русской и американской лингвокультур. И. Э. Клюкановым выполнено системно-семиотическое исследование, посвященное созданию концепции динамики межкультурной коммуникации и построению нового понятийного аппарата для описания этой динамики [1]. В качестве центрального явления межкультурной коммуникации он рассматривает перевод, который создает разнонаправленный и многомерный коммуникативный универсум — силовое поле, разные аспекты которого характеризуются разной степенью четкости. Подобный взгляд на перевод и его роль в процессе межкультурной коммуникации дает возможность представить функционирование языка в качестве нелинейного механизма. Однако нужно заметить, что существует точка зрения, согласно которой «неправомерно рассматривать в рамках диалога культур вопросы межъязыкового перевода» [2]. В монографии «Русские и американцы: парадоксы межкуль-

турного общения» О. А. Леонтович предлагает концепцию многоуровневой системно-динамической модели межкультурной коммуникации, основанной на данных лингвистики и теории коммуникации. В рамках модели рассматриваются принципы взаимодействия лингвокультур и культурно-языковых личностей, понятие межкультурной трансформации. Излагая суть концепции, автор сводит ее к тому, что неаддитивные свойства межкультурной коммуникации представляют собой результат взаимодействия и взаимовлияния языка, культуры и коммуникации в феноменологическом поле. Иерархические, структурные уровни межкультурной коммуникации взаимосвязаны и пронизаны сложной сетью разнородных отношений, каждое из которых является причиной и следствием межкультурных изменений. Парадоксальность системы межкультурной коммуникации заключается в том, что в ее условиях постулаты нормального общения превращаются в собственную противоположность. В своей работе Леонтович описывает специфические черты межкультурной коммуникации как особого типа общения, раскрывает механизмы, способы кодирования информации, принципы понимания, а также представляет различные виды коммуникативных сбоев и пути их преодоления [3].

Таким образом, если высказанная американскими антропологами и когнитологами идея о детерминационной зависимости компонентов триады «язык — сознание — культура» осталась на уровне гипотезы, то в отечественной психолингвистике исследование этнокультурной специфики языкового сознания стало центральной проблемой, изучение которой привело к формированию положений о межкультурной онтологии анализа этнических сознаний.

В российской науке разработка психолингвистического подхода к межкультурной коммуникации опирается на изучение взаимоотношений языка, культуры и сознания. Базисными для многих психолингвистических исследований стали сформулированные Е. Ф. Тарасовым

положения теории межкультурной коммуникации как новой онтологии анализа языкового сознания. Основы теории межкультурной коммуникации разрабатываются как частный случай речевого общения, при этом подчеркивается их связь с темой языкового сознания. Предлагается интегрированный подход к изучению таких многогранных явлений, как межкультурная коммуникация и языковое сознание.

Можно сделать вывод, что первоначально для описания межкультурной коммуникации использовалось так называемое классическое понимание культуры как более или менее стабильной системы осознанных и бессознательных правил, норм, ценностей, структур, артефактов, т. е. как национальной или этнической культуры. В настоящее время все чаще доминирует «динамическое» понимание культуры как образа жизни и системы поведения, норм, ценностей и т. д. любой социальной группы (например, городская культура, культура поколений, культура организации). «Динамическое» понимание культуры не предполагает строгой стабильности культурной системы, оно до определенной степени может меняться и модифицироваться в зависимости от социальной ситуации.

Как научная дисциплина межкультурная коммуникация еще находится в стадии формирования и отличается двумя особенностями: прикладным характером (цель — облегчение коммуникации между представителями различных культур, снижение конфликтного потенциала) и междисциплинарностью.

Исследования по межкультурной коммуникации в последнее время приобретают все большее значение в связи с процессами глобализации и интенсивной миграции. Основное внимание исследователей сосредоточено на выработке навыков и умений межкультурного общения с учетом культурных особенностей стран. К этой работе привлечены антропологи, психологи, культурологи, лингвисты. Информация для обучения межкультурному общению поступает из разных наук, поэтому межкультурная коммуни-



кация как область научных исследований с самого начала имеет междисциплинарный характер. Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией аккультурации является интеграция, т. е. сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой другого этноса. В этом случае единственной разумной идеологией и политикой общества становятся мультикультурализм и межкультурная компетентность, предполагающие позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольную адаптацию социальных и политических институтов общества к потребностям разных культурных групп.

Как учебная дисциплина межкультурная коммуникация использует достижения культурной антропологии и исследований по коммуникации. Наиболее существенный вклад в изучение коммуникации вносят когнитивная и социальная психология, социология, когнитивная лингвистика и типология языков. Подобное разнообразие методов неудивительно, когда речь идет о такой многоаспектной, непрерывной и бесконечной, неизменно присущей человеку деятельности, как коммуникация.

Культурное многообразие современного человечества увеличивается, и составляющие его народы находят все больше средств, чтобы сохранять и развивать свою целостность и культурный облик. Тенденция к сохранению культурной самобытности подтверждает общую закономерность, согласно которой человечество, становясь все более взаимосвязанным и единым, не утрачивает своего культурного разнообразия. В контексте этих тенденций общественного развития представляется чрезвычайно важным уметь определять культурные особенности народов, чтобы понять друг друга и добиться взаимного признания. Процесс взаимодействия культур, ведущий к их унификации, вызывает у некоторых наций стремление к культурному самоутверждению и желание сохранить собственные культурные ценности. Ряд государств и культур демонстрирует

свое категорическое неприятие происходящих культурных изменений. Процессу открытия чужих культурных границ они противопоставляют непроницаемость их собственных и гипертрофированное чувство гордости своей национальной самобытностью. Различные общества реагируют на влияния извне по-разному. Диапазон сопротивления процессу слияния культур достаточно широк: от пассивного неприятия ценностей других культур до активного противодействия их распространению и утверждению.

Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, часто существенно отличающихся от их собственной. Отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе нередко делают эти контакты трудными и даже невозможными. Но это лишь частные проблемы межкультурных контактов. Основные причины их неудач лежат за пределами очевидных различий. Они — в различиях мироощущения, т. е. в ином отношении к миру и другим людям. Главное препятствие, мешающее успешному решению данной проблемы, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками. С большим трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Наш этноцентризм, мешающий межкультурной коммуникации, трудно распознать, так как это — бессознательный процесс.

Напрашивается вывод, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей нужно целенаправленно учиться. Необходимость овладения знаниями и навыками коммуникации диктуется практическими потребностями реальной жизни. Процессы глобализации, демократизации общественной жизни, открытость и доступность самых последних достижений мировой культуры позволяют огромному числу людей узнавать много нового о

поведении и образе жизни других народов. Новые знания приобретаются в туристических поездках, на научных конференциях, симпозиумах, из сообщений СМИ, личных встреч, т. е. посредством различных форм общения людей.

Формирование межкультурной компетентности, бесспорно, является одной из целей современного образования. Именно система образования должна взять на себя нелегкую задачу избавления людей от устаревших этноцентристских взглядов и замены их на новые, этнорелятивистские, более соответствующие реалиям того единого мира, в котором мы живем. На это же должна быть нацелена и политика современных государств, которые все больше становятся полиэтническими, а значит, в их жизни проблемы аккультурации, формирования межкультурной компетентности выходят на первый план.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клюканов, И. Э. Динамика межкультурного общения : К построению нового концептуального аппарата : дис. ... д-ра филос. наук / И. Э. Клюканов. — Тверь, 1999. — 290 с.
2. Крупнов, В. Н. Пути дальнейшего развития перевода / В. Н. Крупнов // Билингвистические исследования функционального стиля научной и технической литературы. — Баку, 1974. — С. 735.
3. Леонтович, О. А. Русские и американцы : парадоксы межкультурного общения / О. А. Леонтович. — Волгоград : Перемена, 2002. — 435 с.
4. Национально-культурная специфика речевого поведения / под ред. А. А. Леонтьева, Ю. А. Сорокина, Е. Ф. Тарасова ; Ин-т языкознания РАН. — Москва, 1977. — 350 с.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — Москва : Слово, 2000. — 234 с.
6. Hall, E. T. Understanding Cultural Differences / E. T. Hall, M. R. Hall. — Yarmouth, ME : Intercultural Press, Inc, 1990. — 196 p.

Поступила 26.10.12.



УДК 378.4(470.345):371.321

СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА*

*И. М. Фадеева, Н. Н. Морозова, Ю. Е. Крылова**(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)*

Проводится анализ имиджевых характеристик преподавателя исследовательского университета. Особое внимание обращается на взаимосвязь имиджа и социально-психологического самочувствия, принадлежности научно-образовательного компонента его деятельности к приоритетным направлениям развития вуза и их успешной самопрезентации.

Ключевые слова: имидж; преподаватель; социально-психологическое самочувствие; исследовательский университет; трансформация высшей школы.

Российская система высшего образования находится в условиях трансформации, связанной с объективной необходимостью «вписывания» в мировое образовательное пространство. Данный процесс является следствием как системной трансформации всего общественного строя в России, так и качественных изменений, происходящих в развитии профессионального образования в мире. Рубеж XX и XXI столетий ознаменовался радикальными преобразованиями системы высшего образования. Перестали быть созвучными новым требованиям организации общества те принципы, которые традиционно были доминирующими в системе университетского образования. Изменения базовых парадигм восприятия мира, связанные с процессами глобализации, привели к формированию концепции знания, существенно отличной от предшествующей. Это повлекло за собой «перенастройку» основных параметров и всей системы университетского образования, а также изменение образа преподавателей [3].

Сегодня своеобразным сигналом в связях система образования — общество — преподаватель — учащийся становится не идеология, а имидж преподавателя. Под имиджем понимается то представление, которое человек неосознанно или намеренно создает о себе в

восприятии других людей. Считается, что в настоящее время способность к поддержанию имиджа является неотъемлемым качеством профессионала. Формирование имиджа преподавателя вуза в условиях трансформации системы приобретает все большее значение [5].

Среди социально-психологических характеристик современного преподавателя вуза, ориентированного на разные виды деятельности (взаимодействие в процессе преподавания и научной деятельности, производство новых знаний и организация процесса их передачи), имидж занимает ведущее место. Сформировалась даже новая отрасль знания — педагогическая имиджелогия, позволяющая качественно по-новому взглянуть на процесс преподавания в высших учебных заведениях и на самого преподавателя [2].

Имидж, безусловно, связан с таким понятием, как социально-психологическое самочувствие, он оказывает большое влияние на психологическое здоровье человека, выполнение им профессиональной роли, восприятие своего социального статуса в целом. Поэтому выявление взаимосвязи между имиджем и социально-психологическим самочувствием преподавателя составляет важную научно-практическую задачу [1].

* Работа выполнена при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2010—2013 гг. Государственный контракт № 14.740.11.0225.

С целью выявления наличия взаимосвязи между имиджем и самочувствием и степени ее выраженности в профессиональной деятельности преподавателей было выполнено эмпирическое исследование на ряде факультетов многопрофильного вуза, каковым является Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева: технических, гуманитарных и естественно-научных. В рамках данного исследования проводилось анкетирование, направленное на выявление отношения преподавателей к собственному имиджу и здоровью ($N = 113$). Анкета смешанного типа содержала в себе три блока вопросов: 1 — социально-демографические сведения; 2 — вопросы, связанные с имиджем; 3 — отношение преподавателей к собственному здоровью. Наряду с анкетированием было осуществлено психодиагностическое исследование, предполагавшее выполнение нескольких заданий по четырем методикам, которыми были Тест-опросник самоотношения В. В. Столина; Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему (А. М. Прихожан); САН; Исследование самооценки личности С. А. Будасси [4].

При анализе ответов на вопрос анкеты, актуализирующий категории, связанные с понятием «имидж», выяснилось, что преподавателями был сделан выбор различных позиций: от внешних признаков до личностных и профессиональных качеств. Результаты ранжирования выделенных категорий представлены ниже (%):

атрибуты внешнего вида, стиль — 33,4
свойства личности — 14,0
манеры поведения и речи — 13,3
образ — 13,1
социальные характеристики — 9,8
социально-желательный образ — 8,7
профессиональные качества — 7,6.

Показательным является преимущественно внешнее восприятие преподавателями имиджа (33,4 %). Это позволяет заключить, что треть из них воспринимают атрибутивную сторону имиджа, не задумываясь о многогранности и глуби-

не данного понятия. Достаточно редко упоминаются позиции «профессиональные качества» (7,6 %), «социально-желательный образ» (8,7) и «социальные характеристики» (9,8 %), что, на наш взгляд, свидетельствует о слабой связи между категориями «имидж» и «профессиональная роль». Полученные результаты отражают несоответствие выполняемой роли преподавателя вуза и его образа в глазах общества. Выявленную тенденцию можно определить как слабо позитивную.

Такие понятия, как «свойства личности» и «манеры поведения и речи», занимают в ранжированном списке промежуточную позицию. Несмотря на то что они признаются значимыми для профессиональной роли преподавателя, суммарное число опрошенных, выбравших эти позиции, меньше количества тех, кто поддерживает внешние атрибуты имиджа. Понятие «образ» в данном контексте выступает нейтральным по отношению к рассматриваемой социально-профессиональной группе, поэтому детальному анализу его подвергать нецелесообразно.

На вопрос «Считаете ли Вы себя преподавателем с позитивным имиджем?» положительно ответили 62,9 % мужчин и 56,4 % женщин, причем большинство таких ответов дали представители старших возрастных категорий (от 61 до 70 лет — 85,7 %, от 41 до 50 лет — 62,1 %) и категории до 30 лет — 61,5 %. Меньше всего преподавателей, оценивших свой имидж как позитивный, в возрастной категории от 51 до 60 лет. Скорее всего это объясняется переходным состоянием, связанным с периодом адаптации к старшей возрастной группе, новым этапом социализации и соответствующей переоценкой ценностей и жизни в целом.

Следует отметить, что позитивная оценка своего имиджа в большей степени свойственна преподавателям, имеющим ученую степень доктора наук (66,7 %) и кандидата наук (61,3 %), а также преподавателям, деятельность которых относится к приоритетным направлениям развития университета



(67,5 % — ПНР-1 и 69,0 % — ПНР-2). Это свидетельствует о том, что данные категории опрошенных чувствуют себя более комфортно и уверенно в условиях формирования исследовательского статуса университета. В представленной выборке не оказалось преподавателей, оценивающих свой имидж как отрицательный (негативный).

Несмотря на высокую долю преподавателей, оценивших позитивно собственный имидж, целенаправленно хотели бы его формировать всего 21,9 % опрошенных (из них 29,5 % женщин и 14,3 % мужчин). Анализ распределений данной группы в зависимости от возраста обнаруживает их явное тяготение в сторону молодых: до 30 лет (76,9 %) и от 31 до 35 лет (56,0 %). Меньше всего заинтересованных в формировании имиджа среди представителей возрастной группы от 51 до 60 лет (33,3 %).

Была установлена взаимосвязь стремления к сознательному формированию имиджа и наличия ученой степени. Так, оказалось, что меньше всего заниматься формированием собственного имиджа желают доктора наук (25,0 %), в большей степени в этом заинтересованы кандидаты наук (46,7 %), а в максимальной преподаватели без ученой степени (57,7 %). Данное распределение свидетельствует о выраженной мотивации достижения (в том числе позитивного имиджа) на более низких ступенях профессиональной иерархии. С другой стороны, профессура, по всей видимости, замещает понятие «имидж» понятием «профессиональное имя» как атрибутом узнаваемости в профессиональном сообществе.

Среди препятствий, мешающих формированию позитивного имиджа преподавателей, респондентами были указаны прежде всего социальные факторы: отсутствие материальных возможностей, невысокий престиж профессии, отсутствие стимуляции со стороны руководства вуза. Слабо выраженными факторами выступили нежелание что-либо в себе менять, невысокая самооценка, отсутствие достойных примеров (образцов)

среди коллег и стереотип «имидж — понятие важное для политиков и управленцев». Данные результаты показывают превалирование социальных сторон имиджа над психологическими.

Несмотря на то что большинство опрошенных преподавателей считают свою профессию значимой в обществе (а значит, престижной), они не ощущают ее достаточной востребованности по сравнению с другими профессиями. Большинство придерживающихся такой позиции относятся к возрастным группам от 36 до 40 лет (57,1 %) и до 30 лет (46,2 %). Квалификационный портрет ответивших на данный вопрос выявил следующую закономерность: свою невостребованность меньше всего ощущают доктора наук (25,0 %), кандидаты наук (36,0), больше всего — преподаватели без ученой степени (40,0 %). Восприятие значимости профессии преподавателя растет, если образовательная и научная деятельность респондентов находится в русле приоритетных направлений развития университета (46,4 % — ПНР-1 и 40,0 % — ПНР-2).

Одной из задач исследования было выявление взаимосвязи имиджа и социально-психологического самочувствия. Связь собственного внешнего вида (атрибутивной стороны имиджа) и самочувствия подчеркнули 52,9 % мужчин и 55,3 % женщин. В основном это были представители возрастных категорий от 51 до 60 лет (73,3 %) и от 31 до 35 лет (70,8 %). Также подобную связь высоко оценили преподаватели, не имеющие ученой степени (69,2 %), доктора наук (58,3) и кандидаты наук (54,1 %). Не обнаружили обозначенной выше связи лица, относящиеся к возрастной категории старше 70 лет (22,2 %).

Необходимость изменения имиджа преподавателей университета в связи с присвоением ему категории национального исследовательского отметили 40,0 % мужчин и 44,9 % женщин. В основном это люди от 41 до 50 лет (53,3 %), имеющие ученую степень доктора наук (58,3) и кандидата наук (42,7), чья деятельность относится к приоритетным

направлениям развития университета (51,7 % — ПНР-1 и 47,5 % — ПНР-2). Можно сказать, что в этой позиции опрошенные разделились относительно поровну.

Увеличение уровня психологической нагрузки преподавателей в связи с присвоением университету категории национального исследовательского подчеркнули 63,9 % мужчин и 57,3 % женщин — представители возрастных категорий от 36 до 40 лет (78,6 %), старше 70 лет (77,8) и от 31 до 35 лет (68,0), чья деятельность относится к приоритетным направлениям развития университета (71,4 %). Из числа тех, кто не связан с ПНР, увеличение нагрузки почувствовали 21,1 % опрошенных.

Определяя меры для формирования позитивного имиджа преподавателей в новых условиях, респонденты на ведущие позиции поставили формирование соответствующей политики вуза на уровне руководства вуза, руководителей подразделений и заведующих кафедрами; изменение статуса, повышение в должности; изменение социального статуса; повышение потребительских стандартов в обществе. Реже назывались нематериальное стимулирование и включение имиджевых характеристик при оценке деятельности преподавателя.

Постоянное реформирование системы высшего образования в большей степени волнует преподавателей гуманитарного направления (45,5 %) — это, на наш взгляд, говорит о том, что данные преподаватели чувствуют себя менее уверенно и комфортно в условиях трансформации высшей школы.

Демократизацию имиджа преподавателей вуза по типу западных университетов респонденты сочли необходимой лишь в незначительной степени: за нее высказались 67,6 % мужчин и 66,2 % женщин, относящихся к возрастным категориям до 30 лет (92,3 %) и от 36 до 40 лет (73,3 %), категорически против — преподаватели в возрасте от 51 до 60 лет (40,0 %) как самый консервативный слой. Таким образом, тенденцию демократизации имиджа по западному типу в ос-

новном воспринимает молодое поколение преподавателей, наиболее мобильное и восприимчивое к новому.

Важно отметить, что преподаватели гуманитарных наук в большей степени оценивают свой имидж как позитивный, чем преподаватели технических и естественных наук. Также первые отмечают значимость для них имиджа как социально-психологического феномена, поэтому в большей мере настроены на его целенаправленное формирование. Несмотря на то, что большая часть преподавателей технических и естественных наук оценивают свой имидж как позитивный, они не считают его столь значимым феноменом, которому следовало бы намеренно уделять внимание, и при построении образовательного процесса отводят имиджу одно из последних мест.

Данные, полученные социологическими методами, дополняет психодиагностическое исследование. Так, применение Теста-опросника самооотношения В. В. Столина позволило выявить, что самооотношение испытуемых в целом характеризуется как положительное и адекватное: у большинства опрошенных ярко выражены интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» (90,9 %), самоуважение (63,6), самопонимание (54,5), самоуверенность (72,7), самопринятие (50,0), самоинтерес (50,0 %). Таким образом, можно говорить, что для подавляющего большинства преподавателей характерно адекватное восприятие собственного имиджа. Профессиональная сфера тесно связана с когнитивными аспектами самооотношения, такими как самоуважение, самопонимание и самоуверенность, которые в выборке представлены широко. Самохарактеристики в виде самопринятия и самоинтереса, меньше представленные в ответах респондентов, часто выходят за рамки профессиональной деятельности.

Методика «Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему» (автор А. М. Прихожан) направлена на выяснение отношения человека к структурным компонентам временной жизненной



перспективы. По ее результатам устанавливается уровень этого отношения. Как оказалось, первое место у преподавателей, независимо от направления подготовки, занимает противоречивое отношение к прошлому, настоящему и будущему, что характеризует недостаточную их согласованность, разрыв между ними (III уровень) в результате нарушения у преподавателей целостности временной жизненной перспективы в профессиональном плане (в отличие от семейной, досуговой и т. п.). На наш взгляд, это можно объяснить, во-первых, тем, что в динамично развивающемся обществе в условиях глобализации личности трудно проектировать свое будущее; во-вторых, наличием непрерывных и постоянных социальных преобразований в нашей стране в целом; в-третьих, социальной трансформацией системы высшего образования. В связи с изменением требований в высшей школе, образовательных стандартов, которые, в свою очередь, подразумевают изменения не только в способах межличностного взаимодействия, в мышлении человека, но и в качественном преобразовании личности, возникает ситуация неопределенности, ведущая к нарушению временной перспективы. Людям свойственно бояться нового, ранее неизвестного — отсюда и противоречие: двигаться вперед необходимо, а менять что-либо кардинально в себе сложно в силу человеческой консервативности, поэтому возникает желание вернуться в прошлое, к его положительным моментам.

Следует отметить, что выделяется немногочисленная группа преподавателей гуманитарных наук (7,5 %), для которых характерна тревожность, связанная с прошлым и/или будущим (IV уровень). Причем среди представителей технического и естественно-научного направлений подготовки такая группа отсутствует. Одной из причин этого, возможно, являются невысокая популярность в обществе гуманитарных специальностей и их неприоритетное положение на современном этапе развития высшей школы.

