



Научно-методический  
журнал

№ 2 (35)

(апрель – июнь)

2004

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство  
образования и науки  
Российской  
Федерации

Правительство  
Республики  
Мордовия

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

Издается с января  
1996 года

Выходит 1 раз  
в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ

Н.П. Макаркин  
главный редактор

С.В. Полутин  
заместитель  
главного редактора

С.В. Гордина  
ответственный  
секретарь

А.Ф. Киселев  
Г.А. Балыхин  
П.Ф. Анисимов  
В.Л. Матросов  
Л.П. Кураков  
В.И. Курилов  
В.П. Савиных  
В.А. Поляков  
В.В. Конаков  
В.В. Кадакин  
Н.Е. Фомин

## Содержание

### Образование: федеральный аспект

- О модернизации педагогического образования в классических университетах ..... 3

### Международный опыт интеграции образования

- Р.А. Нуртазина. Интеграция образования Казахстана в условиях глобализации ..... 8  
А.В. Мариничева. Анализ социокультурных ожиданий общества относительно роли межкультурной коммуникации и изучения иностранных языков ..... 16  
В.Г. Гурьянова. Высшее экономическое образование в США ..... 19

### Методология образования

- М.Н. Вражнова. Современные подходы к формированию системы профессиональной адаптации студентов технических вузов ..... 22  
В.П. Ковалевский. Концепция интегрально-целевого управления региональными университетскими комплексами ..... 25

### Модернизация образования

- А.Н. Плотников. Модель функционирования учебного научно-инновационного комплекса ..... 31  
Н.С. Сахарова. Иноязычная компетенция студентов университета в условиях модернизации лингвистического образования ..... 38

### Мониторинг образования

- К.Н. Нищев. Диагностика качества результатов обучения на основе тестирования ..... 43  
Ю.А. Шихов. Некоторые проблемы организации мониторинга качества подготовки в системе «школа—вуз» ..... 50  
Л.Н. Давыдова. Динамика развития у студентов умений педагогического диагностирования как интегративный показатель качества образования ..... 53

### Непрерывное образование

- Т.Г. Мясоедова, С.В. Казакова. Проблема повышения квалификации преподавателей вузов в условиях реализации концепции непрерывного образования ..... 57  
Н.Д. Гуськова, Е.А. Неретина, Т.А. Салимова, Н.Ш. Ватолкина. Формирование принципов организации диверсифицированной образовательной деятельности в университете ..... 64

### Философия образования

- В.С. Михалкин. Содержание образования и целостность мировоззрения личности в современных условиях ..... 69  
Е.А. Мартынова. Софийность русской религиозной философии как причина творческого становления человека ..... 73

### Академическая интеграция

- Е.В. Востокова. Интеграция урочных и внеурочных форм обучения ..... 77  
Л.Л. Салехова. Интеграция предметного и языкового компонентов содержания при обучении на билингвальной основе ..... 87  
С.В. Гловов. Опыт постановки курса «Диагностика и техническое обслуживание машин» для студентов специальности «Технология обслуживания и ремонта машин в агропромышленном комплексе» ..... 93

### История образования

- И.Д. Митина. Анализ факторов формирования национально-культурной идентичности личности в общественно-педагогической мысли рубежа XIX—XX вв. .... 96

**Интеграция образования и воспитания**

<b>М.Д. Мартынова.</b> Формирование потребности в общественном служении в процессе получения высшего образования .....	101
<b>С.В. Ключников.</b> Адаптация социально незащищенных детей как педагогическое явление .....	105
<b>И.Р. Гафуров, Т.Г. Исламшина, Л.А. Нургатина, Е.В. Куппер, Г.Р. Хамзина.</b> Факторы девиантного поведения провинциальной молодежи (Опыт социологического исследования) .....	114

**Информатизация образования**

<b>А.В. Диков.</b> Компьютерная технология для будущего учителя математики .....	119
<b>Н.К. Нуриев.</b> Методологические аспекты проектирования дидактического объектно-ориентированного пространства программной инженерии .....	126

**Психология образования**

<b>И.С. Морозова, Н.Ю. Будич.</b> Уверенность в себе как условие повышения продуктивности учебно-познавательной деятельности студентов .....	131
<b>И.П. Гаранина, Н.А. Горст.</b> Межиндивидуальные психофизиологические различия и их значение в образовательном процессе .....	136
<b>Т.Д. Андропова.</b> Образовательные технологии формирования профессионально-педагогической деятельности студентов: теоретико-методологический аспект .....	140