Методика САН направлена на изучение психоэмоционального состояния человека, его самочувствия, активности и настроения. Выполняя задания методики, преподаватели гуманитарных наук на первое место поставили свое настроение (68 %), на второе — активность (55) и на третье — самочувствие (41 %). У преподавателей технических и естественных наук наблюдалась иная картина: лидирующие позиции занимают самочувствие (50 %) и настроение (50), несколько отстает от них активность (45 %). Таким образом, общее психоэмоциональное состояние и оценку имиджа, взаимосвязанных между собой, у преподавателей гуманитарных, технических и естественных направлений можно считать удовлетворительными.

Методика «Исследование самооценки личности С. А. Будасси» позволяет определить уровень самооценки человека по пяти позициям (1 — высокий, неадекватный; 2 — высокий, адекватный; 3 — средний, адекватный; 4 — низкий, адекватный; 5 — низкий, неадекватный).

Среди преподавателей технических и естественных наук большинство имеют высокую, адекватную самооценку (53 %). Среди преподавателей гуманитарных наук таковых в два раза меньше (22 %), для них характерным является наличие средней, адекватной самооценки (67 %). У преподавателей технического направления не было выявлено представителей с низкой, адекватной самооценкой. Эти факты, как и вышеприведенные, можно объяснить приоритетным положением в исследовательском университете технических и естественно-научных специальностей.

Результаты психодиагностики дают нам обширную информацию об особенностях личности испытуемых, позволяющих оценить их социально-психологическое самочувствие. Было выявлено, что социально-психологическое самочувствие преподавателей технических и естественных наук лучше, чем преподавателей гуманитарных наук. Следовательно, в условиях трансформации классического университета в национальный ис-

следовательский вуз преподаватели технических и естественных направлений подготовки чувствуют себя более комфортно, чем преподаватели гуманитарных наук, что влияет на их адаптивность к новым условиям профессиональной деятельности.

Сопоставляя результаты психодиагностического исследования социально-психологического самочувствия и социально-демографических характеристик испытуемых, полученные в результате анкетирования, можно сделать вывод о том, что лидирующие позиции среди них занимают возраст, семейное положение респондента, научно-педагогический стаж, наличие ученой степени и принадлежность осуществляемой научно-педагогической деятельности к приоритетным направлениям развития исследовательского университета. Данные проведенного нами эмпирического исследования подтверждают значимость имиджа преподавателя в образовательном процессе, а также указывают на необходимость заострения внимания на такой характеристике преподавателей высшей школы, как социально-психологическое самочувствие, поскольку наблюдается взаимосвязь этих явлений.

Считаем, что повышению качества научно-образовательной деятельности и эффективности взаимодействия в условиях трансформации вузов в исследовательские университеты будут способствовать следующие условия: наличие системы стимулирования преподавателей на всех этапах карьеры как фактора формирования позитивного имиджа; включение имиджевых характеристик

как одного из критериев при оценке деятельности преподавателей; мониторинговое изучение личности преподавателей с целью выявления наиболее социально-уязвимых групп в условиях трансформации высшей школы; создание на базе университета центров консультирования по карьерному росту; проведение тренинговых занятий с преподавателями с целью выявления у них профессиональных и психологических проблем; проведение курсов повышения квалификации для преподавателей, основной темой которых должны быть проблемы имиджа и оптимизации социально-психологического самочувствия; активное привлечение преподавателей к работе над исследовательскими проектами, носящими междисциплинарный характер, с целью повышения профессиональной компетентности, саморазвития и улучшения имиджевых характеристик.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. — Москва : Наука, 2001. — 375 с.
2. Евсеева, Н. М. Имидж современного педагога / Н. М. Евсеева // Наука и школа. — 2001. — № 3. — С. 2—8.
3. Заславская, Т. И. Социентальная трансформация российского общества : деятельностно-структурная концепция / Т. И. Заславская. — Москва : Дело, 2002. — 568 с.
4. Миронова, Е. Е. Сборник психологических тестов / Е. Е. Миронова. — Москва : ЭНВИЛА, 2005. — 397 с.
5. Попова, О. И. Имидж преподавателя вуза : проблема трансформации в современной России : автореф. дис. ... канд. соц. наук / О. И. Попова. — Екатеринбург, 2007. — 21 с.

Поступила 24.09.12.



**ПРАВОСЛАВНЫЕ НЕКОММЕРЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ
КАК МЕХАНИЗМ ТРАНСЛЯЦИИ ДУХОВНО-
НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
И КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ
(на примере клуба исторической реконструкции
и фехтования «Владычный полк»)***

О. А. Богатова (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)

Анализируются особенности и социальные последствия деятельности современных православных общественных организаций в России на примере православной некоммерческой общественной организации — клуба исторической реконструкции и фехтования «Владычный полк», рассматриваемого в качестве механизма социализации молодежи и трансляции духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: работа с молодежью; некоммерческая организация; духовно-нравственные ценности; воцерковление.

Реконструкторское движение, участниками которого являются многочисленные клубы исторической реконструкции в ряде стран мира, в том числе в России, заключается в воссоздании событий определенных исторических периодов, в основном событий военной истории, в форме фестивалей и других театрализованных представлений. В настоящее время реконструкторское движение в Республике Мордовия представляют два клуба: клуб исторической реконструкции и фехтования «Владычный полк», являющийся подразделением православной некоммерческой организации — Союза православной молодежи Республики Мордовия, и клуб исторической реконструкции и фехтования «Варма» («Ветер»), который не связан с религиозными организациями и в этом смысле может рассматриваться в качестве типичного клуба исторической реконструкции. Обе организации созданы преподавателями и студентами Мордовского государственного университета: «Владычный полк» — в 2000, «Варма» — в 2003 г. Однако историки — преподаватели и студенты — имеются в составе только одного клуба — «Варма». Каждый клуб имеет свое хронологическое направление: «Владыч-

ный полк» — XVI—XVII вв., «Варма» — X—XIII вв., что предопределяет выбор оружия и снаряжения для реконструкции.

Используя сравнительный метод, мы попытались выявить и описать, с одной стороны, общие, типичные характеристики клубов исторической реконструкции, а с другой — особенности организации, системы духовно-нравственных ценностей, идеологии, деятельности православного клуба «Владычный полк». В процессе исследования были взяты интервью у руководителей клуба «Владычный полк» И. А. Лошкарева и Д. В. Фролова, некоторых его членов и священников, совершающих богослужение в этом клубе, о. Александра и о. Сергия, а также у руководителя клуба «Варма» В. А. Григорькина.

Историческая реконструкция в отличие от субкультуры ролевых игр, от которой это движение отделилось, требует максимально возможной аутентичности воспроизведения исторических реалий. Характерно, что участники обоих клубов исторической реконструкции противопоставляют свое движение ролевым играм как занятию, ставящему целью бегство от действительности. Так, один из членов клуба «Владычный полк»

* Статья подготовлена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 гг. (соглашение 8004 «Социальные факторы межэтнического и межконфессионального согласия в полиэтническом регионе»).

утверждает: «Ролевики — это чуть-чуть другие. Нет, мне кажется, в ролевики идут люди, которые пытаются убежать от реальности. А вот реконструкция — там, скорее всего, не убежать от реальности, там понять историю. Понять корни, откуда мы пришли».

Военно-историческая реконструкция предполагает воссоздание образа жизни определенной исторической эпохи, военной иерархии и, в более широком контексте, социальных отношений этой эпохи. Каждый участник движения принимает на себя конкретную социальную роль, соответствующую историческим реалиям, и исполняет ее в меру своих возможностей. Другая его задача состоит в том, чтобы собственноручно воссоздать из подходящих для этой цели материалов как можно больше необходимых исторических артефактов: оружия, снаряжения, одежды, украшений, посуды, мебели, других предметов быта.

Члены обоих клубов подчеркивают в интервью созидательный характер деятельности своего движения, которое требует освоения средневековых искусств (ювелирного дела, иконописи и т. д.) и ремесел, вовлеченности в социальную активность через воспроизведение событий прошлого, «живой истории». Они противопоставляют реконструкцию как работу, приносящую удовлетворение, активное времяпрепровождение, пассивному досугу: «Это всем нравится. Это живая история, то, что они будут изучать на парах и читать в книгах, а здесь это можно увидеть воочию» (В. А. Григорькин); «И посмотрите на те творения, которые создали люди, которые были до нас, те мастера... Это, понимаете, сейчас у нас век массового производства, штампуют, а тогда все было эксклюзивно, все было руками, вот в чем прелесть, мне кажется, вот это. И вот это все ощутить, вот это все понять на себе — оно дорогого стоит...» (член клуба «Владычный полк»).

Заметим, что принадлежность к реконструкторскому движению требует от его членов значительных расходов (на закупку дорогих натуральных материалов с целью воссоздания аутентичных

вещей), затрат времени на тренировки и реконструкцию необходимого снаряжения и, следовательно, высокой степени преданности занятию. Далеко не все юноши и девушки, проявившие интерес к этому движению, готовы идти на такие жертвы. Как следствие, клубы исторической реконструкции представляют собой организации немногочисленные, элитарные, насчитывающие по несколько десятков активных участников. По мнению членов клубов, в движении остается от 10 до 20 % из тех, кто в них приходит.

Руководители клубов склонны подчеркивать воспитательную миссию своих организаций (и в этом смысле противопоставлять их девиантным субкультурам), их способность социализировать молодежь в соответствии с нравственными ценностями: «Понимаете, задача состоит не в том, чтобы всех превратить в монахов, потому что все это какой-то интерес, какое-то занятие. Одновременно с тем, чтобы показать, что все это зиждется на нравственности. Мы еще никого не научили ни воровать, ни безобразия нарушать разные. Весь упор идет на нравственность, на то, чтобы вытащить молодежь из какого-то беспросветного состояния, оттого, что вечер — пьянство, наркомания. Я не знаю, конечно, я не могу похвастаться, что вот я кого-то вытащил из подвала, но вот те ребята, которые ходят, может быть, не собьются» (И. А. Лошкарев); «Ну а мы с молодежью используем как раз реконструкцию и фехтование и считаем, что занятие этим делом уже является своего рода работой с молодежью, чтобы убрать ее с улиц, снизить алкоголизм, наркоманию среди молодежи. Если есть идея, то все подобные увлечения, даже игроманские, компьютерные игры, они пойдут побоку, потому что это иллюзорные увлечения, а мы этим занимаемся в реальности» (В. А. Григорькин).

Все реконструкторы в числе ценностей своих клубов называют патриотизм, подчеркивают высокий уровень дисциплины, сплоченности и товарищества. Так, В. А. Григорькин утверждает: «Главной нашей идеей является то, что



в клубе мы своеобразная семья или клан. Мы заботимся друг о друге, стараемся вникнуть в суть проблем, помогаем всеми силами, сообща решаем накопившиеся трудности и рассчитываем на то, что то, чем мы занимаемся, не останется просто нашим хобби. Реконструкция и фехтование — это, скорее, образ жизни»; один из членов клуба «Владычный полк» делится своим представлением о духовности: «Для меня духовность в клубе — это то, что в нашем клубе, конечно же, прививают правильное сознание и правильные понятия о православии. Для меня духовность — это также общение с моими друзьями, которые тоже есть в клубе».

Таким образом, типичные клубы исторической реконструкции действуют и развиваются главным образом на энтузиазме их членов и в то же время рассматривают себя не только как ассоциации по интересам, но и организационную форму патриотического воспитания, работы с молодежью. В этом социальном контексте определение специфики православного клуба исторической реконструкции составляет непростую задачу.

Основателями клуба «Владычный полк» была группа единомышленников, состоявшая из краеведов-любителей И. А. Лошкарева и Д. В. Фролова, а также начальника отдела религиозного образования Саранской и Мордовской епархии, ректора Саранского духовного училища о. Александра (Пелина), благодаря которому идея клуба исторической реконструкции получила поддержку Русской православной церкви и организационную форму в рамках Союза православной молодежи Мордовии. Целью клуба, согласно его уставу, стало «возрождение духовных и культурных традиций на основе изучения истории Русского государства XVI—XVII вв. и освоения навыков воинского ремесла».

По мнению Д. В. Фролова, «основной проблемой сейчас является то, что очень мало становится носителей традиционной культуры, очень мало, а вот как раз подобные клубы, особенно вот как наш, они являются, условно говоря, таким пар-

ником, где возвращаются носители традиционной русской культуры, а традиционная культура — она без православия как-то слабо мыслится. То есть здесь такая культурно-просветительская миссия, трансляция культуры».

Миссия клуба с самого начала мыслилась как синтез собственно исторической реконструкции, т. е. личного увлечения его основателей, и деятельности с целью воцерковления молодежи через реконструкцию традиционной культуры и ментальности. О. Александр рассматривал и рассматривает в настоящее время участие молодых людей в клубе исторической реконструкции, как и в других православных некоммерческих организациях, в качестве переходного этапа процесса воцерковления, который должен привести молодежь в приходские общины. «Разница между церковным предложением и предложением таких структур заключается в том, что православные НКО предлагают вариант через совместное делание, через поиск таких же молодых людей, ребят, девушек объединиться и, беря пример позитивный друг у друга, достигать общей цели, то есть понимать, что в этом как раз проявляется наша церковность, наша церковь, по сути. Мы община, она состоит из людей, из членов церкви, и постепенно таким образом людей воцерковлять... Потому что разные люди находятся в церкви: кто-то ходит десятилетия, а кто-то в первый раз пришел. И это большая разница, все равно что кто-то занимается спортом 10 лет, а кто-то впервые пришел на тренировку. Согласитесь, уровень их подготовки совершенно различен. Из-за этого часто возникает непонимание, потому что требования в церкви предъявляются сразу же по высшему образцу», — поясняет о. Александр.

С целью постепенного воцерковления молодежи в состав клуба вошел священник: «Мы и священников приглашаем по большим праздникам, то есть, например, по таким, как освобождение России от польско-литовских захватчиков, 4 ноября, чтобы служилась ектения по всем погибшим, на память Казанской иконы,

на Рождество, на Пасху обязательно тоже священника приглашаем, на Крещение, они служат у нас водосвятные молебны... То есть ребята не только в церкви могут увидеть священника, но и непосредственно здесь», — сообщает духовник клуба о. Сергей (Прошкин), в обязанности которого входят проведение богослужений, включая проповедь, ознакомление молодежи с православной литературой и обязанностями перед церковью, их воспитание в подчинении дисциплинарной власти церкви.

В отличие от других реконструкторов неотъемлемую часть выездов на фестивали для клуба составляет посещение православных святых мест, которое определяется руководством клуба как «религиозный туризм». Д. В. Фролов в своем интервью отмечает: «Когда, например, игумен, настоятель Кирилло-Белозерского монастыря приглашал посетить всех участников фестиваля Кирилло-Белозерский монастырь и богослужение в воскресенье, то пришел наш клуб и еще несколько человек из целого фестиваля. Отчасти потому, что многие уже собирались уезжать. Ну что же, вольному воля, а дорога мирская».

Несмотря на клубные богослужения, «Владычный полк» не является аналогом приходской общины: он остается весьма необычной внекультовой организацией, объединяющей православных верующих разной степени воцерковленности или даже крещеных, но неверующих (хотя доступ в клуб для представителей других конфессий запрещен). И. А. Лошка-

рев поясняет: «Ну, приходской общиной его считать нельзя. Потому что там приходит очень много людей, все равно, в любом случае остается очень мало людей, а чтобы люди стали регулярными прихожанами — это не происходит в один момент... Насильно заставлять ходить в церковь — это противоположный будет, можно сказать, эффект». Изменения происходят в образе жизни лишь небольшого числа реконструкторов: некоторые постоянные члены клуба еженедельно посещают богослужение, ежедневно молятся, отказываются от курения, осуждаемого церковью.

В последние годы традицией «Владычного полка» стали выступления перед участниками фестивалей, а также воспитанниками православных лагерей, учениками воскресных школ в сельских районах и другими подобными категориями зрителей — потенциальных членов клуба. Внутриклубные же мероприятия с участием священников и использованием исторической культурной и религиозной символики создают особое, досекularное социальное пространство, формируют идеальные паттерны социальных отношений, которые не допускают присутствия посторонних. Следует отметить, однако, что члены клуба имеют возможность следовать этим социальным паттернам в лучшем случае «несколько часов в неделю», по их собственным оценкам. В повседневной жизни они являются обычными людьми и действуют согласно «правилам игры» секулярного века.

Поступила 09.11.12.



УДК 37.013.63-056.266

АНДРАГОГИКА КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ

М. Ю. Чернышов (Иркутский научный центр СО РАН)

Обсуждаются содержание и задачи андрагогики как дисциплины и ее значение в аспекте образования взрослых. Приводятся оценки потенциала андрагогики в плане образования инвалидов России.

Ключевые слова: андрагогика; образование взрослых; потенциал андрагогики; профессиональные компетенции; образование инвалидов.

Сегодня много говорится о проблемах, которые испытывает отечественная система образования, о ее кризисе в начале XXI в. и о необходимости перехода к платной системе обучения студентов и старших школьников. Система образования готова перейти на платную основу и брать деньги. Но готова ли она удовлетворить потребности в полноценном и достойном образовании на всех уровнях и во всех звеньях системы?

Практика преподавания показывает, что пока не даны ответы на вопросы, очевидные для каждого учителя-практика и преподавателя-практика, не решены многие важнейшие проблемы, имеющие самое непосредственное отношение к образованию, стратегические социальные, социально-правовые, социально-демографические, социально-национальные и др.

Как это ни парадоксально, в условиях, когда не удастся решить даже тот комплекс проблем, который связан с образованием подрастающего поколения, ставится, на первый взгляд, несвоевременный вопрос о развитии андрагогики как дисциплины, предполагающей образование взрослых граждан. Однако несвоевременность его кажущаяся.

Считается, что впервые термин «андрагогика» был употреблен немецким историком просвещения Александром Каппом при изложении педагогических взглядов Платона в труде «Образовательные идеи Платона» (1833). Существует мнение, что формирование основ андрагогики было завершено в 1970-е гг. Обосновывая это мнение, некоторые оте-

чественные специалисты ссылаются на работы известных зарубежных педагогов, в числе которых — Д. Кидд, М. Ш. Ноулз, Р. М. Смит, Ф. Пегтелер и др. Однако если вчитаться, легко понять: указанные авторы вовсе не утверждают, что их труды завершают формирование андрагогики. Публикации отечественных педагогов (С. Г. Вершловского, И. А. Колесниковой, В. И. Подобеда, А. Е. Марона, М. Т. Громковой и др.), непосредственно посвященные вопросам андрагогики, которые стали появляться с середины 1990-х гг., тоже пока не свидетельствуют о завершении этого процесса. Даже в отношении определения понятия «андрагогика» нет единства мнений: общепринятое его определение отсутствует.

До сих пор в мировой и отечественной педагогической науке не сложилось однозначное понимание содержания и назначения андрагогики. Выполненный историко-педагогический анализ позволил В. И. Подобеду, А. Е. Марону, сотрудникам Института образования взрослых РАО, справедливо охарактеризовать ее как подобласть профессионально-педагогического знания и социальной практики, постепенно превращающуюся в научную дисциплину, занимающуюся теорией и методикой образования взрослых в контексте концепции непрерывного становления личности [5]. И. А. Колесникова тоже рассматривает андрагогику как молодую подобласть научно-педагогического знания в рамках педагогики, находящуюся в процессе становления, и тоже с нескольких позиций:

© Чернышов М. Ю., 2012

(а) в качестве области познания, (б) сферы социальной практики и (в) учебной дисциплины. В своих работах она подчеркивает, что андрагогика как научное направление, нацеленное на познание и обогащение практики обучения взрослых, «позволяет формулировать и реализовывать образовательные цели взрослых в контексте концепции „пожизненного“ образования» [4, с. 5—6].

Соглашаясь с мыслью предшественников о том, что под андрагогикой следует понимать «научно-практическую область, которая исследует и определяет закономерности образовательной деятельности взрослых», Т. Д. Василькова справедливо подчеркивает, что это относительно новое направление в образовательной сфере, которое «сформировалось... в условиях мощного развития рынка образовательных услуг, предлагаемых взрослым... В настоящее время она... претендует на статус самостоятельной области науки» [1, с. 15]. Однако в работах С. И. Змеева андрагогика уже представлена как «новая *отрасль* знаний об образовании» [2, с. 97] (ту же терминологическую некорректность встречаем у Н. А. Иванищевой [3]). Более того, подвергнув анализу работы зарубежных исследователей в области андрагогики, С. И. Змеев предложил определять ее как самостоятельную науку, «науку об обучении взрослых, обосновывающую деятельность взрослых обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения» [2, с. 97]. Но есть ли уже к тому основания?

Среди новых направлений исследований, связанных с образованием (таких, например, как эдукология, экономика образования, социология образования, толчок к появлению которых был дан постановкой задач обучения взрослых граждан на Западе), андрагогику объявляют «дисциплиной, которая может быть востребована обществом» [2, с. 75—76]. Но для этого недостаточно просто ставить задачи обучения взрослых. Важно, чтобы были обоснованы и вполне осмыслены цели, задачи, объекты, субъекты, методы, содержание такого обучения, проблемы, связанные с ним.

Итак, очевидно, что саму необходимость в обучении, воспитании и связанной с этим образовательной поддержке конкретных групп взрослых граждан необходимо четко обосновать, не ограничиваясь лишь общими словами и ссылкой на, якобы, принятые во всем мире концепции непрерывного становления личности и пожизненного образования.

Потенциал андрагогики как социальной педагогики

Развитие педагогической мысли в воззрениях В. П. Вахтерова, Н. А. Корфа, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и других выдающихся мыслителей подсказало мысль о необходимости образования взрослых граждан. На этой основе со временем вывелись важнейшие мысли: (1) мысль о важности социально-прикладной направленности андрагогики [7]; (2) мысль о возможности взрослого человека участвовать в собственном образовании и воспитании, т. е. в процессе формирования системы собственных духовных, нравственных ценностей и своей личности [8; 9] (в этом заключен скрытый потенциал андрагогики).