**Образование и культура**

<b>Л.И. Глазунова.</b> Духовная организация студентов средствами музыки .....	146
<b>В.В. Катермина.</b> Эстетическая оценка человека (на материале русских и английских единиц номинации) .....	152

**Экономическое образование**

<b>Н.Ф. Колесник.</b> Управление непроизводительными расходами и потерями предприятия как элемент подготовки специалистов в современных условиях .....	156
<b>В.А. Лялькин.</b> Изучение инвестиционной привлекательности энергетической отрасли в аспекте ее реформирования .....	160

**Филологическое образование**

<b>С.В. Алтарева.</b> Проблемы обучения взрослых английскому языку на курсах .....	165
<b>Л.М. Урубкова.</b> Взаимодействие языков в переводе .....	170
<b>А.П. Кочеваткина.</b> Глаголы речевой деятельности в контексте одушевленности-неодушевленности в мордовских и марийском языках .....	175

**Рецензии, отзывы, информация**

Политические проблемы современного мира .....	178
IV Макаркинские научные чтения .....	180
Международная научная конференция «Актуальные вопросы ботаники и физиологии растений» (I Ржавитинские чтения) .....	181
Вышли в свет .....	183
Победа в конкурсе «100 лучших вузов России» .....	188
Поздравляем! .....	189

Редактор *Е.С. Руськина*. Компьютерная верстка *И.А. Пакшиной*.  
Информационная поддержка *Р.В. Карасева, А.В. Роднякова*. Аннотации, перевод *Е.А. Комкова*.

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.

Сдано в набор 12.04.04. Подписано в печать 29.06.04. Дата выхода в свет 19.07.04.  
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 16,80. Уч.-изд. л. 18,69. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 3662.

Редакция журнала «Интеграция образования».  
430000, Саранск, ул. Большевикская, 68.  
<http://edumag.mrsu.ru>

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».  
430000, Саранск, ул. Советская, 55а.

## ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

### О МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

*В основе современной образовательной политики Российской Федерации лежит стратегия формирования новых качеств общества, обеспечивающих единство процесса повышения его мировой конкурентоспособности и развития общенациональных культурно-образовательных традиций. Реализация данной стратегии требует разработки концептуальной основы модернизации образовательной системы России, и прежде всего модернизации системы подготовки педагогических кадров. Уровень профессионального сознания специалиста-педагога и качество его деятельности — один из важнейших факторов, определяющих уровень и качество преобразований в российском образовании. Очевидно, что в контексте данных требований необходимо определить и особенности подготовки педагога — выпускника университета как субъекта фундаментального классического образования.*

*Принятая Министерством образования РФ Программа модернизации педагогического образования в России (приказ Минобрнауки РФ № 1313 от 01.04.2003 г.) определяет основные направления такой деятельности применительно ко всем типам вузов, готовящих педагогические кадры. Поскольку значительный вклад в подготовку педагогов вносят классические университеты, существует необходимость создания соответствующей программы применительно к данным учебным заведениям. Редакция нашего журнала выносит на обсуждение педагогической общественности проект такого документа, разработанный в Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарева творческим коллективом в составе: ректора МГУ им. Н.П. Огарева профессора **Н.П. Макаркина**, директора Института физики и химии, председателя Совета по педагогическому образованию университета доцента **К.Н. Нищевца**, заведующего кафедрой психологии профессора **В.П. Андропова**, декана факультета национальной культуры профессора **А.И. Брыжинского**, заведующего кафедрой стилистики и культуры речи профессора **Н.Д. Десяевой**, директора Регионального учебного округа доцента **В.И. Ивлева**, декана географического факультета доцента **Н.А. Кильдишовой**, заведующего кафедрой педагогики профессора **Н.И. Мешкова**, декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ИПКПК профессора **М.К. Рунковой**, заведующего кафедрой немецкого языка профессора **В.П. Фурмановой**.*

*Представленный ниже проект, основываясь на действующей Программе модернизации педагогического образования, уточняет, конкретизирует и дополняет задачи совершенствования системы подготовки педагогических кадров с учетом особенностей содержания и структуры классического университетского образования.*

**ПРОГРАММА МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ*****Введение***

Социальная востребованность модернизации российской системы образования определяется осознанием роли уровня культуры и образованности личности в обеспечении целостности и безопасности государства. Основой модернизации системы образования России является модернизация системы подготовки педагогических кадров. Выдвижение новых требований к подготовке педагогических кадров обусловлено:

- активными интеграционными процессами в российском образовании,
- сосуществованием стремлений (тенденций) к внешней интеграции с желанием сохранить традиционные особенности российского образовательного пространства;
- быстрой сменой образовательных технологий,
- информатизацией научно-педагогической деятельности;
- изменением конъюнктуры на рынке труда.

В этих условиях особенно актуальной становится модернизация университетской подготовки специалиста-педагога, позволяющая обеспечить фундаментальность содержания педагогического образования, взаимосвязь его методологии, теории и практики.

Настоящий документ, базируясь на Программе модернизации педагогического образования (утвержденной приказом Министерства образования России № 1313 от 01.04.2003 г.), уточняет, конкретизирует и дополняет задачи совершенствования системы подготовки педагогических кадров с учетом особенностей данной подготовки в классических университетах, к которым относятся высшие учебные заведения, соответствующие по содержанию и структуре своей научно-образовательной деятельности критериям Ассоциации классических университетов России.

Важнейшей чертой университетского педагогического образования является его фундаментальность. Фундаментальный характер подготовки педагогических кадров в классическом университете определяется структурой и содержанием учебного процесса, органично связанного с научными исследованиями. Освоение в процессе обучения в университете широкого спектра базовых учебных дисциплин и овладение навыками самостоятельной научно-исследовательской работы являются основой для формирования главного отличительного качества будущего педагога (преподавателя) — выпускника классического университета — его высокой квалификации в соответствующей предметной области.

Фундаментальность, универсальный характер и научно-исследовательская направленность учебного процесса в классическом университете являются основными факторами, определяющими оптимальные сферы практической деятельности педагогов — выпускников университета: общеобразовательная школа старшей ступени, в том числе профильная, система профессионального образования, инновационные образовательные учреждения.

Основная цель университетского педагогического образования — подготовка высококвалифицированного преподавателя, владеющего базовой специальностью, имеющего предусмотренный государственными образовательными стандартами уровень психолого-педагогической и методической подготовки, обладающего потребностями и навыками в научных исследованиях в сфере профессиональной деятельности, владеющего современными педагогическими технологиями, в том числе информационными, умеющего проектировать учебно-воспитательный процесс, готового к профессиональному самосовершенствованию, обладающего высоким уровнем

культуры и духовно-нравственными качествами, социальной и профессиональной мобильностью, открытостью изменениям в мире и творческому поиску научного сообщества.

Достижение указанной цели должно быть реализовано в классических университетах путем создания оптимальных условий для решения следующих задач:

— фундаментальной подготовки будущих педагогов (преподавателей) по базовой специальности в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов;

— психолого-педагогической и методической подготовки;

— формирования необходимых профессионально-личностных качеств будущего педагога (преподавателя).

Необходимость модернизации системы подготовки педагогических кадров в классических университетах вызвана:

— отсутствием целостной системы мониторинга региональных и федерального рынков педагогических кадров, системы мотивации студентов младших курсов к освоению программ профессиональной педагогической подготовки;

— недостаточностью ресурсного (прежде всего финансового) обеспечения программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров;

— отсутствием служб (центров), обеспечивающих обратную связь выпускников, работающих в системе образования, с университетом; структур, организующих предоставление методической помощи начинающим педагогам — выпускникам университета;

— несоответствием содержания, форм и методов профессиональной подготовки педагогических кадров целям формирования профессионального педагогического мышления;

— дисбалансом объемов теоретической и практической составляющих профессиональной психолого-педагогической и методической подготовки будущих преподавателей.

### ***Основные направления и задачи модернизации системы подготовки педагогических кадров в классических университетах***

#### ***1. Оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной подготовки педагогических кадров в университетах***

1.1. Создание системы мониторинга реальных потребностей российской системы образования в педагогических кадрах, подготовленных в университетах.

1.2. Совершенствование системы целевой подготовки педагогических кадров в университетах.