Потенциал андрагогики в аспекте ее прикладной направленности. Новые требования к системе подготовки кадров для различных областей деятельности в условиях глобального кризиса начала XXI в. указывают на необходимость четкой прикладной направленности андрагогики, ее точной адресной ориентированности. Именно такие направленность и ориентированность как раз и могли бы способствовать формированию практической андрагогики как области знаний и практической деятельности, которая должна опираться на опыт известных подходов и учет организационно-педагогических и социально-философских оснований, принципов и задач обучения и воспитания взрослых [6].

Становление личности будущих специалистов в области андрагогики, которых предстоит воспитать (и, в перспективе, их профессиональная компетентность), зависит от целого ряда факторов. Недостаточно настаивать на том, что



«действенным средством выступает освоение бакалавром андрагогики, обеспечивающей расширение диапазона знаний о жизнедеятельности взрослого человека» [3, с. 18]. Бессмысленно постоянно ссылаться на необходимость самостоятельности будущих специалистов-андрагогов в обучении и овладении знаниями. Прежде чем обучать, профессорам необходимо самим разобраться в первоосновах, решить ключевые проблемы, ответить на важнейшие вопросы. Но, как свидетельствует анализ литературы, проблема состоит прежде всего в том, что в мировой и отечественной педагогической науке пока не сложилось однозначное понимание задач (т. е. назначения) андрагогики в XXI в., до сих пор не сформулированы представления о том, на какие объектные социальные группы населения должны направить свои усилия специалисты в области андрагогики. Понятно, что мысль о том, что обучать предстоит все взрослое население, является, как минимум, абсурдной, а мысль о том, что обучать необходимо тех, кто будет работать, — вопиюще недемократичной, так как немедленно делит общество на хозяев (тех, кого учить заведомо не нужно) и рабочую силу (рабов, которых нужно учить работать и которые должны почему-то бороться за созданные рабочие места, гибко подстраиваясь под текущие потребности хозяев). Нет единства мнений специалистов и по многим другим важнейшим проблемным вопросам, которые предстоит обсудить.

Потенциал андрагогики в самообразовании и самовоспитании человека. Что касается возможностей взрослого человека формировать систему своих духовных, нравственных ценностей и свою личность, то важно поддерживать этот рост средствами андрагогики как педагогики, ориентированной на взрослых граждан. Не случайно уже сегодня подготовка студентов педагогических специальностей в области андрагогики считается делом, очень нужным для полноценного профессионального образования педагогов. Для студентов педагогического вуза знание основ андрагогики

особенно важно, если в будущей профессиональной деятельности им предстоит взаимодействовать с теми или иными категориями взрослых (по возрасту и социальному статусу) обучаемых, например, работать в школах рабочей молодежи, учреждениях дополнительного образования, учреждениях культуры, в центрах социальной поддержки населения и др. Все эти виды образовательной деятельности требуют знаний о подходах к обучению и воспитанию именно взрослых граждан.

Анализ результатов проведенных нами исследований практики обучения взрослых по Уралу, Сибири и Дальнему Востоку РФ показал, что пока дело обучения взрослых граждан поставлено плохо или никак. Однако есть основания надеяться, что андрагогика — при условии адекватного ее развития — может предложить будущим специалистам-андрагогам: 1) основы педагогических знаний о подходах к обучению и воспитанию взрослых граждан, 2) комплекс возможных методов и приемов, ориентированных на обучение и воспитание взрослых граждан в разные периоды их жизни. Такая андрагогика нужна. Она может и должна стать неотъемлемой составляющей программы образования студентов-педагогов, способствовать приобретению ими знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для успешной работы в любой из возможных сфер деятельности, связанных с образованием взрослых граждан или с поддержкой процессов самообразования.

Заметим, что качество профессиональной подготовки студентов в области андрагогики связывают, в первую очередь, с формированием у них комплекса профессиональных компетенций, которые изложены в требованиях ФГОС ВПО третьего поколения. Смысл требований, предъявляемых к педагогу-бакалавру по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика, заключается в том, что он должен уметь решать практически значимые

задачи, которые возникнут в будущей профессиональной деятельности, применяя приобретенные компетенции. Не случайным в этом документе является указание на профиль *социальная педагогика*. Не случайным является и то обстоятельство, что в рамках андрагогики сформировались *концепции адаптивного образования* и даже *опережающего образования взрослых*, уже нашедшие отражение в требованиях ФГОС ВПО [6]. Пожалуй, только социологам и психологам-профессионалам формулировки этих концепций подсказывают, каким социальным группам нашего общества такое *социально направленное, адаптивное* и в чем-то *опережающее образование и воспитание* нужны сегодня более всего.

Постановка задачи образования инвалидов и социальная андрагогика. Нетрудно показать, что именно инвалиды являются той социальной группой, которая нуждается в адаптивном и опережающем образовании и воспитании.

Заметим, что только в аспекте выбора такой объектной социальной группы, как инвалиды, стало, наконец, понятным, почему специалисты в области андрагогики уже сегодня, когда андрагогика еще, по существу, не сформировалась как научное направление и инвалиды, естественно, не имелись в виду как объекты образовательного процесса, считают важным, чтобы выпускник отделения андрагогики педагогического вуза обладал способностями (обратимся к ФГОС ВПО): 1) «учитывать общие, специфические (*при разных типах нарушений* (NB!)) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития»; 2) учитывать «особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях»; 3) «организовывать различные виды деятельности (учебную, *культурно-досуговую* (NB!) и др.) и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды»; 4) «использовать методы диагностики развития, общения, деятельности и знание различных теорий обучения, воспитания» [6].

В ФГОС ВПО подчеркивается также, что совокупность указанных компетенций образует профессиональную компетентность бакалавра, который должен обладать познаниями в таких областях, как обучение, воспитание, индивидуально-личностное развитие обучающихся, охрана здоровья обучающихся, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, *социализация*. Свою компетентность специалисту-андрагогу предстоит реализовывать в социальной сфере, сфере здравоохранения, культуры, в *коррекционном образовании*.

Обилие задач детерминирует многообразие объектов профессиональной деятельности андрагога. Совершенно очевидно, что, если речь идет о коррекционном образовании и коррекции нарушений, о социализации, о культурно-досуговой деятельности, то имеются в виду в первую очередь инвалиды.

Строя психологические основы обучения инвалидов, полезно опираться на концепцию, позволяющую описывать личность обучаемого и задачи его обучения в единстве. Между тем представляется совершенно недопустимой ориентация андрагогики на лжепсихологические методики вроде «приемов помощи обучаемому в достижении успеха в жизни». Такие «методики» не имеют отношения к научной психологии.

Образование инвалидов и практические задачи современной социальной андрагогики

Коль скоро социальная группа инвалидов идентифицирована как объект социальной андрагогики, важно сделать следующий шаг, четко определив основные задачи и принципы обучения инвалидов, а также задачи обучения преподавателей.

- Подготовка обучаемых инвалидов должна вестись так, чтобы возможности обученных трудоспособных инвалидов соответствовали запросам современной информационной экономики, в условиях которой рынок труда предъявляет повы-



шенные требования к качеству квалифицированного труда. В таких условиях в задачи обучения входят: а) предельно возможное повышение профессиональной квалификации и профессиональной компетентности обучаемого; б) психологическая подготовка обучаемого к мобильному и вариативному (адаптивному) характеру работы; в) практическое максимальное приближение содержания обучения к содержанию предстоящей трудовой деятельности обучаемого инвалида.

- Очевидно, что подготовка специалистов, способных обучать инвалидов, — непростое дело. Такие специалисты должны уметь не только обучать инвалидов основам профессиональной деятельности, но также воспитывать их, работая как психологи, готовые к специфическим реакциям обучаемых (например, нервозность, вызванная комплексом неполноценности; склонность к суициду или парасуициду и их возможность даже во время занятий как реакция на излишне резкие замечания преподавателя).

- Профессиональная подготовка андрагога не может быть ограничена просто усвоением знаний и приобретением умений и компетенций. Она должна предполагать расширенную фундаментальную междисциплинарную подготовку в нескольких важнейших областях знания (педагогика, психология, этика, андрагогика), которая обеспечила бы динамичную компетенцию, умение обучать, взаимодействуя с обучаемыми различных возрастных групп. Важное место в реализации этой задачи принадлежит развивающим технологиям профессионального образования. К множеству таких технологий относятся, например:

- *когнитивно-ориентированные технологии*, которые нацелены на развитие стремления обучаемых к познанию, к работе над собой и предполагают проведение семинаров-дискуссий, направленных на развитие умения вести и поддерживать диалог в трудных ситуациях, когнитивное инструктирование и т. п.;

- *технологии мотивационного стимулирования*, предполагающие вы-

работку у обучаемых мотивации к тому или иному виду деятельности;

- *деятельностно-ориентированные технологии*, предусматривающие использование организационно-деятельностных игр, интерактивных деловых игр, обучение работе с технологическими картами и т. п.;

- *личностно ориентированные технологии*, предполагающие обеспечение личностного роста и в этой связи применение тренингов, направленных на развитие, приемов психодиагностики развития и т. п.;

- *технологии проблемного обучения*, нацеленные на усвоение основ конфликтологии и приемов обучения в конфликтных ситуациях;

- *прогностические технологии*, предусматривающие прогностическое моделирование, выработку умений, связанных с опережающим целеполаганием или целеориентацией и т. п. (такие технологии особенно важны в работе с инвалидами, когда важно предугадать и предупредить возможный нервный срыв).

- Действенными могли бы быть настоящие *технологии развития мышления* (а не их имитация, например с помощью приема когнитивных карт). Автором ведутся исследования в направлении разработки таких технологий.

- Важным представляется формирование у специалиста (бакалавра или магистра) таких специальных компетенций, как, например, умение работать с коллективом взрослых обучаемых, будучи готовым эффективно взаимодействовать с каждым в группе; умение планировать и организовывать собственную работу и работу этого коллектива (применяя навыки, связанные с оптимизацией межличностных и социальных взаимодействий); умение применять психологические приемы воздействия в руководстве коллективом обучаемых, подчиняя их интересы общей цели (при этом в полной мере обнаруживается интеллектуальный потенциал специалиста как психолога); умение быстро справляться с возникающими проблемными и конфликтными ситуациями и т. д. Наличием

таких умений определяется уровень профессиональной компетентности специалиста. Однако в данном случае никакие модульно-рейтинговые (по отношению к усвоенному модулю) оценки конечного результата обучения [3, с. 22] не гарантируют подлинную результативность обучения специалиста. Только практика может обнаружить действительный результат обучения.

Выпускник бакалавриата может продолжить свое дальнейшее образование в магистратуре, которая должна будет дополнить и расширить объем знаний и перечень компетенций специалиста, связанных с использованием организационных форм, методов и технологий обучения взрослых. Такая подготовка важна с учетом растущих требований (1) к уровню профессиональной подготовки специалиста, предполагающей углубление прикладной направленности, т. е., по сути, продуктивности образования; (2) к готовности специалиста к самообразованию с учетом возможной смены подходов, методов, видов образовательной деятельности и скорости устаревания знаний и компетенций.

Наше исследование подсказывает мысль о том, что, осуществляя профессиональное становление педагога XXI в., необходимо дать ему знания, развить умения и компетенции, связанные с решением задач обучения и воспитания инвалидов. Андрагогика как направление, которое постепенно вышло в рамках педагогики, может быть уже сегодня сориентирована на достижение этой важной социально значимой цели. Нет сомнения в целесообразности включения курса такой социальной андрагогики в образовательный процесс бакалавриата и/или магистратуры по профилю «Психология и социальная педагогика» в педагогических вузах. При этом, разуме-

ется, содержание программ обучения по фундаментальным дисциплинам и дисциплинам специализаций должно быть направлено в первую очередь на формирование блока общепрофессиональных компетенций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василькова, Т. А. Основы андрагогики : учебное пособие / Т. А. Василькова. — Москва : КНОРУС, 2009. — 256 с.
2. Змеев, С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — Москва : ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.
3. Иванищева, Н. А. Педагогическое значение андрагогики в профессиональном образовании бакалавра / Н. А. Иванищева // Вестн. РУДН. Сер.: Вопросы образования. Языки и специальность. — 2011. — № 4. — С. 18—23.
4. Основы андрагогики : учебное пособие / И. А. Колесникова и др. ; под ред. И. А. Колесниковой. — Москва : Академия, 2003. — 240 с.
5. Практическая андрагогика. В 2 кн. Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. — Санкт-Петербург : ГНУ «ИОВ РАО», 2003. — 430 с.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика (квалификация (степень) «бакалавр») (утвержден приказом Минобрнауки РФ от 22 марта 2010 г. № 200). — М., 2010.
7. Чернышов, М. Ю. Образование для психосоциальной реабилитации инвалидов / М. Ю. Чернышов // Философия образования. — 2010. — № 4 (33). — С. 329—334.
8. Чернышов, М. Ю. Образованность и воспитанность инвалидов как факторы социального и психологического благополучия / М. Ю. Чернышов, Т. Р. Мигунова, А. М. Журавлева // Доклады Всероссийской конференции «Образование для XXI века» (Москва, 19—20 ноября 2011 г.). — Москва, 2012. — С. 17—22.
9. Чернышов, М. Ю. Зачем необходимы образованность и воспитанность инвалидам, и почему они являются психологически важными факторами / М. Ю. Чернышов // Философия образования. — 2012. — № 1. — С. 121—130.

Поступила 15.05.12.



ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Аникина, И. А. Иванова, С. В. Гордина

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

В статье уточнена содержательная характеристика информационной культуры личности, выявлены определяющие этапы и уровни ее формирования, представлен корреляционно-регрессионный анализ зависимости уровня сформированности информационной культуры студентов вуза от степени развития ее основных компонентов.

Ключевые слова: высшее образование; информационное общество; информационная культура; информационная грамотность; образовательные учреждения; международные стандарты информационной грамотности; информационно-коммуникационные технологии.

Информатизация образования является сегодня обязательным условием подготовки специалиста любого профиля. Современные требования, предъявляемые к выпускнику вуза со стороны общества в связи с развитием и сменой технологий, обостряют проблему готовности специалистов к использованию информационных технологий, находящуюся в тесной связи с проблемой формирования информационной культуры личности (ИКЛ).

Глобальная информатизация общества, конкурентоспособность выпускников, которая в значительной степени определяется уровнем их информационной культуры, актуализируют проблему совершенствования готовности студентов к разнообразным видам деятельности, связанным с обработкой информации.

К проблемам компьютеризации и информатизации образования обращались многие ученые. На основе теоретического анализа поставленной проблемы мы пришли к выводу, что развитие представлений об информационной культуре характеризуется наличием разнообразных подходов к ее изучению.

На философско-мировоззренческом и психолого-педагогическом уровне ИКЛ изучалась К. Е. Афанасьевым, С. А. Бешенковым, Б. С. Гершунским и другими учеными. Организационно-педагогические вопросы информатизации образования рассматривали А. А. Вербицкий,

И. Г. Лозицкий, Ю. Г. Молохов и др. Системной интеграции информационно-компьютерных технологий посвящены труды Б. Н. Богатыря, А. П. Ершова, Ю. М. Зыбарева и др. Совершенствование образовательного процесса в вузе с использованием информационных и компьютерных технологий отражено в работах Ю. Г. Данилевского, М. П. Лапчик, Н. В. Макаровой и др. Дистанционному обучению и телекоммуникационным проектам в учебном процессе посвящены работы Е. С. Полат, А. Ю. Уварова и др.

Психолого-педагогические основы обеспечения качества образования на основе использования современных информационных технологий исследуются И. Г. Лозицким, И. В. Робертом, В. А. Сластениным и др.

В трудах ученых отмечается, что систематическое использование средств информационных и коммуникационных технологий в процессе освоения закономерностей той или иной предметной области приобщает обучающегося к современным методам изучения основ наук.

Заметим, что авторы не ставят своей задачей целенаправленное формирование ИКЛ, полагая, что она является единицей «продукта» изучения информатики, формируется стихийно и не существует путей целенаправленного управления процессом ее формирования. Анализируя научную и научно-методическую литературу, посвященную исследованиям в области компьютеризации и

© Аникина Н. В., Иванова И. А., Гордина С. В., 2012

информатизации общества, можно сделать вывод, что часто внимание исследователей обращено на формирование основных умений и навыков работы с компьютером, на применение технических средств обучения. Однако информатизация образования предполагает более глубокое изменение сущности и организации процессов обучения и развития. Чтобы стать высококвалифицированным специалистом, необходимо не только хорошо знать методы обработки информации в данной предметной области, владеть современными информационными и компьютерными технологиями, но и уметь видеть задачу в целом, принимать

неординарные решения, импровизировать, что, на наш взгляд, также является составляющей информационной культуры.

Проблемы формирования ИКЛ и содержания информационных дисциплин нашли свое отражение в работах Н. И. Гендиной, А. В. Горячева, К. К. Колина и др.

Понятие ИКЛ раскрывается в научной литературе неоднозначно. Анализ научных трудов выявил, что в зависимости от того, как проблема информационной культуры вписана в круг научных интересов исследователей, выбираются основные аспекты ее изучения (таблица).

Различные трактовки ИКЛ в научной литературе

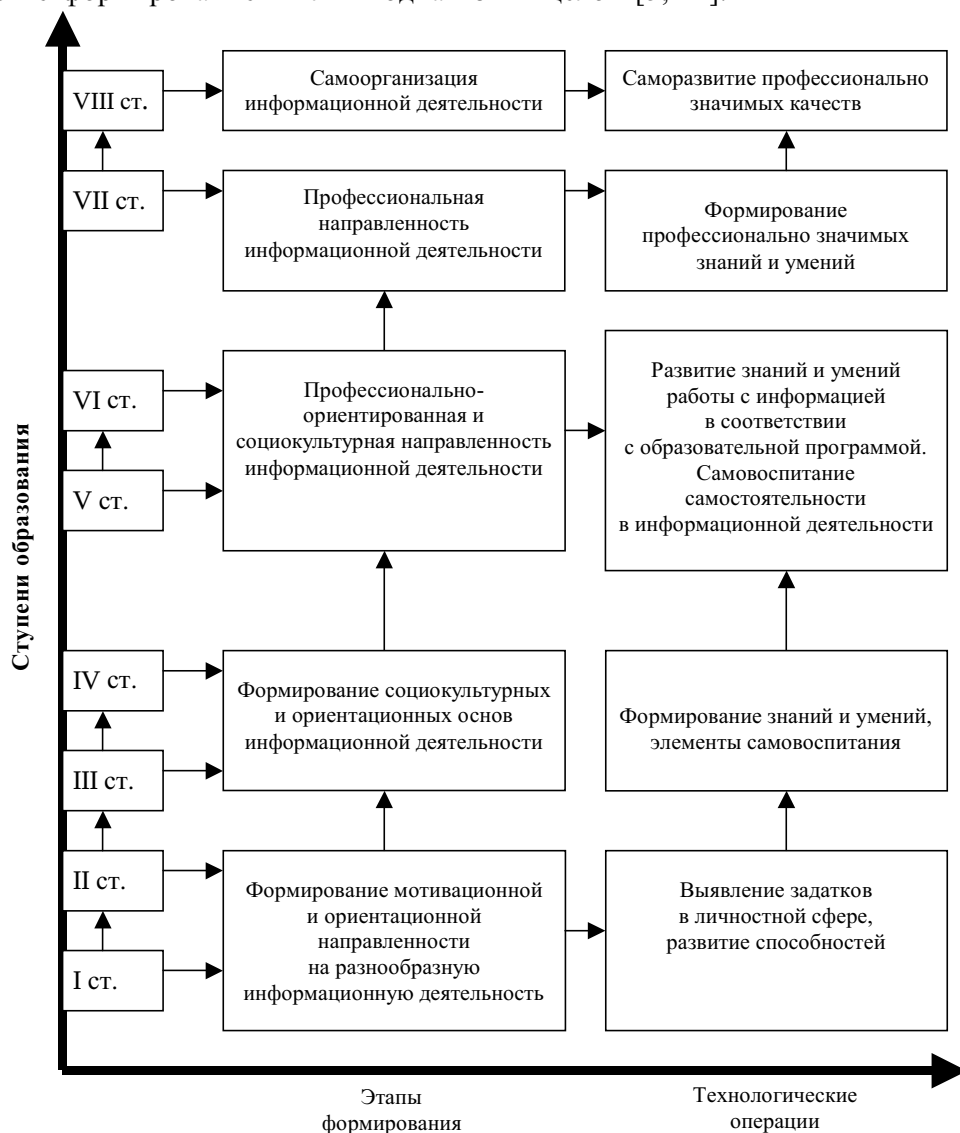
Автор	Определение информационной культуры
Г. Г. Воробьев	Умение использовать информационный подход; сложное системное качество личности, представляющее собой упорядоченную совокупность гуманистических идей, ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиций и свойств личности и проявляющееся в реализации универсальных способов познания, взаимодействий, взаимоотношений, деятельности в информационной среде и определяющее целостную готовность человека к освоению нового образа жизни на информационной основе [3]
А. П. Ершов	Усиление гуманитарной и социальной компоненты компьютерной грамотности [6]
Н. Я. Виленкин	Работа со структурами данных в виде поисковых, справочных, экспериментальных и других подобных систем [2]
В. А. Каймин	Умение общаться и сотрудничать, передавать информацию и выражать мысли в устной, письменной, графической или иной форме [7]
Е. Я. Коган, Ю. А. Первин	Формирование стиля мышления, адекватного требованиям современного информационного общества [8]
Н. В. Макарова	Умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерные информационные технологии, современные технические средства [9]
Э. П. Семенюк	Степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией, ее получение, накопление, кодирование, переработки любого рода, создание на этой основе качественно новой информации, ее передача, практическое использование [11]
М. Г. Вохрышева	Область культуры, связанная с формированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности [4]
И. Г. Хангельдиева	Качественная характеристика жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения, использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности [13]
Е. А. Медведева	Уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию [10]
Е. Г. Силаева	Особый аспект социальной жизни, который выступает в качестве предмета, средства и результата социальной активности. Она отражает характер и уровень практической деятельности людей. Информационная культура — это результат деятельности субъекта и процесс сохранения, создания, производства, распространения, потребления культуры [12]



Обобщая вышесказанное, в качестве определения ИКЛ мы предлагаем следующее: информационная культура личности — это профессионально-личностное образование, включающее в себя умения осмысливать предлагаемые задачи, разрабатывать пути их решения, ставить новые задачи и осуществлять рефлексия собственной деятельности, используя методологические ориентиры и предметные знания информатики, логики, а также информационные технологии [1].

Известно, что в информационном обществе формирование ИКЛ — одна из

важнейших задач для всех ступеней системы непрерывного образования. Для современных специалистов несомненно, что ИКЛ — составляющая общей культуры, одно из высших качественных, системных и динамичных образований личности, характеризующееся адаптацией к информационному обществу, приобщенностью к информации и информационным технологиям, осознанием способов достижения этого уровня и проявляемое в разнообразных формах в информационной деятельности и жизнедеятельности в целом [5; 14].



Соотношение этапов и алгоритмов формирования информационной культуры личности в системе непрерывного образования

Соотношение этапов и алгоритмов формирования информационной культуры личности учитывает основные ступени непрерывного образования [15]: I ст. — дошкольное образовательное учреждение (первоначальные умения работы с ЭВМ ребенок получает еще в дошкольном образовательном учреждении); II ст. — младшие (1—4) классы общеобразовательной школы; III ст. — старшие (4—9) классы; IV ст. — выпускные (9—11) классы; V ст. — начальное профессиональное образование; VI ст. — среднее профессиональное образование; VII ст. — высшее профессиональное образование; VIII ст. — последипломное образование (аспирантура, повышение квалификации, профессиональная переподготовка и т. д.) (рисунок).

Уровень сформированности ИКЛ можно оценить по следующим критериям:

— *знания*: полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность и обобщенность, свернутость и развернутость, систематичность, системность;

— *мышление*: умение перенести приобретенные знания, умения, навыки в новую ситуацию; видение новой стороны в знакомом объекте;

— *деятельность*: самостоятельное видение проблемы (эвристическая деятельность по постановке задач); готовность к продолжению обучения и к самостоятельной профессиональной деятельности;

— *эстетика*: эстетичность решения задачи и представления полученных результатов.

Таким образом, мы определили четыре основных компонента ИКЛ.

Решение педагогической проблемы развития информационной культуры студентов вуза возможно при взаимодействии всех преподаваемых в вузе дисциплин. Каждая дисциплина имеет собственный подход и свои педагогические возможности по развитию информационной культуры студентов. В наше исследование мы вводим ограничение: опытно-экспериментальная работа включает процесс обучения студентов I и II курсов экономического факультета Мордовского государственного университета

при изучении предметов информационного блока.

С целью выявления преемственных связей среднего и высшего образования был проведен корреляционный анализ и построены регрессионные модели зависимости уровня сформированности информационной культуры от степени развития четырех вышеуказанных компонентов ИКЛ для трех экспериментальных групп (с высоким (1), средним (2) и низким (3) уровнем):

$$y = 0,203 + 0,187x_1 + 0,233x_2 + 0,226x_3 + 0,139x_4 + \epsilon, \quad (1)$$

$$y = 0,399 + 0,105x_1 + 0,125x_2 + 1,107x_3 + 0,157x_4 + \epsilon, \quad (2)$$

$$y = 0,004 + 0,319x_1 + 0,112x_2 + 0,215x_3 + 0,286x_4 + \epsilon, \quad (3)$$

где x_1 — знания студентов; x_2 — умение ориентироваться в новой ситуации; x_3 — умение решать профессиональные задачи; x_4 — эстетика решения задачи и оформления результатов.

Проведенный анализ позволяет дать качественную характеристику студента с разным уровнем сформированности ИКЛ.

Знания студента с высоким уровнем сформированности ИКЛ характеризуются полнотой, глубиной, гибкостью, оперативностью, системностью и систематичностью. Эти знания относятся к области не только информатики, но и математики, логики, дискретной математики, методологии. Студент отличается аналитическим (самостоятельное видение проблемы) и альтернативным (видение новой стороны в знакомом объекте) мышлением. Найденные им решения задач просты и красивы; результаты представлены в высокоэстетичном виде. Отличительной чертой является умение комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности, т. е. комбинационное мышление. Он целеустремлен в получении знаний, умений и навыков, необходимых ему в будущей профессиональной деятельности. Достижение этого уровня требует непрерывных каждодневных усилий, большой самостоятельной работы и продуманной пе-



дагогической деятельности со стороны преподавателя.

Знания студента со средним уровнем сформированности ИКЛ характеризуются полнотой, системностью и систематичностью, однако отсутствуют глубина, гибкость, оперативность. Студент владеет многими основными информационными технологиями, уверенно выполняет практические задания, решает типовые задачи, использует элементы алгоритмического мышления. Творческие задачи, в которых требуются самостоятельные рассуждения, постановка проблемы, выбор пути решения, для него не доступны. Правильная методика обучения, постоянное внимание со стороны преподавателя, а главное, желание постигать новое способны значительно повысить уровень информационной культуры данного студента.

Знания студента с низким уровнем сформированности ИКЛ не удовлетворяют названным выше характеристикам полноты, глубины, оперативности, гибкости, системности и систематичности. Студент владеет основными навыками работы на компьютере, некоторыми информационными технологиями, решает несложные (типовые) задачи, имеющие прямой путь к ответу; специфики информационных задач не понимает, алгоритмическими навыками не владеет; не может оценить красоты, порядка и стройности решения; к решению творческих задач не подготовлен, самостоятельно поставить задачу не может.

Опыт показывает, что большой процент студентов приходят на I курс именно с таким уровнем сформированности информационной культуры, когда из-за несистематичности знаний обучаемые хорошо решают типовые задачи, но не могут перенести знания, умения и навыки в новую ситуацию и увидеть новые стороны в знакомом объекте. Для преподавателя, владеющего современными методиками, данная группа становится главным объектом обучения. Как правило, при регулярных занятиях и при желании самих студентов уровень информационной культуры быстро возрастает.

Представленные методические рекомендации могут быть использованы для выявления уровня сформированности информационной культуры студентов вуза. Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования обеспечиваются опорой на методологические позиции информационного и междисциплинарного подходов; выбором комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; репрезентативностью выборки студентов контрольных и экспериментальных групп; длительностью проведения эксперимента; подтверждением гипотезы исследования; количественным и качественным анализом экспериментальных данных; внедрением результатов исследования в образовательный процесс вуза.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что информационная культура может служить интегральным показателем уровня развития общества и индивида, представляет собой одно из определяющих условий устойчивого и безопасного развития в принципиально новом культурно-образовательном пространстве.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникина, Н. В. Дидактические аспекты развития информационной культуры в системе высшего экономического образования «школа—вуз» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Аникина. — Саранск, 2006. — 18 с.
2. Виленкин, Н. Я. Информатика или программика? / Н. Я. Виленкин // Информатика и образование. — 1990. — № 2. — С. 109—110.
3. Воробьев, Г. Г. Твоя информационная культура / Г. Г. Воробьев. — Москва : Молодая гвардия, 1988. — 303 с.
4. Вохрышева, М. Г. Информационная культура в системе культурологического образования специалиста / М. Г. Вохрышева // Проблемы информационной культуры : сб. статей. — Москва, 1994. — С. 117—123.
5. Вязанкова, В. В. Формирование информационной культуры личности студентов в структуре управления образовательным процессом / В. В. Вязанкова, М. Л. Романова, З. А. Маушева // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2010. — № 1 (59). — С. 74—79.
6. Ершов, А. П. Школьная информатика в СССР : От грамотности к культуре / А. П. Ершов // Информатика и образование. — 1987. — № 6. — С. 3—11.

7. Каймин, В. А. Научные основы и методика преподавания информатики / В. А. Каймин. — Псков : ИПК РО, 1992. — 159 с.

8. Коган, Е. Я. Курс «Информационная культура»: региональный компонент школьного образования / Е. Я. Коган, Ю. А. Первин // Информатика и образование. — 1995. — № 1. — С. 21—28.

9. Макарова, Н. В. Информатика и ИКТ: методическое пособие для учителей. Ч. 1. Информационная картина мира / Н. В. Макарова. — 2-е изд. — Москва, 2009. — 304 с.

10. Медведева, Е. А. Основы информационной культуры / Е. А. Медведева // Социологические исследования. — 1994. — № 11. — С. 59.

11. Семенюк, Э. П. Глобализация и социальная роль информатики / Э. П. Семенюк // Науч.-техн. информ. Сер. 1. Организация и методика информационной работы. — 2003. — № 1. — С. 1—10.

12. Силяева, Е. Г. Синергетический подход к профессиональной культуре специалиста / Е. Г. Силяева // Педагогическое образование и наука. — 2010. — № 8. — С. 35—42.

13. Хангельдиева, И. Г. О понятии «информационная культура» / И. Г. Хангельдиева // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: междунар. науч. конф., Краснодар — Новороссийск, 23—25 сент. 1993 г.: тез. докл. — Краснодар, 1993.

14. Черных, А. И. Компьютерные технологии в науке и образовании: учебное пособие / А. И. Черных и др. — Краснодар: КубГТУ, 2011. — 224 с.

15. Черных, А. И. Формирование информационной культуры личности в системе непрерывного образования / А. И. Черных, К. В. Хорошун // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2010. — № 10. — С. 191—197.

Поступила 17.08.12.

УДК 378.016.46(73)

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В США

Ю. Н. Куликова (Пензенская государственная технологическая академия)

Приводится историографический анализ научных трудов известных американских и отечественных специалистов в области повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США в период со второй половины XX до начала XXI в. Характеризуются общие и особенные черты, присущие научным историко-педагогическим исследованиям по рассматриваемому вопросу.

Ключевые слова: научно-педагогические кадры; высшая школа США; повышение квалификации; историографический анализ; историко-педагогическое исследование.

К настоящему времени проблема повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы подвергалась анализу в свете проходящих научных дискуссий о поиске эффективных путей в решении данного вопроса, необходимости всестороннего и глубокого изучения и активного использования зарубежного педагогического опыта.

Педагогический интерес для отечественной системы представляет повышение квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США, которое осуществляется педагогами на своем рабочем месте, так как центры по повышению квалификации или специально обученные в этой сфере люди нахо-

дятся на базе каждого высшего учебного заведения. Новыми для отечественной системы являются такие формы организации повышения квалификации, как мастерские, наставничество для молодых преподавателей, «летние институты» и др., и такие методы, как менторинг и коучинг.

Представляется целесообразным на основе анализа научных трудов известных американских и отечественных специалистов в области образования показать степень изученности проблемы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США, рассмотрев общие и особенные черты, присущие научным историко-педагогическим

© Куликова Ю. Н., 2012



трудам зарубежных и отечественных исследователей по данному вопросу.

В историографии изучения проблемы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США считаем целесообразным условно выделить два этапа: 1-й этап — с конца 1950-х до 1970-х гг.; 2-й этап — с начала 1980-х гг. по настоящее время. С учетом специфики проблемы все источники можно ранжировать на две группы: зарубежные и отечественные — с последующей градацией внутри каждой группы в рамках предложенной ранее периодизации.

Характеристику историко-педагогических источников конца 1950-х — 1970-х гг. представляется правомерным начать с обзора зарубежной оригинальной литературы. Особый интерес в плане истории повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США вызывают аналитические работы П. Дрессела, В. Стэдтмэна, Р. Мэндела, О. Гордона, Л. Вильсона, в которых большое внимание уделяется работе с категориально-понятийным аппаратом.

В рассматриваемый период велись различные дискуссии по вопросу о сущности, содержании, видах программ и курсов по повышению квалификации педагогов высшей школы. Разобраться в этом вопросе помогает работа П. Дрессела. Ее автор разграничил такие понятия, как «программа» и «курс», охарактеризовал, в частности, особенности академических программ по повышению квалификации, что помогает при анализе различных программ и курсов, предлагаемых для повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы в США [6].

Работа с понятиями «профессор» и «учитель» велась О. Гордоном [8, с. 46—48]. Нельзя не согласиться с ним в том, что цели и содержание обучения и преподавания в школе или колледже и университете отличаются. Соответственно подход к содержанию и формам повышения квалификации педагогов таких различных учебных заведений должен быть специфическим.

Р. Мэндел в своем исследовании «The professor game» (1977) уделил внимание рассмотрению понятия «повышение квалификации научно-педагогических кадров» («faculty development»), которое для нас представляет особую важность. Автор не только раскрыл историю вопроса, но и попытался обосновать необходимость данного процесса и его систематизации.

С категориально-понятийным аппаратом работал и Л. Вильсон, областью деятельности которого явилось исследование категории «научно-педагогические кадры» («academic staff»). Он обзорно представил политику университетов США по отношению к различным категориям научно-педагогических кадров по вопросам, связанным с критериями или требованиями к преподавателям согласно занимаемым должностям и возможностям дальнейшего совершенствования своей квалификации [13].

В контексте рассматриваемой проблематики особое значение имеют повествовательные публицистические источники, представленные материалами Д. Тейлора, В. Стэдтмэна, Л. Вильсона, Л. Симора, Ф. Сайта по вопросам истории становления и развития системы повышения квалификации научно-педагогических кадров США, организации принципов повышения квалификации, финансирования рассматриваемой системы.

Необходимость повышения квалификации преподавателей высшей школы в США возникла после завершения Второй мировой войны, поэтому интерес вышеназванных исследователей был в большей мере направлен на историческую составляющую рассматриваемого вопроса. В своих работах ученые акцентировали внимание на политической и социально-экономической сторонах проблемы, что кажется нам обоснованным, так как на любые процессы и явления влияет целый комплекс факторов. Авторы единогласно предлагают считать отправной точкой проблемы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы в США момент запуска первого российского спутника.

Вслед за ними мы полагаем, что это событие действительно подтолкнуло правительство США сконцентрироваться на поддержке исследовательской деятельности научно-педагогических кадров, для чего стали разрабатываться проекты первых программ и курсов для повышения квалификации педагогов в новых условиях.

Если Д. Тейлор и Л. Вильсон уделили внимание периоду с середины 1940-х по 1960-е гг., то В. Стэдтмэн в своем исследовании не только рассмотрел историю вопроса в хронологических рамках 1950—1970-х гг., но и представил стратегию правительства в этом вопросе на 80—90-е гг. XX в.

Р. Бизли в своей работе «Number and characteristics of employees in institutions of higher education» (1967) привел сводную таблицу по категориям профессорско-преподавательского состава и высшим учебным заведениям США, что помогает нам выявить требования, которые предъявляются в этой стране к преподавателям.

Вопрос финансирования программ и предоставления грантов за достижения в научной области рассматривался в работах Ф. Сайта. Известно, что в США поддержка исследовательской деятельности научно-педагогических работников осуществляется в основном за счет либо государства, либо штата, либо самого образовательного учреждения, которое отправляет педагогов на курсы повышения квалификации. Исследователь описал проблемы и тенденции, появляющиеся в процессе финансирования исследований профессорско-преподавательского состава, а одновременно и сами причины, побуждающие оказывать такую поддержку [12, с. 50]. Ф. Сайт также попытался определить основные направления и содержание повышения квалификации преподавателей высшей школы и предложил общий перечень и характеристику программ, которые возможно было бы разработать для решения поставленного вопроса. Спектр возможных курсов и программ включал в себя и приобретающий популярность в то время метод проектов, и научные сообщества в уни-

верситетах по обмену опытом, и исследовательские программы по повышению квалификации, и т. д. [12, с. 58].

Содержание научного издания Д. Миллета «Politics and higher education» (1974) отличается разнообразием фактического материала, анализ которого позволяет выявить и охарактеризовать программы для докторантов и докторов наук.

В отечественной историко-педагогической литературе проблема повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США 1950—1970-х гг. широкого освещения не нашла. Источниковая база данного этапа была представлена отдельными статьями, носящими главным образом описательный характер. Интерес представляет научная работа Л. А. Баграмова «Что их тревожит? США проиграли соревнование в области подготовки специалистов» (1960), в которой автор обзорно рассматривает состояние и организацию высшего образования США.

Характеристику историко-педагогических источников 2-го этапа — с начала 1980-х гг. по настоящее время — также начнем с зарубежной оригинальной литературы.

В 80-х гг. XX в. началась реализация многочисленных проектов и инициатив в области повышения квалификации кадров высшей школы. Результатом работы в этом направлении стали разработка и внедрение в образовательный процесс учебных программ, содержание которых нашло отражение в исследовательских работах М. Брунера, Р. Бойса, П. Лейси и др.

М. Брунер в статье, посвященной повышению квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, предложил спроецировать формы повышения квалификации в сфере бизнеса на высшее образование. Среди таких форм он выделил фокус-группы и самоуправляемые рабочие группы, описав преимущества и способы их организации [5, с. 113—117].

Р. Бойс уделил внимание нескольким видам программ по повышению квалификации, предложив общую для всех



структуру: включение (Involvement), организация (Regiment), самоуправление и самоконтроль (Self-management), обратная связь (Social network). ИПСС-фактор (IRSS-factor — по первым буквам данных слов) указывает на наличие в программе этих четырех звеньев [4, с. 111]. К формам повышения квалификации ученый отнес также мастерские отдыха, дискуссионные и исследовательские группы и др.

Анализом программ по приобретению степени доктора наук и дальнейшему повышению квалификации в этом научном звании занимался П. Лейси. В работе «Revitalizing teaching through faculty development» (1983) он определил цели, структуру, критерии и элементы таких программ.

Отдельного упоминания заслуживает плеяда исследователей, работающих в центре по повышению квалификации и переподготовке вузовских преподавателей «Сеть профессионального и организационного развития в высшем образовании» (POD). В своих трудах Д. Робертсон, В. Бергквест, К. Гилеспи касаются вопросов истории, этапов, содержания повышения квалификации, но основной своей деятельностью они считают подготовку специально обученных людей, которые занимаются повышением квалификации преподавателей и координации их деятельности.

Существенными по своей исторической значимости являются научные работы, отражающие различные аспекты образовательной политики государства. Так, в трудах Э. Шрекера, посвященных политической истории США, раскрывается влияние политических движений и организаций преподавателей на изменения в высшей школе и в сфере повышения квалификации («No Ivory Tower», 1986).

На 2-м этапе продолжается освещение зарубежными исследователями вопросов, связанных с проблемой повышения квалификации педагогов. Большое внимание уделяется истории проблемы с середины XX в. по настоящее время, идет переосмысление политических и социально-экономических предпосылок и

факторов рассматриваемого явления, обсуждаются ранее не рассматриваемые факты, предлагаются прогнозы на будущее.

Историей вопроса, а также разработкой понятийно-категориального аппарата занимался М. Оулет. Как справедливо заметил ученый, с момента организации системного повышения квалификации научно-педагогических кадров в США прошло немного времени, поэтому путаница в понятиях существует до сих пор. Автор предложил разграничить понятия «развитие образования», «повышение квалификации преподавателей» и «профессиональное развитие». Он верно отметил, что термин «повышение квалификации преподавателей» эволюционировал в более широкий термин, охватывающий три основные области: личностное развитие (самоотражение, жизнеспособность и рост), учебное развитие (курсы и педагогическая деятельность) и организационное развитие (программные, ведомственные и образовательные инициативы), более полно отражающие специфику этого процесса [10, с. 8].

Другие исследователи, и в частности П. Фельтен, А. Калиш, А. Пингри и К. Планк, выступили за использование термина «развитие образования» как наиболее емкого для описания «деятельности, посвященной поддержке колледжей и университетов в сфере эффективного функционирования их преподавательских и обучающих объединений» [7, с. 93]. Однако, по нашему мнению, он не отражает повышение квалификации преподавателей именно в рамках высших учебных заведений.

Вопросами, связанными с типами, видами, структурой программ, занимались В. Ли и Д. Робертсон. В. Ли дала классификацию микроцентров по повышению квалификации, которые можно организовать внутри вуза: самостоятельный центр; отдельный человек, назначенный на эту должность (руководителя по вопросу повышения преподавателей) и компетентный в данном вопросе; специальный комитет и др. [9, с. 23]. Д. Робертсон определил цели, которые преследует процесс повышения квалификации,

и предложил способы оптимизации и увеличения эффективности использования соответствующих курсов и программ [11].

Интерес исследователей к повышению квалификации научно-педагогических кадров США продолжает расти. В работах затрагиваются новые вопросы: основные характеристики, определяющие успешность образовательной деятельности вузовского преподавателя, его профессиографическое описание (М. Гильдебрандт, М. Коллинз, К. Фельдман и др.); соотношение научной и преподавательской деятельности педагогов (Ч. Бехаймер, П. Блау, Р. Блэкберн и др.); различные аспекты профессионально-педагогической подготовки преподавателей (Р. Бойс, Л. Вильсон, Дж. Гафф и др.). Заслугой исследователей является то, что они выделяют современные тенденции развития системы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США в отношении организации и содержания, обозначают проблемы модернизации данной системы, при этом история ее развития ими практически не отражена.

С начала 80-х гг. XX в. вопросы профессионального образования в США подвергались самостоятельному исследованию отечественными учеными. Так, общие вопросы организации американской высшей школы и история ее развития раскрываются в трудах В. И. Корсунова, В. Матюхина, С. Л. Зарецкой, Т. С. Георгиевой и др. Особенностью данных работ является то, что они в большей мере сконцентрированы на развитии процессов, общих для высшей школы, не выделяя процесс повышения квалификации. В отличие от зарубежных исследователей отечественные считают, что высшее образование в США развивалось наиболее бурно в течение 30 лет после окончания Второй мировой войны, особенно в 1970-е гг. [2, с. 134].

Проблемам содержания педагогического образования в зарубежной высшей школе посвящены работы Г. Рябова, Б. Л. Вульфсона, З. А. Мальковой и др. Так, Г. Рябов утверждал, что вопрос нехватки квалифицированных кад-

ров в США в конце XX в. решали двумя путями: готовили своих собственных квалифицированных специалистов и приглашали их из-за рубежа [3, с. 141].

С. Л. Зарецкой было издано несколько работ, посвященных повышению квалификации кадров в США, в которых рассматривались как исторические моменты и факторы, обусловившие возможность и необходимость существования исследуемого явления, так и масштабы повышения квалификации и переподготовки специалистов. Хотя С. Л. Зарецкая специализировалась на технических кадрах, в отдельных главах своих работ она целенаправленно коснулась медицинских, и, что для нас является наиболее важным, научно-педагогических кадров [1], так как процесс по повышению квалификации и переподготовки кадров в 1960—1970-е гг. был всеобщим.