1.3. Модернизация системы ресурсного (финансового и кадрового) обеспечения программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в университетах. Разработка Программы модернизации материально-технической базы подготовки педагогических кадров.

1.4. Разработка Программы мероприятий, обеспечивающих осознание обществом роли университетского педагогического образования в сохранении преемственности и развитии культуры в России.

1.5. Усиление роли университетских комплексов (учебных университетских округов) в профессиональной подготовке и переподготовке педагогических кадров. Разработка и апробация модели практической подготовки педагогических кадров в системе деятельности университетских комплексов (учебных университетских округов).

1.6. Разработка Программы предоставления методической помощи педагогам в их исследовательской деятельности, в повышении уровня и расширении их фундаментального образования. Создание службы, обеспечивающей обратную связь выпускников, работающих в системе образования, с университетом. Предоставление методической помощи начинающим педагогам — выпускникам университета.



1.7. Разработка системы подготовки будущих педагогов к научным исследованиям и к организации исследовательской деятельности учащихся на базе университетских научных школ.

1.8. Создание на базе компьютерных технологий университетских систем мониторинга и диагностики качества подготовки педагогических кадров.

1.9. Активизация деятельности учебно-методических структур университетов по анализу содержания и качества профессиональной педагогической подготовки.

1.10. Создание системы подготовки преподавателей высшей школы в университетах на базе магистратуры и аспирантуры.

## 2. Совершенствование содержания и форм подготовки педагогов

2.1. Диверсификация форм и организационных структур подготовки педагогических кадров в университетах. Подготовка преподавателей:

— в рамках основной образовательной-профессиональной программы с присвоением двойной квалификации (например, «Филолог. Преподаватель»);

— в рамках дополнительной образовательной программы с присвоением дополнительной квалификации «Преподаватель»;

— в структуре многоуровневого высшего профессионального образования (бакалавриат, магистратура);

— на базе аспирантуры;

— в специальных подразделениях педагогического профиля (педагогических факультетах (институтах) и др.).

2.2. Анализ и корректировка учебных планов профессиональной педагогической подготовки с точки зрения их соответствия требованиям государственных образовательных стандартов. Определение места и роли фундаментальной составляющей образования в профессиональной подготовке педагогов.

2.3. Корректировка содержания рабочих программ дисциплин профессиональной педагогической подготовки. Отражение в них роли методологического, тео-

ретического и прикладного компонентов, обеспечивающих готовность будущего педагога к профессиональной деятельности, в том числе к анализу образовательной политики, методологии, теории и практики.

2.4. Учет в содержании университетского педагогического образования особенностей организации учебного процесса в образовательных учреждениях различного типа (в профильных школах, в инновационных учебных заведениях, в малоконтактных школах и др.).

2.5. Разработка программы организации научно-исследовательской деятельности студентов в области психологии, педагогики, частных методик.

2.6. Повышение доли практической составляющей в блоке учебных дисциплин психолого-педагогической и методической подготовки. Внедрение новых форм практической подготовки будущих преподавателей. Совершенствование учебно-методического обеспечения и структуры педагогической практики студентов. Реализация принципа непрерывности педагогической практики.

2.7. Создание системы мониторинга уровня подготовки будущих преподавателей к использованию современных педагогических технологий, в том числе информационных.

2.8. Корректировка содержания социально-гуманитарной подготовки педагогов — выпускников университетов с учетом характера их профессиональной деятельности.

2.9. Обновление форм и методов подготовки студентов университетов к формированию у учащихся заинтересованности в творческой деятельности, лидерстве, толерантности.

## 3. Научное и учебно-методическое обеспечение обновления университетского педагогического образования

3.1. Научно-методический анализ государственных образовательных стандартов базовых университетских специальностей с целью выявления в них свя-



зей с профессиональной педагогической деятельностью. Анализ эффективности различных форм профессиональной педагогической подготовки в университетах.

3.2. Разработка научно-методических основ подготовки педагогических кадров для системы высшего профессионального образования.

3.3. Разработка новых дополнительных образовательно-профессиональных программ подготовки педагогов в университетах с учетом перспективных потребностей системы образования и государства.

3.4. Разработка и внедрение учебных курсов, предметом которых является управление качеством образования.