Интерес отечественных исследователей к повышению квалификации научно-педагогических кадров высшей школы за рубежом в настоящее время возрастает, о чем свидетельствует большое количество научных публикаций. Однако авторы рассматривают в основном проблемы научной подготовки молодых ученых. Проблемой целей, методов и организационных форм обучения в вузе занимались Г. У. Матушанский, С. В. Сергеева, Е. И. Исаев, А. В. Хижная и др.; состав научно-педагогических кадров высшей школы в США характеризовался в работах А. П. Захаровой, Н. И. Костиной и др.; способы повышения квалификации научно-педагогических кадров анализировались в трудах Т. А. Питерской и О. А. Вагаевой, М. С. Сунцовой и др.

Таким образом, проведенный нами анализ научной историко-педагогической литературы показал, что на первом этапе изучения проблемы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США интерес исследователей проявлялся на теоретическом уровне. Они главным образом делали акцент на исторических моментах и организационных вопросах, касающихся повышения квалификации. На втором же этапе ученые занимались этой пробле-



матикой в контексте содержания повышения квалификации преподавателей вузов, что было связано с ростом значимости и престижа качественного образования как инвестиции в будущее.

В настоящее время проблема повышения квалификации научно-педагогических кадров продолжает интересовать ученых и практиков в России и за рубежом в контексте совершенствования их научно-педагогической деятельности, которая во многом определяет качество подготовки будущих специалистов, что актуализирует необходимость анализа зарубежного опыта решения данной проблемы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зарецкая, С. Л. Кадры специалистов США в условиях НТР / С. Л. Зарецкая. — Москва, 1985. — 160 с.
2. Корсунов, В. И. История диверсификации высшей школы США / В. И. Корсунов // Преподаватель XXI век. — 2009. — № 4. — С. 124—136.
3. Рябов, Г. Как готовят педагогические кадры в США? / Г. Рябов // Народное образование. — 2007. — № 2. — С. 141—144.
4. Boice, R. The new Faculty Member. Supporting and Fostering professional Development / R. Boice. — San Francisco, 1992. — 378 p.
5. Bruner, M. S. Small group Communication and Staff Development / M. S. Bruner // Staff and Educational Development international. — 2000. — № 4(2). — P. 113—118.
6. Dressel, P. L. Improving degree programs / P. L. Dressel. — San Francisco, 1980. — 319 p.
7. Felten, P. Toward a scholarship of teaching and learning in educational development / P. Felten et al. // To improve the academy. — Bolton, 2007. — Vol. 25. — P. 93—108.
8. Gordon, O. Profess or Perish / O. Gordon. — Corvallis, Oregon, 1968. — 111 p.
9. Lee, V. S. Program Types and Prototypes / V. S. Lee // A Guide to Faculty Development. — San Francisco, 2010. — P. 21—35.
10. Ouellett, M. L. Overview of Faculty Development : History and Choices / M. L. Ouellett // A Guide to Faculty Development. — San Francisco, 2010. — P. 3—21.
11. Robertson, D. L. Establishing an Educational Development Program / D. L. Robertson // A Guide to Faculty Development. — San Francisco, 2010. — P. 35—53.
12. Seitz, F. Science, government and the universities / F. Seitz. — Seattle ; London, 1966. — 117 p.
13. Wilson, L. American Academics Then and Now / L. Wilson. — New York, 1979. — 309 p.

Поступила 05.04.12.

УДК 811.511.152

**ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МОРДОВСКИХ
(ЭРЗЯНСКОГО И МОКШАНСКОГО) ЛИТЕРАТУРНЫХ
ЯЗЫКОВ****Т. М. Шеянова, Т. И. Кубанцев***(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)*

Анализируется языковая обстановка, сложившаяся на территории современной Республики Мордовия в 20-х гг. XX в. Особое внимание уделяется роли русских заимствований в процессе развития лексики мокшанского и эрзянского языков в тот период.

Ключевые слова: заимствование; калькирование; лексика; словарный состав; дифференциация; номинация; синонимический ряд; тематическая группа; стилистика.

Мордовские (эрзянский и мокшанский) языки прошли длительный, многовековой путь функционирования и развития. Разные экстралингвистические и лингвистические условия определяли их эволюцию. Путь этот был не единообразен и не прямолинеен. Особенно сложным он оказался в 20-е гг. XX в. — время огромных социально-политических перемен, существенных по масштабам и значимости. Коренные изменения происходили во всех сферах жизни общества. В этот период стала издаваться общественно-политическая литература на мокшанском и эрзянском языках, начали регулярно выходить периодические издания — газеты, а позднее и журналы. Преобразования в обществе обусловили появление множества новых понятий, которые требовали немедленного их обозначения, прямо отражаясь в словарном составе языка. Однако в редакционно-издательских учреждениях не было подготовленных опытных кадров, которые могли бы со знанием дела заниматься словотворчеством, квалифицированно решать вопросы языкового развития.

Поскольку новые понятия проникали чаще через русский язык и первое знакомство с ними было связано с русским названием, в мордовские языки по многовековой традиции стали широко вводиться заимствования. Предшествующий период подготовил достаточно разработанную практику пользования словами, воспринятыми из русского языка.

Во-первых, заимствованная лексика носила в основном категориальный характер, т. е. представляла собой социально-политические, хозяйственно-экономические термины. Слова с эмоционально-экспрессивным оттенком, стилистически маркированные лексические единицы среди заимствований не отмечались. Во-вторых, был накоплен определенный опыт фонетического и морфологического освоения русизмов. Следует напомнить, что русский и мордовские языки — языки разноструктурные, и найти соответствующую форму адаптации заимствованного слова можно далеко не всегда.

Первый и наиболее значительный приток русизмов в мордовские языки был связан с новыми общественно-политическими понятиями. С появлением первой мордовской газеты «Чинь стямо» («Восход солнца»), а затем других периодических изданий и литературы уже в 1920-е гг. регулярно стали употребляться целые тематические группы новых слов:

1) обозначения советских, государственных, административно-хозяйственных организаций, учреждений, званий, порожденных советским строительством: э., м. *исполком, губисполком, генерал, капитан, президиум, наркомпрос, наркомнац, наркомтруд* и др.;

2) наименования понятий из области внутренней и внешней политики, социальной структуры общества, а также из сфе-



ры политической экономии, революционной теории и практики: э., м. *государства, держава, политика, правительства, нация, мобилизация, равноправия, автономия* и др.;

3) названия из области деятельности профсоюзов, комсомольской, пионерской организаций, международного движения молодежи, функционирования различного рода добровольных союзов, обществ и организаций: э., м. *комсомолец, пионер, сбор, профсоюз, Интернационал, женотдел* и др.;

4) наименования, возникновение которых обусловлено изменениями в промышленности и сельском хозяйстве, производственных отношениях:

а) обозначения новых отраслей производства, явлений в организации и ведении народного хозяйства, трудовом процессе: э., м. *промышленность, предприятия, производительность, план, учет, контроль, договор, дисциплина, задания, механизация, бригада* и др.;

б) названия лиц по занятию в промышленности и сельском хозяйстве: э., м. *металлист, слесарь, токарь, полевод, доменщик* и др.;

в) обозначения понятий, связанных с новым отношением к труду: э., м. *общественник, субботник, активист, награда, премия, авторитет* и др.;

г) номинанты понятий из финансово-экономической деятельности общества: э., м. *заем, кредит, ссуда, бюджет, страховка* и др.;

5) названия новых явлений, процессов, событий из области просвещения, культурной жизни: э., м. *рабфак, вуз, совпартикола, газета, редакция, журнал, редколлегия, селькор, ликбез, культура, наука, издательства, кинематограф, клуб, театра* и др.;

6) наименования, отражающие процессы классовой и идеологической борьбы, политические взгляды: э., м. *белогвардеец, контрреволюция, оппозиция* и др.;

7) названия, обозначающие отрицательные явления в общественно-политической, экономической, культурной жизни: э., м. *штурмовщина, очковтира-*

тельства, бесхозяйственность, бюрократизма, взяточничества и др.

Займствованиями значительно пополнилась юридическая терминология: э., м. *милиционер, приговор, преступник, закон, прокурор, расследования* и др.

В языке периодической печати начали регулярно употребляться военные термины: *доброволец, разоружения, атака, пулемет, бронепоезд, блокада* и др.

Абсолютное большинство новых понятий и их названий было введено в мордовские языки уже в начале 1920-х гг., хотя поток их не ослабевал до середины этого десятилетия. Займствовались слова только из русского языка. Они активно употреблялись до конца 1920-х гг. и, как правило, не имели мордовских эквивалентов. Особенности рассматриваемого процесса были бесконтрольность, беспринципность, интенсивность. В отличие от дореволюционного периода заимствования очень быстро включались в постоянное употребление.

Появление русских слов нередко вызывалось отсутствием умения или большой трудностью нахождения подходящего мордовского эквивалента в процессе перевода русских текстов на национальные языки. Переводить приходилось быстро, много; не хватало грамотных, хорошо знающих оба языка людей. В этих условиях самым удобным способом наименования новых понятий, прежде всего социального характера, становилось привлечение русских терминов.

Таким образом складывался новый пласт общественно-политической терминологии, вошедший в систему лексики мордовских языков. В ее формировании и становлении особенно важную роль сыграла мордовская (эрзянская и мокшанская) публицистика, которая сама еще недавно образовалась. Негативные ее стороны (отсутствие установившихся традиций, подготовленных литературных работников, переводчиков) также не могли не сказаться на развитии словарного состава национальных языков того времени.

Однако функция заимствованных слов не ограничивается заполнением но-

минативной ниши в языке. Проникнув в язык, они начинают влиять на его лексическую систему и структуру.

Нередкими были случаи неоправданного использования иноязычных слов. Например, в мордовских языках уже существовали номинанты понятий 'школа' — э. *тонавтума кудо*, м. *тонафтума куд* (букв. 'обучения дом'); 'учитель' — э. *тонавтыця*, м. *тонафты*; 'ученик' — э. *тонавтниця*, м. *тонафни* и др. Тем не менее были использованы и их русские соответствия. Русизмы *школа*, *учитель* употреблялись так активно, что укрепились и сохранились до сих пор. Правда, в эрзянском языке все заметнее становится тенденция специализации: заимствование *учитель* встречается в значении 'школьный учитель', эрзянское слово *тонавтыця* приобрело более широкую семантику — 'обучающий чему-либо вообще'. *Тонавтниця* и *ученик* — слова-дубликаты с явным превосходством в употреблении собственного языкового варианта.

Воспринимались не только имена существительные, но и прилагательные — качественные и относительные. Особенно интенсивно пополнялся разряд последних: э. *учредительной*, м. *учредительнай* (собрания), э. *социальной*, м. *социальной* (проблема), э. *национальной*, м. *национальной* (особенность) и др. Хочется обратить внимание на весьма важное для развития языка явление: прилагательные все чаще и регулярнее стали оформляться эрзянским формантом *-ой* и мокшанским *-ай*, *-яй*, не свойственными мордовским языкам. Эти суффиксы довольно поздние, другие финно-угорские языки их не знают. До революции они встречаются только у некоторых заимствованных качественных прилагательных: э. *скупой* 'скупой', *больной* 'больной', *простой* 'простой'. В 1920-е гг. такое морфологическое освоение прилагательных резко активизируется. Форманты э. *-ой*, м. *-ай*, *-яй* теперь приобретают уже не только качественные, но и очень часто относительные прилагательные: э. *политической*, м. *политической* (реформа); э. *публицистической*, м. *пуб-*

лицистической (произведения); э. *официальной*, м. *официальной* (решения).

Для образования относительных прилагательных в мордовских языках есть свой суффикс *-нь*. Следовало бы говорить э., м. *рационализаторонь* вместо употребления заимствования э. *рационализаторской*, м. *рационализаторской* (предложения); *качествань* вместо э. *качественной*, м. *качественной* (анализ); *республикань* вместо э. *республиканской*, м. *республиканской* (актив). Но этот собственный продуктивный словообразовательный способ оказывается вытесненным иным, малопродуктивным.

Заимствовались и другие части речи: глаголы: э., м. *мобилизовамс* 'мобилизовать', *опсудямс* 'обсудить', *контролировамс* 'контролировать'; наречия: э., м. *столбом* (э. *ашти*, м. *ащи*) 'столбом (стоит)'; э., м. *чихом* (максомс) 'чихом (отдать)'.

Говоря о заимствованиях 1920-х гг., нельзя обойти вопрос о том, какую роль — положительную или отрицательную — они сыграли в развитии мордовских языков.

С одной стороны, учитывая большое количество общественно-политических терминов, вошедших в мордовские языки в тот период и сохранившихся до настоящего времени, можно сказать, что они очень значительно и быстро дополнили словарный состав эрзянского и мокшанского языков. Важно, что эта часть лексики оказалась общей, сближающей их. Номинанты либо именуют новые, неизвестные мордовским языкам понятия, либо служат для большей дифференциации, конкретизации уже имевшейся номинации (э. *промкс*, м. *пуромкс* 'собрание' и э., м. *пленум*, *конференция*; *мастор* 'страна, местность, территория' и *государства* 'политическая организация господствующего класса страны во главе с правительством').

Заимствованные слова расширяют синонимические ряды: *душман* 'враг', *противник*, *неприятель* и др.; образуют антонимические пары: э. *честной* — *подлой*, м. *честнай* — *подлай* 'чест-



ный — подлый'; э., м. *наказания* — *оправдания* 'наказание — оправдание'.

Под индуцирующим влиянием русского языка в эрзянском и мокшанском сильно изменяются синтагматические отношения. В основном это происходит в результате семантического калькирования. Целые группы слов расширяют лексическую сочетаемость по типу русского словоупотребления, нетипичного для мордовских языков.

С другой стороны, бесконтрольное пользование заимствованной лексикой отрицательно сказывается на активности собственного языкового словотворчества, функционировании и развитии

средств словообразования. Показателем приведенный выше пример, когда заимствованные прилагательные переместили продуктивный способ образования относительных прилагательных в разряд непродуктивных. Неумеренностью заимствования объясняется малопродуктивность, а точнее, уже непродуктивность и некоторых других моделей словопроизводства.

Из сказанного можно заключить, что заимствования могут служить обогащению лексической системы языка и могут быть силой, разрушающей строй языка при безответственном, неграмотном пользовании ими.

Поступила 29.10.12.

УДК 811.161.1'373.215

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОНОМАСТИКИ (на материале гидронимической лексики Верхневьичегодского региона)

*А. Н. Ракин (Институт языка, литературы
и истории Коми научного центра РАН, г. Сыктывкар)*

В составе гидронимической лексики верхневьичегодского региона автором выделяются и рассматриваются две категории обозначений: слова, выполняющие функции географических терминов, и собственно гидронимы.

Ключевые слова: коми язык; верхневьичегодский диалект; лексика; гидронимия.

Гидронимия — один из основных компонентов географической лексики — служит для обозначения естественных и искусственно созданных водных объектов на территории той или иной страны или региона. Предмет нашего исследования — гидронимическая лексика верхневьичегодского диалекта коми языка — расположен далеко от морей и океанов, поэтому основное внимание уделим лексике, связанной с гидрологией суши — названиям рек, ручьев, озер, каналов.

Вычегда является крупнейшей рекой Европейского Северо-Востока России. Ее основная часть протекает с востока на запад по центральным районам Рес-

публики Коми. В бассейне верхней части и многочисленных притоков реки расположены два крупных административно-территориальных образования — Корткеросский и Усть-Куломский районы, коренное население которых является носителем верхневьичегодского диалекта коми языка. В настоящее время на территории Корткеросского района общей площадью 19 748 км² проживает 23 642 чел., а на территории Усть-Куломского площадью 26 368 км² — 32 146 чел. [1; 8].

Верхневьичегодский диалект образовался намного позже остальных девяти диалектов коми-зырянского языка в ре-

© Ракин А. Н., 2012

зультате переселения выходцев из различных частей Коми края — Сысолы, Лузы, Нижней Вычегды, Выми и Удоры — начиная с XV в. До заселения верхневыхегодских земель коми-зырянами эти территории принадлежали племенам обских угров, в основном манси. Принято считать, что отличительные черты верхневыхегодского диалекта, характеризующие его как самостоятельное территориально-языковое образование коми-зырянского языка, сформировались в XVII—XVIII вв. [8, с. 3—8]. К этому периоду относится, видимо, и возникновение соответствующей гидронимической системы.

В качестве основных источников фактического материала для нашего исследования послужили топонимические и географические словари коми языка [2; 4; 9; 10], монография «Верхневыхегодский диалект коми языка» [8], справочник «Административно-территориальное устройство Республики Коми (на 1 августа 2006 года)» [1], а также личные полевые материалы автора.

В рассматриваемой системе народной гидронимической лексики различаются две категории обозначений: 1) слова, выполняющие функции географических терминов, 2) собственно гидронимы.

В первую группу входят названия, обеспечивающие понятийно-предметную номинацию, т. е. указывающие на принадлежность обозначаемых реалий к определенному типу географических объектов, например, *ю* ‘река’, *шор* ‘ручей’, *ты* ‘озеро’. Сюда же относятся наименования, осуществляющие внутривидовую дифференциацию, которые отличаются от предыдущих терминов тем, что обозначают общие свойства, присущие отдельным классам объектов внутри соответствующего типа реалий: *ва* ‘большая река’ (ср. *ю* ‘река (вообще)’), *эль* ‘лесной ручей’ (ср. *шор* ‘ручей (вообще)’), *гӧп* ‘маленькое озеро’, *вад* ‘непроточное озеро с топкими берегами’ (ср. *ты* ‘озеро (вообще)’).

По своему происхождению подавляющее большинство гидротерминов являются исконными лексическими единица-

ми. К числу неисконных принадлежит лишь несколько заимствований из русского языка, например, *ключ* ‘ключ, родник’, *пруд* ‘пруд’. Относительно слова *куръя* ‘залив’ имеются два противоположных мнения. Одни исследователи считают его исконным коми словом, перешедшим в некоторые русские народные говоры, другие — заимствованием из русского языка [7, с. 147].

Гидронимические термины Верхней Вычегды не имеют признаков диалектной принадлежности, так как для них характерно повсеместное распространение, т. е. они употребляются на всей территории Республики Коми и полностью совпадают с географической терминологией литературного языка. В составе данной категории гидронимов лишь слово *эль* является собственно коми-зырянской лексемой и не встречается в других финно-угорских языках. Все остальные исконные гидронимические термины относятся к древним пластам лексики и имеют соответствия в дальнеродственных и близкородственных языках. В зависимости от принадлежности к соответствующим диахроническим пластам выделяются следующие группы гидронимов:

прауральские: *ты* ‘озеро’ (кп. *ты*, удм. *ты*, венг. *tó*, манс. *tō*, ненец. *tō*, сельк. *to*) [7, с. 292; 11, с. 533], *ю* ‘река’ (кп. *ю*, удм. *ю-шур*, ф. *joki*, морд. *jov* ‘приток р. Мокши’, венг. *jü* (в географических названиях), манс. *jā*, ненец. *jahā*) [7, с. 334; 11, с. 99];

прафинно-угорские: *шор* ‘ручей’ (кп. *шор*, удм. *шур* ‘река’, венг. *ér*) [7, с. 322; 11, с. 499];

прафинно-пермские: *вож* ‘приток’ (кп. *вож*, морд. *užo*, *uža* ‘угол’, мар. *waž*, *wož* ‘место разветвления’) [7, с. 60; 11, с. 825];

прапермские: *йыв* ‘верховье’ (кп. *йыв*, удм. *йыл*) [7, с. 113];

пракоми: *вад* ‘лесное озеро’ (кп. *вад*) [3, с. 52; 6, с. 77].

По структуре среди гидронимических терминов различаются: а) несоставные, как непроизводные (*йир* ‘омут’), так и производные (*пыдӧс* ‘дно’) названия; б) композиты (*тыкола* ‘старица’); в) составные названия (*ва ныр* ‘стрежень’).

Главной функцией рассмотренных выше гидронимов является обозначение универсальных свойств водных объектов без выделения и фиксации индивидуальных признаков каждого конкретного представителя соответствующего класса реалий, поэтому группа гидронимических терминов характеризуется немногочисленностью состава, их общее количество насчитывает не более двух-трех десятков номинативных единиц. В лексико-семантическом плане данная категория гидронимов принципиально не отличается от общеупотребительных нарицательных существительных, поэтому в основной своей массе, подобно другим разрядам отраслевой лексики — зоологической, ботанической, анатомической и т. д., — включается в обычные словари как литературного языка, так и народных говоров.

С помощью названий второй категории, т. е. собственно гидронимов, осуществляется индивидуально-предметная номинация гидрообъектов. По своей функции эти слова относятся к разряду собственных имен и в обычные словари либо не включаются, либо даются в них, но не в основной части, а в качестве приложения. По количеству входящих в нее обозначений данная группа во много раз превосходит первую, так как находится в прямой зависимости от размеров территории функционирования и от числа сосредоточенных на ней обозначаемых реалий.

Часть собственно гидронимов, в основном несоставных, не выводится из коми материала, поскольку была создана носителями обско-угорских языков, которые (главным образом манси) занимали верхневычегодские земли до прихода сюда предков современных коми-зырян. Как правило, такие гидронимы являются названиями больших и средних рек: *Воч*, *Вӧль*, *Лӧкчим*, *Нам*, *Нюмыд*, *Угдӧм*, *Ын* и т. д. Перечисленные выше слова в коми топонимических словарях выводятся из следующих мансийских или хантыйских примеров: *вач*, *воч*, *вож* 'город', *осья* 'узкий', *воль* 'плес', *лох* 'заводь, залив, бухта в реке, озере,

тупик болота, выдающийся в лес', *логх*, *лох* 'омут, обрывистая яма на дне водоема; крутой берег', *нуми* 'верхний', *ухтынг* 'волоковой', *ун* 'большой' [9, с. 22, 63; 2, с. 48, 50, 92, 110, 116, 147, 162]. Для других территорий Коми края, где контакты наших предков с представителями обско-угорских народов не происходили, подобного рода гидронимы нехарактерны. Соответственно данную группу названий можно отнести к специфическим компонентам верхневычегодской гидронимии.

Несколько названий более позднего происхождения относится к числу русских заимствований, например: *Прун* < рус. поруб, порубка 'место вырубки' [2, с. 127; 9, с. 94], *Канава* 'Северный Ектерининский канал' < рус. канава 'канал, рытый водяной путь' [5, с. 83].

Однословные исконные гидронимы преимущественно созданы на базе апеллятивной лексики: *Кузэб* — правый приток Вычегды (ср. куз 'хвощ лесной, полевой'), *Пузла* — левый приток Вычегды (ср. пузла 'нанос, слой ила, тины, песка; зыбкое песчаное дно реки').

Многочленные названия представляют собой сочетания двух и более компонентов: *Асӱвож* (асӱв 'восток, восточный', вож 'приток'), *Вӧрчер* (вӧр 'лес, лесной', чер 'приток'), *Ракакуа* (рака 'ворона, вороний', куа 'шалаш'), *Шойнаты* (шойна 'кладбище', ты 'озеро'); *Йӧӧбурняшор* (йӧӧ 'молоко, молочный', бурня 'деревянная посуда', шор 'ручей'), *Нюреусяшор* (нюре 'болото', усян 'впадающий', шор 'ручей'), *Дӱсайӧль* (дӱ 'остров', сай — послелог 'место за чем-либо', ӧль 'ручей').

В системе рассматриваемой лексики встречаются также эллиптированные названия, в структуре которых один из компонентов отсутствует: *Помес* (букв. 'запруда') (< Помесью) — пропущено слово *ю* 'река', *Пывсяна* (букв. 'с банькой') (< Пывсянаты) — пропущено слово *ты* 'озеро', *Санка* (букв. 'Росомаха') (< Санкаю) — пропущено слово *ю* 'река', *Таркойта* (букв. 'с тетеревиным током') (< Таркойтаӧль) — пропущено слово *ӧль* 'ручей', *Шойнаты* (букв. 'кладбищен-

ское озеро') (<Шойнаягты) — в середине гидронима пропущено слово *яг* 'бор, боровой'.

В составе многих гидронимов коми-зырянского происхождения, как и ряда заимствований, в качестве основной части употребляются компоненты *-ва*, *-ю*, *-шор*, *-ёль*, *-ты*, являющиеся при самостоятельном употреблении гидротерминами: *Эжва* 'Вычегда', *Расью* — левый приток р. Нившера, *Ыджидшор* — приток р. Помос, *Миняёль* — приток р. Куломью, *Донты* — оз. Донское.

В качестве определительных компонентов составных конструкций используются различные части речи. Довольно многочисленны адекватные сочетания. К числу гидронимов с качественными прилагательными относятся названия *Буркѳм* (бур 'хороший'), *Вижшор* (виж 'зеленый'), *Сьѳдты* (сьѳд 'черный, темный'), *Кузьты* (кузь 'длинный'), *Дзоляоз* (дзоля 'маленький'), *Ляпкидьёль* (ляпкид 'мелкий'), *Косъёль* (кос 'сухой, мелководный'), *Ыджидшор* (ыджид 'большой') и др.; с относительными прилагательными — *Ёкишавад* (ёкиша 'окуневый'), *Ќзінаы* (ѳзіна 'с причалом для лодок'), *Изъяёль* (изъя 'каменистый'), *Турунашор* (туруна 'травянистый'), *Ошкашор* (ошка 'медвежий'), *Діашор* (діа 'с островом') и т. д.

Субстантивы представлены в следующих названиях: *Вѳрью* (вѳр 'лес'), *Енью* (ен 'бог'), *Кукъёль* (кук 'теленос'), *Лымва* (лым 'снег'), *Льѳмью* (льѳм 'черемуха'), *Паслукшор* (паслук 'пастух'), *Пельсашор* (пельса 'кадка') и др.

Гидронимы с определительным компонентом, являющимся причастием: *Зурганъёль* (зурган 'толкающий, ударяющий'), *Кебанъёль* (кебан 'переходимый вброд'), *Сотчемшор* (сотчем 'сгоревший'), *Торканашор* (торкана 'путающий'), *Чеччаланишор* (чеччалан 'прыгающий'), *Юванты* (юван 'питьевой, пригодный для питья') и т. д.

Конструкции с именами числительными: *Первойшор* (первой 'первый'), *Мѳдшор* (мѳд 'второй'), *Коймѳдшор* (коймѳд 'третий').

Смысловое содержание двучленных и многочленных конструкций прозрачно,

оно связано в большинстве случаев с теми или иными признаками, положенными в основу номинации соответствующих объектов обозначения. Всю массу мотивированных гидронимов можно распределить по следующим типам:

— названия, отражающие естественные свойства гидрообъектов, например, качество и цвет воды: *Ваюванты* (ва юван 'вода, пригодная для питья'), *Вижшор* (виж 'зеленый'), *Искаты* (ис 'запах'), *Сімъёль* (сім 'ржавчина, ржавый'), *Сісью* (сісь 'гнилой'), *Сьѳдты* (сьѳд 'черный') и т. д.;

— названия, подчеркивающие характер протекания, полноводность или неполноводность, судосходность водоемов: *Чѳвъёль* (чѳв 'тихий, спокойный'), *Борганшор* (борган 'журчащий'), *Косью* (кос 'сухой, высохший'), *Ляпкидьёль* (ляпкид 'мелкий'), *Кебанъёль* (кебан 'переходимый вброд'), *Пыжаёль* (букв. 'лодочный ручей'), *Чеччаланишор* (букв. 'прыгающий ручей');

— названия, в которых присутствует элемент оценки обозначаемого предмета: *Буркѳм* — левый приток р. Воль (бур 'хороший'), *Лѳкшор* — приток р. Деревянка (лѳк 'плохой'), *Мичаёль* — приток р. Вочь (мича 'красивый');

— названия, указывающие на размеры и конфигурацию объектов: *Дзоля Кадам* — оз. Малый Кадам (дзоля 'маленький'), *Ыджид Кадам* — оз. Большой Кадам (ыджид 'большой'), *Кузьты* (кузь 'длинный'), *Чукляшор* (букв. 'извилистый ручей'), *Оролаты* (букв. 'озеро с перемычкой'), *Чегемкуръя* — название залива, находящегося на резком повороте Вычегды (чегем 'сломанный, изломанный') и т. д.;

— названия, подчеркивающие особенности дна водного источника: *Изъяёль* (изъя 'каменистый'), *Гуркесшор* (букв. 'ручей с омутами') и др.;

— названия, в составе которых определительный компонент указывает на водных обитателей: *Вурдаёль* (букв. 'ручей с выдрой'), *Гычаты* (букв. 'карасиное озеро'), *Кебесаёль* (букв. 'сиговый ручей') и т. д.;

— названия, содержащие информацию об особенностях растительного и

животного мира той территории, где находятся обозначаемые водоемы: *Льѳмью* (букв. 'черемуховая река'), *Раскашор* (рас 'роща'), *Сусаэль* (букв. 'кедровый ручей'), *Кырнішаю* (кырніш 'ворон'), *Ошкашор* (букв. 'медвежий ручей'), *Урьэль* (букв. 'беличий ручей') и др.;

— названия, указывающие на местоположение водного объекта. Ориентирами при этом могут быть соответствующая сторона света, другие гидрообъекты, что-либо находящееся на суше: *Асіввож* — название р. Уюп (букв. 'восточный приток'), *Войвож* — приток р. Помос (букв. 'северный приток'), *Рытыывож* — приток р. Одью (букв. 'западный приток'), *Выліс Сьѳдъэль* (букв. 'Верхний Сьѳдъэль'), *Дінъэль* — приток р. Помос (букв. 'устьевой ручей'), *Кересбокшор* — приток р. Деревянка (букв. 'речка, протекающая мимо возвышенности') и т. д.;

— названия, смысловое значение которых подчеркивает связь объекта номинации с тем или иным результатом человеческой деятельности: *Поскашор* (букв. 'речка с мостом'), *Пывсянаты* (букв. 'озеро с избушкой'). В качестве определительного компонента данного типа гидронимов нередко выступают собственные имена людей, выражающие принадлежностные отношения: *Ќсингѳн* (букв. 'озерко Иосифа'), *Пашъэль* (букв. 'ручей Павла'), *Габешор* (букв. 'речка Гаврила'). В некоторых случаях аналогичные названия возникают в результате использования того или иного ойконима: *Илляшор* (речка протекает по территории деревни Иллясикт, названной по имени первопоселенца Ильи), *Никенъэль* (ручей протекает по территории деревни Никенсикт, названной по имени первопоселенца Никона);

— названия, смысловое содержание которых связано с теми или иными происшествиями, случившимися на территории обозначаемого объекта: *Ошшедэмшор* (букв. 'ручей, около которого попался медведь'), *Мѳсвѳемшор* (букв. 'ручей, где утонула или провалилась кова') и т. д.

Особенности верхневычегодского диалекта, отличающие его от других диалектов и литературного языка, больше всего проявляются на фонетическом уровне. То же самое характерно для рассматриваемой нами гидронимической лексики. Так, во втором слоге слов употребляются **е(э)** и **и(і)**, соответствующие **ѳ** и **ы** литературного языка, например, *Кузѳб* (в литературном оформлении Кузѳб), *Ѓкишавад* (Ѓкышавад), *Ќзынаты* (Ќзынаты), *Помѳс* (Помѳс), *Чегѳмкуръя* (Чегѳмкуръя), *Кѳбесаэль* (Кѳбѳсаэль), *Кырнішаю* (Кырнышаю), *Выліс Сьѳдъэль* (Вылыс Сьѳдъэль) и т. д.

В нуль-эловых говорах диалекта **л** (или **в**) в конце слога (в абсолютном конце слова и в середине перед согласным) уподобляется предыдущему гласному основы, в результате чего из них получается долгий гласный: *Йѳѳбурняшор* (< Йѳл(в)бурняшор), *Рытыывож* (< Рытыл(в)вож), *Ньыысерью* (< Ньыл(в)-серью) и т. д.

Следующий диалектный фонетический признак верхневычегодской гидронимии — тенденция к избеганию непосредственного соседства гласных звуков. Во многих случаях с целью устранения сочетания гласных употребляется вставочный согласный звук **в**, например: *Юванты* (в литературном оформлении Юанты), *Ваюванты* (Ваюанты).

В заключение следует отметить, что некоторые гидротермины, употребляясь без определительного компонента, могут использоваться для номинации конкретных, часто являющихся единичными на данной территории, водных объектов: *Ю* — р. Деревянка, *Ты* — оз. Деревянское, *Ель* — приток Вычегды. Выполняя дополнительную функцию обозначения соответствующего водного объекта, такие слова не перестают быть гидротерминами, но одновременно входят и в разряд собственно гидронимов.

Ряд водных объектов верхневычегодского бассейна, прежде всего крупные, как и на других территориях республики, имеют по два гидронима: один из них является неофициальным обозначением, употребляющимся в основном в устной

речи местного населения, другой — официальным названием, функционирующим как в устном, так и в письменном виде (в различных документах, на географических картах, дорожных указателях): *Эжва — Вычегда, Кӧтьем — Кельтма, Ньыысерью — Нившера* и т. д.

Таким образом, гидронимия Верхней Вычегды представляет собой целостную систему, состоящую из двух основных структурных компонентов. Один из них, т. е. гидротерминология (*ю, ты, шор* и т. д.), является общим для всех регионов Коми республики и имеет генетические соответствия в других языках. Второй (собственно гидронимы) в количественном отношении значительно превосходит первый. Именно с ним, отражающим индивидуальные признаки водных объектов, а также фонетические и лексические особенности диалекта, и связаны специфические свойства рассмотренной выше лексики.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

венг. — венгерский язык; кп. — коми-пермяцкий язык; манс. — мансийский язык; мар. — марийский язык; морд. — мордовские языки; нец. — ненецкий язык; рус. — русский язык; сельк. — селькупский язык; удм. — удмуртский язык; ф. — финский язык.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Административно-территориальное и муниципальное устройство Республики Коми (на 1 августа 2006 года). — 6-е изд., офиц. — Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 2006. — 278 с.
2. Афанасьев, А. П. Топонимия Республики Коми : словарь-справочник / А. П. Афанасьев. — Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 1996. — 208 с.
3. Баталова, Р. М. Коми-пермяцко-русский словарь / Р. М. Баталова, А. С. Кривошекова-Гантман. — Москва : Русский язык, 1985. — 624 с.
4. Географические названия Коми АССР : словарь-справочник. — Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 1990. — 104 с.
5. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. И — О. / В. Даль. — Москва : Русский язык, 1989. — 779 с.
6. Коми-роч кывчукӧр. — Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 2000. — 816 с.
7. Лыткин, В. И. Краткий этимологический словарь коми языка / В. И. Лыткин, Е. С. Гуляев. — Москва : Наука, 1970. — 386 с.
8. Сорвачева, В. А. Верхневычегодский диалект коми языка / В. А. Сорвачева, М. А. Сахарова, Е. С. Гуляев. — Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 1966. — 254 с.
9. Туркин, А. И. Топонимический словарь Коми АССР / А. И. Туркин. — Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 1986. — 144 с.
10. Туркин, А. И. Краткий коми топонимический словарь / А. И. Туркин. — Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 1981. — 112 с.
11. Rédei, K. Uralisches etymologisches Wörterbuch / K. Rédei. — Budapest, 1988. — Bd. 1—2.

Поступила 18.10.12.

УДК 811.511'362

РАЗЪЕДИНЯЮЩИЕ И ОБЪЕДИНЯЮЩИЕ ЧЕРТЫ ЯЗЫКОВ УРАЛО-ПОВОЛЖЬЯ (некоторые подходы к созданию сравнительной грамматики)

А. Н. Куклин (Марийский государственный университет)

Статья посвящена интерпретации языковых явлений народов Урало-Поволжья и перспективам создания на их основе сравнительной грамматики.

Ключевые слова: языки народов Урало-Поволжья; методы и приемы интерпретации.

В интерпретации разъединяющих и объединяющих черт языков полиэтнического Урало-Поволжья возможности методов компаративистики, а вместе с ними типологического, ареального, мето-

дов универсалий, фреквенталий и системно-диахронического анализа используются исследователями не во всей полноте. Между тем существующая трактовка многих сложных явлений диахроническо-



го характера требует основательной проверки и поисков иных путей решений, нацеленных на реконструкцию первоначальной формы той или иной языковой категории с учетом инновационных элементов, возникших в грамматической структуре исследуемого языка под действием факторов экстралингвистического порядка.

При описании и объяснении языковых изменений исследователями не всегда учитываются интралингвистические факторы и диалектные данные близкородственных финно-угорских и контактирующих с ними диалектов тюркских и русского языков. Поэтому изучаемые явления нередко остаются недостаточно полно освещенными и разрешенными. К тому же скудость материала, привлекаемого для анализа, существенно ограничивает перспективы сравнительно-генетических или сопоставительных исследований в области изучаемых явлений, а рассматриваемые проблемы часто оказываются без достаточных оснований обобщенными. Вместе с тем ценные для истории языка данные ускользают из поля зрения исследователей.

Нельзя не признать, что неоднозначность решения обусловлена прежде всего существованием разнообразных точек зрения на одни и те же вопросы. Так, на основе применения в грамматике принципов логического членения предложения (субъект, предикат, объект и атрибут) сформировалось учение о логико-грамматическом членении предложения (главные члены: подлежащее и сказуемое; второстепенные члены: дополнение, определение и обстоятельство; сопутствующие члены: вводные слова и обращения). Однако оно подверглось резкой критике со стороны некоторых советских лингвистов. Видимо, с учетом этого в грамматике русского языка противоречия решаются на иной основе — на основе учения о распространении простого предложения. К распространяющим членам относятся и традиционные второстепенные члены, и сопутствующие, и однородные (кроме однородных сказуемых).

Заметным пробелом в изучении языков Урало-Поволжья является недостаточное внимание к взаимоотношениям двух ядерных компонентов предложения — подлежащего (субъекта) и сказуемого (предиката). Целесообразно упомянуть в этой связи, что при усилении смысловой нагрузки подлежащего в информативной семантике сказуемого возможны определенные сдвиги, регламентируемые субъектом. Вполне естественно поэтому, что включение в состав подлежащего семантических конкретизаторов с лексическим значением количества предполагает определенное квантование обозначаемого действия предмета речи (мысли).

Смысловое содержание подлежащего, конкретизированное краткой формой количественного числительного или неопределенно-количественным числительным, создает варианты формы координации: постановку сказуемого в форме единственного числа и в форме множественного числа. Ср., например, луговые и горные варианты марийского литературного языка с диалектными данными: марЛ *Кум ен толын*. марГ *Кым эдем толын* 'Три человека пришли (приехали)' // диал. *Кум ен толын*. марГ *Кым эдем толын* 'Три человека пришли (приехали)'; марЛ *Шуко ен каен*. марГ *Шуки эдем кен* 'Много людей ушло (уехало)' // диал. *Шуко ен каен*. диал. *Шуки эдем кен* 'Много людей ушло (уехало)'.

Можно предвидеть, что данная тенденция, характерная для диалектов и просторечия, будет усиливаться и станет одной из вариативных норм стандартного литературного языка, где в конструкциях подобного типа сказуемое функционирует в форме единственного числа.

В отрицательных конструкциях, свойственных лишь двусоставным предложениям, характер варьирования регрессивно или прогрессивно ступенчатый. Грамматическое отрицание в таких конструкциях выражается отглагольной частицей. Отрицательные отглагольные частицы марийского языка составляют своеобразную группу. Они единичны, но их фор-

мы многообразны, например: марЛ *огыл*, марГ *агыл* ‘не’ – форма 3-го лица единственного числа прошедшего времени отрицательного глагола; марЛ *огытыл*, марГ *агылеп* ‘не’ – форма 3-го лица множественного числа прошедшего времени отрицательного глагола.

Если сказуемое, выраженное глаголом, выступает в форме множественного числа (*толыныт* ‘пришли, приехали’), то отрицательная частица при нем фигурирует в форме единственного числа (*огыл* ‘не’); если сказуемое выступает в форме единственного числа (*толын* ‘пришел, приехал’), то отрицательная частица при нем бытует в форме множественного числа (*огытыл* ‘не’). Ср., например: *Шуко ег толыныт огыл // Шуко ег толын огытыл* ‘Много людей не пришло (не приехало)’.

Причины квантификации сказуемого весьма разнообразны по своей сущности, и не всегда легко со всей определенностью установить тот или иной импульс, поскольку в марийском языке иногда наблюдается варьирование чисел предиката. Так, при составном подлежащем, выраженном именем существительным в именительном падеже и именем существительным с послелогом *дене*, употребляющимся для обозначения совместности действия (на русский язык переводится творительным падежом с предлогом *с*), сказуемое может выступать как в форме единственного, так и в форме множественного числа. Выбор той или иной формы регламентируется смысловым содержанием целого предложения.

Если действие производится двумя равноправными лицами (слова, их обозначающие, являются одним членом — подлежащим), то сказуемое приобретает форму множественного числа, например: *Теве рывыж игыж дене чоян волышт намаш дек* ‘Вот лиса с детенышем настороженно спустилась (букв. ‘спустились’) к роднику’. Если действие производится одним главным лицом, то сказуемое выступает в форме единственного числа, например: *Тиде курык ѱмбалне Иван Грозный Акпарс дене*

шоген. ‘На этой горе Иван Грозный стоял с Акпарсом’.

При подлежащем, выраженном количественно-именным сочетанием (типа *кум рвезе* ‘три юноши’) или сочетанием количественного числительного и существительного в притяжательной форме (типа *ныл пошкудем* ‘четыре моих соседа’), составное сказуемое ставится во множественном числе, если его именная часть выражена причастием, обозначающим активное действие, например: *Классыште кум рвезе ече дене устан коштишо улыт* ‘В классе три юноши хорошо ходят на лыжах’. *Пöрт нурам ныл пошкудем чоңышаш улыт* ‘Сруб должны рубить четыре моих соседа’.

Трудности выявления причин квантификации в марийском языке обуславливаются импульсацией внутренних противоречий саморазвивающейся динамической системы синтаксических категорий, функции синтагматических показателей и прочих внутрисистемных факторов, нацеленных на усовершенствование грамматического строя языка.

Подобное явление встречается и в родственных языках. Так, в коми-зырянском языке при подлежащем, выраженном сочетанием существительного с числительным (количественным словом) или соответственным местоимением, возможны две формы согласования. Если сказуемое обозначает активное действие отдельно взятых лиц (предметов), обозначенных подлежащим, то оно обычно употребляется во множественном числе, например: *Дас куим морт силосуйтчöны* ‘Тринадцать человек заготавливают силос’. *Уна комсомолецьяс петкöдлöны уджын пример* ‘Многие комсомольцы в работе показывают пример’. Если глагол выражает неактивное действие, свойственное любым предметам (лицам и не лицам), то сказуемое обычно ставится в единственном числе: *Чукöрмис öкмыс морт* ‘Собралось девять человек’. *Пыжас лыбö вит морт* ‘Лодка подымает пять человек’ [3, с. 40—41].

На основании наличия такого явления в родственных языках можно было бы



предположить, что уже в недрах структуры диалектов финно-угорских языков были заложены условия для его развития. Однако вскрытие причинной обусловленности варьирования затрудняется вследствие воздействия фактора грамматической аналогии неродственных языков соседствующих народов Урало-Поволжья.

Весьма сходное явление имеется в волжско-татарском языке. Так, рассматривая координацию сказуемого с подлежащим на материале всех стилей татарского литературного языка, М. З. Закиев подчеркивает, что сказуемое в 3-м лице не всегда согласуется с подлежащим в числе. Часто подлежащее имеет форму множественного числа, а сказуемое — единственного: *Китэ башлады инде бездэн кошлар; Алар бездэн ерак жирләрдә кышлар* 'Улетают птицы; Они будут зимовать далеко от нас'. Лишь при известных условиях в стилистических целях сказуемое координируется с подлежащим во множественном числе, например: *Язлар житте, карлар эри башладылар, толыплар толыпларын ташладылар* 'Пришла весна, снега начали таять, люди сбросили шубы'.

Если подлежащее имеет форму единственного числа, сказуемое, как правило, согласуется с ним. Однако иногда при подлежащем в единственном числе сказуемое имеет форму множественного числа. При подлежащем в единственном числе, конкретизированном числительными, сказуемое может иметь форму множественного числа: *Өч олы кеше анын тирәсендә йөгерең дигәндәй йөрделәр* 'Три взрослых человека почти бегали вокруг него'. При подлежащем в единственном числе, выраженном собирательным существительным, сказуемое также может быть во множественном числе, например: *Икесе дә сәенештеләр* 'Оба радовались'.

При однородных подлежащих с соединительными союзами сказуемое всегда имеет форму множественного числа. Например: *Казан һәм Минзәлә — матур шәһәрләр* 'Казань и Мензелинск — красивые города' [2, с. 186—187].

Подобное варьирование отмечается и в русском языке. Так, при подлежащем, выраженном количественно-именным сочетанием (типа *десять студентов*) или сочетанием собирательного существительного с количественным значением и родительного падежа имени существительного (типа *большинство студентов*), возможны две формы согласования: постановка сказуемого в форме единственного числа и в форме множественного числа. Форма множественного числа используется обычно в тех случаях, когда подлежащее обозначает лицо, а сказуемое — активное действие этих лиц, например: *Восемьдесят молодых специалистов отправились работать. Большинство студентов-заочников своевременно выполнили все контрольные работы.*

При подлежащем — неопределенном предмете сказуемое обычно ставится в единственном числе, например: *Ряд столов стоял посередине комнаты. На столе лежало десять тетрадей* [1, с. 310].

На основании приведенных фактов, характерных как для агглютинативных, так и для флективных языков, можно приступить к глубокому изучению причин квантификации одного из ядерных элементов предложения, результаты которого должны способствовать синтезу научных концепций по объединяющим и разъединяющим признакам и созданию сравнительной грамматики на материале языков народов Урало-Поволжья.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

Диал. — диалектный вариант; марГ — горный вариант марийского языка; марЛ — луговой вариант марийского языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валгина, Н. С. Современный русский язык : учебник / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. — 5-е изд., перераб. — Москва : Высш. шк., 1987. — 480 с.
2. Закиев, М. З. Татарская грамматика. Т. 3. Синтаксис / М. З. Закиев ; Ин-т яз., лит. и ист. им. Г. Ибрагимова. — Казань, 1995. — 576 с.
3. Современный коми язык. Ч. 2. Синтаксис : учебное пособие. — Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 1967. — 284 с.

Поступила 16.10.12.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС — ОТ ЗНАНИЯ К ДЕЙСТВИЮ ЧЕРЕЗ ИНТЕРЕС И СТРЕМЛЕНИЕ: по итогам международной конференции

18—21 апреля 2012 г. в Национальном исследовательском Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева состоялась Международная конференция «Болонский процесс: от знания к действию через интерес и стремление». Конференция была проведена при поддержке программы Европейского Союза Jean Monnet (программа «Обучение в течение всей жизни», Агентство по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре Европейского Союза), направленной на исследование и развитие европейской интеграции в области образования. Основной целью конференции было исследование возможностей улучшения взаимодействия высших учебных заведений, работодателей и студентов в контексте интеграции в единое европейское образовательное пространство на основе Болонского процесса.

Число участников и гостей конференции превысило 300 чел. Среди них были представители высших учебных заведений, работодателей и студенчества из России и европейских стран — Германии, Финляндии, Ирландии, Швеции и Нидерландов. Российские участники представляли вузы и организации работодателей из Республики Мордовия, Москвы, Санкт-Петербурга, Пензы, Норильска, Новосибирска, Тамбова, Набережных Челнов, Нижнего Новгорода и др. Активное участие в работе форума приняли студенты Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, а также студенты разных форм обучения из Германии, Ирландии и Финляндии.

Работа конференции была открыта мастер-классами «Креативное образование — путь к повышению его качества» (ведущий — **Э. М. Коротков**, д.э.н., профессор, зав. кафедрой менеджмента, Государственный университет управления (г. Москва)); «Особенности признания периодов обучения при реализации совместных образовательных программ» (**Е. В. Шевченко** — директор Учебно-методического центра «Экспертный центр оценки документов об образовании» Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета); «Соответствие языко-

вых компетенций требованиям рынка труда в России и Европе» (**Жерард Каллен** (PhD) — руководитель программы «Деловой английский» для бакалавров и магистров в Центре прикладной лингвистики и культуры факультета делового администрирования и управления Технического университета г. Дрездена).

Торжественное открытие конференции состоялось 19 апреля. С приветственным словом выступил ректор Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева **С. М. Вдовин**. Он охарактеризовал основные положения Болонского процесса и вызовы системе высшего образования, которые в настоящее время связаны с его реализацией. От Правительства Республики Мордовия делегатов и гостей конференции приветствовал заместитель Председателя Государственного Собрания Республики Мордовия **Р. З. Аширов**.

Пленарное заседание конференции продолжало свою работу в течение двух дней. Тематику его докладов можно разделить на три больших блока — повышение качества и достижение совершенства в образовании; реализация концепции обучения в течение всей жизни; проблемы студенчества в контексте Болонского процесса.

В рамках первого блока прозвучал доклад «Достижение совершенства в образовании через вовлечение студентов» **Йонса Йорна Далгаарда**, профессора факультета технологии и управления качеством Линчёпингского университета (г. Линчёпинг, Швеция). Профессор поделился опытом достижения совершенства в образовании на основе следующих ключевых принципов: отношение к студентам как к партнерам и соавторам образования; применение моделей совершенства как необходимое, но недостаточное условие обеспечения качества в высшем образовании; формирование культуры всеобщего улучшения качества в высшем образовательном учреждении.

Тему продолжила **Е. Ю. Васильева**, проректор по качеству Северного государственного медицинского университета, д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии (г. Архангельск, Россия), с докладом «Система стандартов качества обучения в вузе». Елена Юрьевна отметила, что в вузе должен



быть разработан подход к оценке студентов, включающий: на уровне вуза — политику вуза в области оценки студентов; на уровне факультета — стандарты контроля качества обучения для промежуточной аттестации студентов и итоговой государственной аттестации выпускников по специальности (направлению); на уровне кафедры — стандарты контроля качества обучения для текущей и промежуточной аттестации студентов и итоговой государственной аттестации выпускников по дисциплине. Наличие отработанной системы оценки студентов, по мнению докладчика, — признак зрелости университета.

Су Ми Далгаард Парк, профессор Института менеджмента в сфере услуг, Университет Лунд (г. Лунд, Швеция), в докладе «Путь к совершенству — опыт Университета Лунд» раскрыла составляющие модели совершенства одного из университетов, входящего в список 100 лучших в мире. Модель базируется на следующих четырех ключевых стратегических областях развития: «Лидерство, наставничество и ответственность работодателя», «Интернационализация», «Междисциплинарность образования и исследований», «Обеспечение качества». Руководящими ценностями, которые находятся в основе стратегических целей, являются демократия в отношениях, критическое мышление, академическая интеграция, этническое и социальное многообразие, выраженный гуманизм, творческая академическая среда.

Тему внедрения в деятельность университетов новых практик менеджмента продолжила **Н. Б. Ольховикова**, к.х.н., руководитель проекта по устойчивому развитию, AFNOR Rus (г. Москва, Россия). В выступлении «Социальная ответственность — основная составляющая качества высшего образования» она отметила, что требования к качеству высшего образования в настоящее время не ограничиваются хорошими знаниями и профессиональными навыками выпускников. Современное высшее образовательное учреждение должно интегрировать социальную ответственность в свою деятельность и развивать принципы ответственного образования на основе внедрения международных стандартов, таких как МС ИСО 26000.

Доклад «Болонский процесс и его воздействие на немецкие университеты» представил **Жерард Каллен**, руководитель программы «Деловой английский» для бакалавров и магистров в Центре прикладной лингвистики и культуры факультета делового администрирования и управления Дрезденского технического университета (г. Дрезден, Германия). Он отметил, что Болонский процесс в Германии

привел к реализации ряда преимуществ, в числе которых — восприятие нововведений студентами и преподавателями; упрощение сопоставления академических степеней; сокращение доли прерванных курсов в университетах; содействие приобретению «Can-Do» — компетенций, которые найдут непосредственное применение в дальнейшей деятельности обучающихся.

Особой темой — развитию национальных исследовательских университетов с позиции положений Болонского процесса — был посвящен доклад «Управление инновационным потенциалом интегрированного образовательного комплекса» **Ю. П. Анискина**, д.э.н., профессора, зав. кафедрой «Экономика и менеджмент» НИУ «МИЭТ» (г. Москва, Россия). Он отметил, что ключевая цель создания и функционирования НИУ — подготовка обучающихся на основе интеграции образовательных, исследовательских и производственных процессов в едином цикле обучения. Переход на интегрированное обучение требует проведения реструктуризации комплекса, объединяющего исследовательские, производственные структуры в образовательном цикле. Основными проблемами в процессе реструктуризации НИУ являются сохранение устойчивости интегрированного образовательного комплекса в переходный период от одного равновесного состояния к другому; необходимость развития адаптационных свойств комплекса к радикальным инновационным изменениям; соблюдение стратегической инерционности интегрированного обучения.

Вопросы реализации концепции обучения в течение всей жизни нашли отражение, в частности, в докладе «Пожизненное образование: потребность, содержание и проблемы» **Э. М. Короткова**, д.э.н., профессора, зав. кафедрой менеджмента Государственного университета управления (г. Москва, Россия). По его мнению, пожизненное образование отличается такое сочетание типологических характеристик образования, которое отражает его возвышающую роль в развитии цивилизации, роль человеческого фактора в условиях интенсивного научно-технического развития и информатизации общества. Пожизненное образование определяется следующими факторами: креативный потенциал преподавателей, методология образования (цель, подходы, ведущие принципы и пр.); применяемые технологии, организация учебного процесса, реализуемые образовательные программы, используемые подходы к оценке образования, сама система образования.

С докладом «Роль компаний в управлении процессами инженерной профессионализа-

ции» выступила **Е. А. Аксенова**, директор филиала ОАО «РусГидро» — Корпоративный университет энергетики (г. Москва, Россия). По ее мнению, важнейшей составляющей образования через всю жизнь является профессионализация — процесс становления, формирования профессионалов через деятельностное, социальное и личностное развитие. Она является ответом на современные критические тренды социальности, связанные с ранним приходом в профессию, разрушением социальных лифтов и размыванием профессиональных ценностей, а также определенным кризисом личностного развития молодого поколения — абсолютизацией профессиональной карьеры, низкой самостоятельностью.

Третий блок докладов осветил проблемы студенчества в контексте Болонского процесса.

Преимущества и проблемы реализации положений Болонского процесса для российских студентов представили в докладе «Отношение студентов к вызовам и новым возможностям современной системы высшего образования и Болонского процесса» **К. Комаров**, студент V курса, и **М. Д. Мартынова**, проректор по внеучебной работе МГУ им. Н. П. Огарева, к.ф.н., доцент. Докладчики отметили, что для продвижения идей Болонского процесса необходимо повысить информированность студентов о новых возможностях, создать условия в вузах для получения качественных знаний по иностранным языкам и развивать систему зарубежных стажировок и студенческой мобильности.

Стивен Гилрой, консультант по управлению персоналом «Данске Банк» (г. Дублин, Ирландия), в выступлении «Опыт взаимодействия и партнерства высших учебных заведений и работодателей с точки зрения банковского сектора» рассказал о влиянии полученных квалификаций и реальных знаний, навыков, личных достижений выпускника на возможности его трудоустройства, дал практические рекомендации по прохождению интервью и составлению резюме для студентов.

Доклад «Формирование личностных и профессиональных компетенций у студентов вуза в процессе внеучебной деятельности» представила **А. Гришнева**, магистрант экономического факультета, председатель студенческого совета МГУ им. Н. П. Огарева. По мнению докладчика, развитие у студентов общих компетенций будет происходить, если предоставить им возможность участия в организации и управлении образовательным процессом; если создавать условия для работы в команде, управления коллективом.

Результаты своего исследования представила в докладе «Факторы, влияющие на трудоустройство выпускников высших учебных заведений: опыт Финляндии» **Ю. Шумилова**, исследователь Группы высшего образования, факультет менеджмента Университета Тампере (г. Тампере, Финляндия). По мнению докладчика, снизить негативное влияние факторов возможно через сотрудничество вузов и работодателей Финляндии в форме организации стажировок и летних практик студентов, выполнение совместных с работодателями студенческих проектов, в том числе по написанию выпускных работ, предоставление возможности работодателям влиять на учебную программу вузов.

Продолжил тему доклад «Развитие системы содействия трудоустройству выпускников вузов Российской Федерации» **А. В. Макаркина**, к.п.н., директора Регионального центра содействия трудоустройству выпускников вузов Республики Мордовия (г. Саранск, Россия). Оратор предложил трехуровневый комплекс мер по развитию системы трудоустройства выпускников вузов РФ, в первую очередь через взаимодействие вузов и работодателей, с учетом создания федеральной системы мониторинга трудоустройства молодежи и разработки соответствующих региональных программ содействия.

В обсуждении проблем трудоустройства выпускников принял участие **Е. В. Шевченко**, директор Учебно-методического центра «Экспертный центр оценки документов об образовании» (г. Санкт-Петербург, Россия). В своем докладе «Проверка компетенций выпускников перед выходом на рынок труда: европейский опыт и российские перспективы» он отметил три ключевых обстоятельства: во-первых, на контент программ обучения в европейских странах значительное влияние оказывают объединения работодателей / профессионалов; во-вторых, во многих странах по ряду специальностей для получения доступа к профессии необходимо сдать профессиональный экзамен / получить профессиональную лицензию; в-третьих, профессиональный экзамен принимают смешанные комиссии, в состав которых входят представители объединений работодателей / профессионалов, местных властей, преподаватели других учебных заведений.

По итогам работы конференции была принята резолюция, которая стала основой для формирования плана дальнейших действий по совершенствованию реализации положений Болонского процесса в российских вузах.

Н. Ш. ВАТОЛКИНА, Т. А. САЛИМОВА



НАШИ АВТОРЫ

Аникина Наталья Васильевна, доцент кафедры информационных систем в экономике ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, anikinanb@mail.ru

Бакаева Ольга Александровна, ассистент кафедры систем автоматизированного проектирования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», helga_rm@rambler.ru

Богатова Ольга Анатольевна, профессор кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор социологических наук, доцент, bogatovaoa@yandex.ru

Ватолкина Наталья Шамилевна, доцент кафедры управления качеством ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат экономических наук, ocoletta@yandex.ru

Востокова Юлия Игоревна, ассистент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт», vostokova_julia@mail.ru

Гагаев Андрей Александрович, заведующий кафедрой гуманитарных наук ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор философских наук, профессор, gagaevr@mail.ru

Гагаев Павел Александрович, заведующий кафедрой филологического образования ГАОУ ДПО «Пензенский институт развития образования», доктор педагогических наук, профессор, gagaevp@mail.ru

Галиченко Анжелика Юрьевна, доцент кафедры философии и социальных наук, заместитель декана по учебной работе факультета социально-культурной и информационно-библиотечной деятельности ГБОУ ВПО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», кандидат педагогических наук, likagalichenko@yandex.ru

Гордина Светлана Викторовна, доцент кафедры информационных систем в экономике ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, kadife@mail.ru

Гриценко Лариса Ивановна, заведующий кафедрой педагогики и психологии развития личности ГБОУ ДПО «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования», доктор педагогических наук, профессор, elen45@bk.ru

Зинина Любовь Ивановна, заведующий кафедрой информационных систем в экономике и управлении ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор экономических наук, профессор, elspetrova@mail.ru

Зубов Олег Евгеньевич, старший научный сотрудник отдела госбюджетных фундаментальных и поисковых исследований ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат философских наук, zubovo@mail.ru

Иванова Ирина Анатольевна, доцент кафедры информационных систем в экономике ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат экономических наук, ivial6@mail.ru

Ивлев Виктор Иванович, директор Центра по работе с инновационными образовательными учреждениями ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат физико-математических наук, профессор, ivlevvi2010@mail.ru

Ивлиев Сергей Николаевич, заведующий кафедрой сервиса ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат технических наук, доцент, ivliev_sn@mail.ru

Козин Владимир Васильевич, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат социологических наук, redreg@mail.ru

Красулина Валентина Владимировна, заведующий заочным отделением ФГОУ СПО «Ногинский торгово-экономический техникум», KrasulinaV@yandex.ru

Крылова Юлия Евгеньевна, магистрант направления «Психология» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», angell28@yandex.ru

Кубанцев Трофим Иванович, профессор кафедры финно-угорских литератур ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, dimick@rambler.ru

Кузнецова Татьяна Александровна, декан факультета дистанционных образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», кандидат технических наук, доцент, tak@pstu.ru

Ку克林 Анатолий Николаевич, профессор кафедры марийского языка Института финно-угроведения ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», доктор филологических наук, markaf@marsu.ru

Куликова Юлия Николаевна, учитель английского языка МБОУ «Классическая гимназия № 1 им. В. Г. Белинского» (г. Пенза), аспирант ФГБОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия», djuliania@rambler.ru

Милованова Галина Викторовна, доцент кафедры общей физики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, milovanova_g@mail.ru

Молостова Ирина Евгеньевна, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, mie7@rambler.ru

Морозова Надежда Николаевна, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат психологических наук, nm2605@yandex.ru

Петрова Елена Сергеевна, доцент кафедры информационных систем в экономике и управлении ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат экономических наук, elspetrova@mail.ru

Писачкин Владимир Александрович, заведующий кафедрой методологии науки и прикладной социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор социологических наук, профессор, rva1951@rambler.ru

Ракин Анатолий Николаевич, главный научный сотрудник сектора языка ГУ «Институт языка, литературы и истории Коми научного центра УрО РАН», доктор филологических наук, лауреат Государственной премии Республики Коми, заслуженный работник Республики Коми, anatolij.rakin@mail.ru

Репп Полина Викторовна, магистрант направления «Телекоммуникации» кафедры автоматизации и телемеханики ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», polina.repp@gmail.com

Романов Даниил Константинович, аспирант кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», famylypost@mail.ru

Савушкина Людмила Вячеславовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научных и инженерных специальностей ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», savushkinalv@mail.ru

Салимова Татьяна Анатольевна, декан экономического факультета, заведующий кафедрой управления качеством ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор экономических наук, профессор, tasalimova@yandex.ru

Сорокина Нина Константиновна, профессор кафедры общей физики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат физико-математических наук, Nina-sorokina2008@yandex.ru

Сыромясов Алексей Олегович, доцент кафедры математики и теоретической механики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат физико-математических наук, syall@yandex.ru

Сырцова Светлана Викторовна, заместитель директора по научно-методической работе МОУ «Лицей № 43» (г. Саранск), кандидат педагогических наук, ivlevvi2010@mail.ru

Фадеева Ирина Михайловна, профессор кафедры социологии, директор НОЦ по социальным исследованиям «Социум-М» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор социологических наук, fadeeva5@yandex.ru

Харитоновна Ирина Владимировна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, iga6318@yandex.ru

Хомова Наталья Александровна, преподаватель кафедры философии, социологии и истории Нижегородского филиала ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения», Khomo-natelya@yandex.ru

Чернышов Михаил Юрьевич, заведующий научно-методической частью Президиума Иркутского научного центра СО РАН, доктор психологических наук, кандидат филологических наук, профессор, почетный профессор Кембриджского университета (Великобритания), действительный член Royal Society, Michael_Yu_Chernyshov@mail.ru

Шевелев Николай Алексеевич, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», доктор технических наук, профессор, n.shevelev@pstu.ru

Шеянова Таисия Михайловна, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, +7(8342)290835

Явкина Татьяна Анатольевна, доцент кафедры философии для естественно-научных и инженерных специальностей ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат философских наук, stayvmst@yandex.ru



УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2012 г.

Модернизация образования

- О. И. Аверина, Н. А. Горбунова.** Двухуровневая система российского образования: проблемы и перспективы 3, 3
- Н. А. Бонюшко, А. А. Семченко.** Тенденции развития сферы высшего профессионального образования в Европейском Союзе (на примере Финляндии) 3, 14
- Г. М. Борликов.** Поликультурная миссия университетов в образовательном пространстве России 1, 3
- И. Н. Ефимова.** Интеграция образования в региональные высокоэффективные научно-инновационные кластеры 3, 8
- В. В. Козин.** Системный подход как теоретико-методологическая основа модернизации этнокультурного образования в региональном социуме 4, 10
- Б. К. Утемуратова.** Профильное обучение в условиях Ресурсного центра 3, 19
- И. М. Фадеева, О. Ю. Осипова, Е. С. Фадеева.** Компетенции молодых ученых для научно-исследовательской деятельности и академической карьеры 1, 7
- И. В. Шадчин.** Формирование готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности 1, 14
- Н. А. Шевелев, Т. А. Кузнецова, П. В. Репп.** Сетевая модель взаимодействия вузов как механизм повышения эффективности подготовки инновационных кадров 4, 3

Мониторинг образования

- В. И. Ивлев, С. В. Сырцова.** Стандарты общего образования: проблемы и возможности 4, 23
- С. Н. Ивлиев.** Предварительный анализ технической защищенности системы дистанционного образования (на материале Мордовского государственного университета) 4, 27
- В. А. Писачкин.** Интеграционный потенциал кандидатского минимума по истории и философии науки 4, 14
- А. О. Сыромясов, О. А. Бакаева.** Достоверность среднего балла как результата ЕГЭ (на примере экзамена по математике в Республике Мордовия в 2010 г.) 4, 18

Академическая интеграция

- М. А. Жулина, Н. Е. Нехаева, Н. Ю. Прасалова, С. В. Сарайкина, Н. А. Емельянова.** Использование инновационных технологий обучения в реализации основной образовательной программы «Социально-культурный сервис и туризм» 3, 23
- Л. И. Зинина, Е. С. Петрова.** Проблемы развития нового образовательного направления «Бизнес-информатика» 4, 31
- А. В. Каверин, Д. А. Массеров.** Становление и развитие экологического образования в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева 2, 3
- М. Е. Кондратьев.** Интеграция математико-статистических и традиционно-педагогических методов при диагностике готовности студентов к организации туристско-краеведческой деятельности в школе 3, 27
- Е. А. Локтюшина.** Формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетентности студентов неязыковых вузов 2, 12
- В. Н. Масляев.** Интеграция школы и вуза в сфере географического образования (на примере Регионального учебного округа при МГУ им. Н. П. Огарева) 1, 28
- Г. В. Милованова, И. В. Харитонова.** Организация самостоятельной работы студентов в условиях реализации двухуровневого высшего профессионального образования 4, 41
- М. В. Напалкова.** Деловая игра как активный метод обучения 2, 17
- М. Ю. Родиошкин, Э. В. Майков.** Современный подход к методике обучения материаловедению в технических вузах 2, 8
- Е. А. Рябухина, О. А. Гущина.** Система обучения информатике в контексте теории управления проектами 3, 31

Н. К. Сорокина. Современная квантовая механика и некоторые актуальные проблемы интеграции физики и философии	4, 36
С. А. Суровикина, Н. Г. Арзуманян. Использование информационных технологий на занятиях по физике в процессе формирования обобщенных экспериментальных умений студентов (на примере медицинского вуза)	1, 19
М. В. Чугунов, И. Н. Полунина. Практические аспекты инновационной деятельности общетехнической кафедры в контексте интеграции образования	1, 24
Т. А. Явкина, О. Е. Зубов. Современные образовательные технологии на занятиях по философии	4, 47

Философия образования

Г. Р. Водяненко. Информационное пространство человека	3, 42
Е. Г. Гребенщикова. Этнос «постакадемической» науки и трансформация нравственных императивов производства знания	1, 33
Ю. В. Карякин. Компетенции и понимание	3, 37
Н. А. Плугина. Основные аспекты интеграции научных культур	1, 38
М. Ю. Чернышов. Идентификация вербально выраженных смыслов-скрепов как средств анализа смыслов текста	1, 43

Инновации в образовании

О. А. Бакаева. Особенности использования кросстабуляции в педагогике и образовательном процессе	1, 58
М. А. Саблина. Проблемные ситуации как средство развития познавательной самостоятельности (на примере изучения предметов гуманитарного цикла в 5—7 классах общеобразовательной школы)	2, 32
Т. В. Сафонова, И. А. Чумакова. Проектная задача как способ формирования универсальных учебных действий младших школьников	2, 21
Т. Ю. Степанова. Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам	2, 37
М. А. Ушакова. Формирование интеллектуально-творческих умений младших школьников в процессе учебной деятельности	1, 53
А. Ю. Шкуров. Проблемы становления государственно-общественного управления образованием в современной школе	2, 26
Е. В. Щенникова, Е. П. Гордина, С. В. Гордина. Построение управления процессом познания с использованием динамических модулей электронного учебника	1, 50

Интеграция образования и воспитания

А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. Провиденциальная природа воспитания и педагогика невмешательства	4, 51
Л. И. Гриценко. Интегративные процессы в современном образовании: проблемы воспитания целостного человека	4, 58
Т. В. Козлова. Критерии оценки патриотической воспитанности учащихся начальных классов в процессе усвоения родниоведческих знаний	1, 67
В. В. Красулина. Формирование морально-нравственных оснований предпринимательства в учебном процессе учреждения СПО	4, 63
М. С. Рыбак, А. Хаитжанов. Особенности воспитательной работы по ресоциализации осужденных	1, 62

Непрерывное образование

Н. В. Аникина, И. А. Иванова, С. В. Гордина. Информационная культура личности как интегральный показатель уровня развития индивида в системе непрерывного образования	4, 108
Ю. Н. Куликова. Историографический анализ исследований проблемы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы в США	4, 113



- Л. С. Капкаева.** Преемственность в организации самостоятельной работы студентов в условиях бакалавриата и магистратуры 2, 42
- Е. В. Поверенов.** Повышение уровня подготовки сотрудников территориальных налоговых органов как элемент эффективности их деятельности 2, 48
- М. Ю. Чернышов.** Андрагогика как социальная педагогика для образования инвалидов 4, 102

Образование и культура

- Е. Н. Бикейкин.** Решение проблемы кадров массовых профессий на селе в условиях реформ второй половины 1960-х гг. (по материалам Марийской, Мордовской и Чувашской АССР) 3, 107
- 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 2, 56
- А. А. Булычева.** Публичные библиотеки Республики Мордовия в информационно-образовательном пространстве финно-угорского мира: социальные ориентиры и интеграционные процессы 3, 81
- А. Ю. Галиченко.** Интегративные процессы как основа повышения качества подготовки специалистов в вузах культуры и искусств 4, 84
- Е. В. Гузанова.** Интегративные свойства очерковых произведений писателей Мордовии периода Великой Отечественной войны 3, 97
- Т. В. Климкина.** Икона и картина: к вопросу об особенностях образного строя 1, 76
- А. В. Ломшин.** Развитие школьного образования, ликвидация неграмотности и осуществление всеобщего начального обучения в Мордовии в 1920-е гг. 3, 101
- И. Е. Молостова.** Художественная интерпретация музыки как гуманитарная образовательная технология 4, 79
- О. В. Муромцева, Н. А. Туранина.** Формирование эстетического сознания языковой личности в школе и вузе 2, 51
- А. В. Поляков.** Функция ориентирования как основа формирования стилевой грамотности музыканта 1, 71
- В. Ф. Рогожина.** Экспрессивная лексика мокшанской разговорной речи (на материале произведений мордовских писателей) 3, 86
- Л. В. Савушкина.** Межкультурная коммуникация как предмет исследования в современной системе образования 4, 87
- Д. В. Цыганкин, А. М. Гребнева.** Интеграционный подход к изучению номинантов эрзянского языка 3, 91

Психология образования

- В. П. Андронов.** Оценка качества профессиональной подготовки студентов университета 1, 79
- Р. Атаханов, Г. М. Ложкова.** Факторы эффективности психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателя высшей школы 3, 49
- Ю. В. Ахметшина.** Динамический процесс развития социальной компетенции студентов в энергоинформационной системе 3, 59
- С. И. Баляев.** Особенности этнической идентичности студентов-мордвы 2, 64
- Н. В. Булдакова.** Реализация принципа интегративности в развитии прогностической способности будущих специалистов (на примере социально-гуманитарных специальностей) 2, 60
- Ю. И. Востокова.** Исследование самооценки как механизма развития профессионального самосознания студента заочной формы обучения 4, 67
- Ж. Г. Гаранина.** Особенности личностного и профессионального саморазвития студентов-психологов в процессе обучения в высшей школе 1, 84
- О. Ф. Рогаль-Левицкая.** Анализ проблем девиантного поведения в подростковом возрасте и направления профилактической деятельности 2, 70
- Д. К. Романов.** Возрастные особенности понимания близких людей (на материале исследования способов репрезентации субъекта детьми разных возрастов) 4, 76
- Т. Т. Сидельникова.** Акмеологический тренинг как инновационный метод развития креативности кадров управления 3, 55
- Е. В. Сохан.** Психологические условия развития социальной креативности будущего психолога 3, 63
- Н. А. Хомова.** Психологические условия развития учебно-профессиональной деятельности студентов как системообразующего компонента их профессиональной компетенции 4, 71

Педагогическое образование

- П. Н. Лавров.** Возможности использования регионального математического портала в преподавании математики 1, **95**
М. М. Никишин. Структуризация творческих задач с позиции эвристичности 1, **98**
С. Ю. Шалова. Интеграция педагогической науки и профессионально-педагогического образования как научная проблема 1, **90**

История образования

- М. С. Адамчик.** Микроистория в пространстве гражданско-патриотического воспитания (некоторые подходы к исследованию истории села) 2, **76**
О. А. Баршова. Роль института директоров и инспекторов народных училищ в деле просвещения и образования мордовского народа 2, **81**

Социология образования

- О. А. Богатова.** Православные некоммерческие организации как механизм трансляции духовно-нравственных ценностей и конфессиональной работы с молодежью (на примере клуба исторической реконструкции и фехтования «Владычный полк») 4, **98**
А. В. Данилов. Роль творческих репутаций в формировании ценностных ориентаций студенчества 3, **74**
Г. Г. Евстифеева. Влияние фактора образования на гендерное распределение домашнего труда в городской семье 3, **77**
Г. Б. Кошарная, Л. В. Рожкова. Модернизационный потенциал студенческой молодежи 2, **86**
С. В. Полутин, А. В. Седлецкий. Краудсорсинг как механизм активизации инновационного потенциала общества 3, **68**
И. М. Фадеева, Н. Н. Морозова, Ю. Е. Крылова. Социальные и психологические аспекты имиджа преподавателя исследовательского университета 4, **92**

Математическое образование

- Ю. И. Голечков, А. Н. Наумкина, А. В. Щенников, Т. Н. Явкина.** Преемственность в подготовке магистров математики на базе математической теории устойчивости 2, **100**
Г. Г. Левитас. Опережающее обучение в преподавании математики 2, **96**
М. А. Родионов, В. М. Федосеев, Г. И. Шабанов. Актуализация социокультурной проекции математического образования как фактор его гуманитаризации 2, **91**

Филологическое образование

- Е. А. Кашкарева.** Базовые положения концепции профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка 1, **109**
А. Н. Куклин. Разъединяющие и объединяющие черты языков Урало-Поволжья (некоторые подходы к созданию сравнительной грамматики) 4, **127**
Круглый стол «Актуальные проблемы обучения русскому языку и литературе в условиях современной языковой ситуации» 3, **112**
М. И. Ломшин. Интеграция курсов родной и русской литературы при проведении внеаудиторной работы со студентами национальных групп высшей школы (на материале мордовской литературы) 1, **102**
Е. Г. Маслова. Интеграция социального и мифологического в прозе Т. Моррисон конца 1970-х—1980-х гг. 1, **114**
Г. А. Натуральнова. Пространственный дейксис в русском и эрзянском языках (сопоставительный анализ) 2, **114**
А. Н. Ракин. Проблемы изучения региональной ономастики (на материале гидронимической лексики Верхневыходского региона) 4, **122**
Т. М. Шеянова, Т. И. Кубанцев. Особенности становления мордовских (эрзянского и мокшанского) литературных языков 4, **119**



- В. В. Шигуров.** Трудности изучения переходности и синкретизма в системе частей речи на занятиях по русской грамматике (на материале страдательных причастий) 2, **104**
- Т. В. Яковлева, В. В. Демичева, О. И. Еременко.** Реализация эстетической функции языка в процессе его изучения в начальной школе (на региональном материале) 2, **109**

Рецензии, отзывы, информация

- Болонский процесс — от знания к действию через интерес и стремление:
по итогам международной конференции 4, **131**
- II Международная научная конференция «Русский язык в контексте национальной культуры»
(Саранск, 23—26 мая 2012 г.) 2, **121**
- XIV Международная Бахтинская конференция (Италия, Болонский университет, 4—8 июля 2011 г.) .. 2, **120**
- «Психологическая культура человека: теория и практика»
(по материалам Всероссийской научно-практической конференции) 1, **120**

Modernisation of Education

- N. A. Shevelev, T. A. Kuznetsova, P. V. Repp.** Model of Universities Networking as a Mechanism to Improve Efficacy in Preparing Innovators 3

The article explores the multi-level networking model for preparing innovators in priority areas of science, machinery and high technologies. It draws a comparison of a networking model with OSI basic reference model. Mechanisms to improve efficacy and quality of scientific and academic processes on various levels of a networking model are analysed on the basis of established links and best practices of implementation of educational programmes and research projects at Perm National Research Polytechnic University.

Keywords: innovative staff; scientific and academic networking model; interaction of universities; networking mechanisms; efficacy and quality education.

- V. V. Kozin.** Systemic Approach as a Theoretical and Methodological Foundation for Modernisation of Ethnocultural Education in a Regional Society 10

The article emphasizes the application of system approach regarded as a methodological basis for modernisation of ethnocultural education in a regional society. Close attention is paid to the formulation of mechanisms of state and public administration of education.

Keywords: system; component; ethnocultural education; modernisation; civil society; state and public mechanism.

Monitoring of Education

- V. A. Pisachkin.** An Integrative Potential of Qualifying Examinations in History and Philosophy of Science for Admission to Graduate Studies 14

The article examines the problems of improvement of qualifying examinations in history and philosophy of science. The author proposes to develop an examination preparation module as an important factor in improving its integrative potential.

Keywords: integration; integrative potential; preparation module; competences; semantic and conceptual structure of a course; logical and methodological culture.

- A. O. Syromyasov, O. A. Bakaeva.** Reliability of Average Point in the Unified National Examination (based on exam results in mathematics in 2010) 18

The authors tackle the problem of a statistical assessment of results achieved by examinees who sat the Unified national examination in mathematics in the Republic of Mordovia in 2010.

Keywords: Unified national examination; average point; statistical assessment.

- V. I. Ivlev, S. V. Syrtsova.** Standards of General Education: Problems and Possibilities 23

The authors focus on the analysis of federal state educational standards of general education, indicate some of their disadvantages, reveal the incompliance of standards requirements with the practical aspect of education.

Keywords: education; general education; continuation of general education levels; content of education; standards; competence.

- S. N. Ivliev.** Preliminary Analysis of Technical Protection of the System of Distant Learning (based on Mordovia State University materials) 27

The article presents for the first time the methodology for the classification of information systems in analogy with distant learning systems. The methodology's principle is based on defining essential components of secure information systems. The article's conclusions are built on the study of distant learning systems run at Mordovia State University.

Keywords: confidential information; personal data; information protection; classification of PDISs.

Academic Integration

- L. I. Zinina, E. S. Petrova.** Problems of Development of a Novel Degree Programme "Business-informatics" 31

The article provides rationale for the need to prepare students in Business-informatics degree programme as a response to a demand for specialists in areas of information systems and IT, able to improve the efficacy of business. Specifics of training students in compliance with the educational standard of higher education (3rd generation) is examined.

Keywords: information society; bachelor degree programme; business-informatics; professional competences; educational standard.

**N. K. Sorokina. Modern Quantum Mechanics and Some Topical Problems of Integrating Physics with Philosophy..... 36**

The article's focus is on physicists and philosophers' interpretations of separate notions of modern quantum mechanics in terms of materialistic dialectic. It draws attention of current researchers to the use of science-based approaches to new inventions.

Keywords: modern quantum mechanics; conception of a unified law governed world process; materialistic dialectic; causal link; genesis.

G. V. Milovanova, I. V. Kharitonova. Organisation of Independent Studies of Undergraduate Students in Conditions of the Two-cycle Higher Education 41

The article explores the conditions of organisation of independent studies of undergraduate students in compliance with the current 3rd generation educational standards of higher education. Description of experimental study investigating the attitude of students to independent studies is provided.

Keywords: independent studies; independence; state educational standard; competences and competencies.

T. A. Yavkina, O. E. Zubov. Modern Educational Technologies: Innovative Ways of Holding Classes in Philosophy 47

The article presents innovative ways of teaching and holding classes in philosophy. It is emphasized that there is an urgent need to introduce innovative educational technologies to a modern HEI. Various forms of teaching and conducting seminars useful in resolving a number of academic tasks are described.

Keywords: contemporary HEI; teaching; educational innovations; philosophy.

Integration of Education and Upbringing**A. A. Gagaev, P. A. Gagaev. Providential Nature of Upbringing and Pedagogics of Non-interference 51**

Upbringing from the perspective of teleologism is regarded as a phenomenon that baffles a rational description, as a realia perceived by a person only in general (spiritual-value) outlines. Upbringing is interpreted as an (active) non-interference of an instructor into the individual's perception and discovery of him/herself as an accessory to universal events.

Keywords: providence; upbringing; semantics; universal semantics; eternal character of our "self"; active non-interference, discovery of (him/herself).

L. I. Gritsenko. Integrative Processes in Modern Education: problems of upbringing of a harmonious person 58

The article deals with methodological fundamentals of appearing integrative processes in modern education, with essence and functions of integration in education. It provides a psychological interpretation of the notion "harmonious person" who is the aim of integrative education. Basic forms of integration in education are characterised.

Keywords: integration; harmonious person; integrative approach; integrative education; systems thinking; synergetics.

V. V. Krasulina. Shaping Moral Fundamentals of Entrepreneurship in Secondary Vocational Institutions 63

The article explores the notion "entrepreneurial activity", provides reasons for the need to shape entrepreneurial ethics among students of secondary vocational institutions.

Keywords: entrepreneurship; moral and ethic standards; secondary vocational education; academic studies.

Psychology of Education**Y. I. Vostokova. A Study of Self-assessment as a Mechanism for Developing Professional Self-consciousness of a Part-time Student 67**

The article is concerned with the model of professional self-consciousness, criteria and levels of its formedness among part-time students. Close attention is paid to psychological and acmeological study of self-assessment as a mechanism for improving professional self-awareness of part-time students in the speciality "Pedagogics and psychology".

Keywords: professional self-consciousness; image "I am a professional"; self-assessment; a psychological acmeological model; level of formedness.

N. A. Khomova. Psychological Conditions for Developing Academic Activity of Students as an Essential Component of a Prospective Graduate's Professional Competence 71

The article provides a thorough account of specifics of development of structural components of students' academic activity and also describes psychological conditions for transforming academic activity of future teachers into their professional activity.

Keywords: academic activity; professionally-oriented academic studies; structural components of academic activity; psychological conditions for forming professionally-oriented academic studies.

D. K. Romanov. Age Specifics in Understanding Close People (based on the study of a subject's modes of representation by children of various ages) 76

The article deals with the age specifics in understanding close people (mother) by children. It is argued that the image of a close person is formed by a subject in compliance with true life tasks typical for a specific age and to be resolved with the help of another person.

Keywords: subject; modes of representation; pre-schooler; junior schoolchild; teenager; semantic judgment; interpersonal understanding; image.

Education and Culture

I. E. Molostvova. Artistic Interpretation of Music as a Humanitarian Educational Technology 79

The author considers the artistic interpretation a foundation for a humanitarian educational technology, reasons about its key role in the musician's evolvment.

Keywords: artistic interpretation of music; dialogue; interaction; humanitarian educational technology.

A. Y. Galichenko. Integrative Processes as a Basis for Improving Quality of Training at the Higher Educational Institutions of Culture and Arts 84

The article is devoted to integrative processes in the educational practice of higher educational institutions of culture and arts. The author raises the question about the necessity for considering integrative processes as overriding in its significance and status which is determined by the role they play in improving quality of education among prospective graduates in the field of culture and arts.

Keywords: integrative processes; content of higher education; requirement to prospective graduates; improvement of quality of training; integrated system; modernisation of graduates' training.

L. V. Savushkina. Cross-cultural Communication as a Subject of Study in a Contemporary System of Education 87

The article is devoted to the problem of cross-cultural communication which is interpreted as communication between representatives of various cultures speaking different languages. It is argued that one of the goals of current education is to form a cross-cultural competence.

Keywords: culture; education; cross-cultural communication; linguistic consciousness; psycholinguistics; interdisciplinarity.

Sociology of Education

I. M. Fadeeva, N. N. Morozova, Y. E. Krylova. Social and Psychological Aspects of Lecturers' Image at a Research-intensive University 92

The article deals with a lecturer's image characteristics at a research-intensive university. Close attention is paid to the interrelation of image and socio-psychological feeling, belonging of research or academic components of his/her activities to strategic priorities of the university's development and its successful self-representation.

Keywords: image; lecturer; social and psychological feeling; research-intensive university; transformation of higher education.

O. A. Bogatova. Orthohodox Christian Non-profit Organisations as a Mechanism for Translating Spiritual and Moral Values and Confessional Work with Youth (based on activities of the Club of historical reconstruction and fencing "Vladychnyi Polk") 98

The article highlights the specifics and social outcomes of activities run by current Orthodox Christian organisations in Russia. It focuses on activities of the Club of Historical Reconstruction and Fencing "Vladychnyi Polk" regarded as a mechanism for socialising youth and translating spiritual and moral values.

Keywords: work with youth; non-profit organisation; spiritual and moral values; confirmation.

**Life-long Education**

- M. Y. Chernyshov.** Androgogy — a Social Pedagogics for Education of Disabled People 102

The article focuses on the content and tasks of androgogy as a discipline, emphasizes its significance in terms of adult education. Androgogy's potential from the perspectives of adult education in Russia is assessed.

Keywords: androgogy; adult education; androgogy's potential; professional competences; education of disabled people.

- N. V. Anikina, I. A. Ivanova, S. V. Gordina.** Information Culture of a Personality as an Integral Indicator of a Person's Development in the System of a Life-long Education 108

The article specifies the substantial characteristics of a personality's informational culture, presents milestones and levels of its formedness, provides the correlation-regression analysis comparing the dependence of its formedness level among undergraduate students with the degree of development of its basic components.

Keywords: higher education; information society; information culture; information literacy; educational institutions; international standards of information literacy; information and communication technologies.

- Y. N. Kulikova.** Historiographical Analysis of Scholarly Works on the Problem of Qualification Improvement among Teaching Staff at US Higher Education Institutions 113

The article focuses on the historiographical analysis of scholarly works by famous American and Russian scientists in the field of qualification improvement among teaching staff employed at higher education US institutions during the second half of XXth through beginning of the XXIst centuries. General and specific features inherent to historical-pedagogical study of the above issue are characterized.

Keywords: teaching staff; US higher education; qualification improvement; historiographical analysis; historical-pedagogical study.

Philological Education

- T. M. Sheyanova, T. I. Kubantsev.** Specifics of Evolvment of Mordovian (Erzya and Moksha) Literary Languages 119

The article is concerned with the linguistic situation in the Republic of Mordovia in 20ies of the XXth century. Close attention is paid to the role of the Russian language borrowings' impact on the development of the Moksha and Erzya languages vocabulary at that period.

Keywords: borrowed word; loan translation; vocabulary; lexis; differentiation; nomination; synonymic row; thematic group; stylistics.

- A. N. Rakin.** Problems of Regional Onomastics (based on hydronymic vocabulary of Verkhnevychevodsky region) 122

The author distinguishes among and examines two categories of denominations in the hydronymic vocabulary of Verkhnevychevodsky region: words functioning as geographic terms and as hydronyms.

Keywords: Komi-Zyryan language; Verkhnevychevodsky dialect; vocabulary; hydronyms.

- A. N. Kuklin.** Unifying and Differentiating Features of Ural-Povolzhje Region Languages (a few approaches to the construction of comparative grammar) 127

The article is devoted to the interpretation of linguistic phenomena of Ural-Povolzhje region people.

Keywords: languages of Ural-Povolzhje people; methods and forms of interpretation.

Reviews, References, Information

- Bologna Process — Awareness, Interest, Desire, Action: based on results of the international conference 131

- Published in 2012 136

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания 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. 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-rri@yandex.ru