3.5. Организация научных исследований по приоритетным проблемам подготовки педагогических кадров в университетах на основе федеральных, региональных и внутривузовских грантов:

— «Исследование закономерностей формирования профессиональной компе-

тенции педагога — выпускника университета»;

— «Интеграция компонентов содержания университетского педагогического образования на межпредметной основе»;

— «Мониторинг и диагностика качества профессиональной подготовки педагогических кадров в университетах»;

— «Разработка содержания национально-регионального компонента университетского педагогического образования»;

— «Научно-методическое, организационное и материально-техническое обеспечение системы подготовки педагогических кадров для высшей школы»;

— «Разработка концепции дополнительного педагогического образования выпускников университетов».

3.6. Создание учебников и учебных пособий нового поколения для системы университетского педагогического образования.



## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

### ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

*Р.А. Нуртазина, докторант Института философии и политологии  
Министерства образования и науки Республики Казахстан*

В настоящее время глобализация оказывает все возрастающее влияние на образовательную политику государств мира. Автор рассматривает тенденции глобализации, проявляющейся в образовательном пространстве Казахстана, приводит примеры межгосударственного сотрудничества в этой сфере.

Globalization has been increasingly influencing the education policy of the world nations. The author analyzes globalization tendencies reflected in Kazakhstan education system providing examples of international cooperation in the sphere of education.

Современные глобальные проблемы могут быть решены лишь совместными усилиями всех государств мира. Международное сообщество должно стать ядром спасения человечества. Для этого необходим более высокий уровень управления социальными процессами и на национальном, и на глобальном уровне. Совершенствование управления стало одной из главных глобальных проблем, что привело к возрастанию роли таких его инструментов, как государство, международные организации, образовательная политика и законодательное право.

Глобализации сегодня уделяют значительное внимание экономисты, социологи, философы, юристы, политологи, констатирующие серьезные изменения в обществе и государстве. К сожалению, ученые пока не проявили должного интереса к проблемам глобализации образовательной политики государств. А ведь любая область современной международной образовательной системы в большей или меньшей степени связана с глобальными проблемами.

Отмеченное положение с изучением влияния глобализации на государственную политику образования не может не вызвать озабоченности, поскольку это влияние неуклонно возрастает, сказывается на характере и функциях государства.

Для получения полной картины состояния данной проблемы сначала рассмотрим само понятие «глобализация». Дискуссия о моменте возникновения и содержании процессов глобализации среди уче-

ных до сих пор продолжается. Современное научное осмысление возникших в мире явлений и проблем началось примерно 30 лет назад, т.е. в 70-е гг. XX столетия. Попытки описания и объяснения процессов глобализации предпринимались с позиций различных наук. Это привело к возникновению широкого спектра концепций глобализации — от радикальных оптимистических до весьма скептических.

С позиции теории международных отношений глобализация в самом общем смысле может быть определена как процесс открытия государственных границ или ряд процессов, которые приводят к формированию единого, целостного и универсального социума. В основе этого лежат изменения географических и экономических факторов, приводящие к глобальному расширению современной мировой системы.

Г. Киссинджер, описывая современное состояние международной системы, утверждал, что «никогда ранее составные части мирового порядка, их способность взаимодействовать и цели не изменялись так быстро, так глубоко и так глобально»<sup>1</sup>. Именно такая динамика приводит к тому, что «общества становятся взаимозависимыми во всех аспектах — политическом, экономическом, культурном, и масштаб этих взаимозависимостей становится действительно глобальным»<sup>2</sup>. По мнению бывшего генерального секретаря ООН Б. Гали, «имеется не одна, а несколько глобализаций — информации, наркотиков, эпиде-

© Р.А. Нуртазина, 2004

мий, экологических факторов и, прежде всего, финансов. Главная сложность возникает из-за того, что все эти глобализации происходят с разными скоростями»<sup>3</sup>.

Осознание того, что именно образование станет приоритетом прогресса общества и государства в условиях глобализации, обусловило проведение крупных международных конгрессов, посвященных перспективам развития образования: 1997 г., Торонто (Канада) — Всемирная конференция по проблемам взаимодействия информационного общества и системы образования; 1998 г., Париж (Франция) — первая Всемирная конференция по высшему образованию; 1999 г., Сеул (Корея) — второй Всемирный конгресс по профессионально-техническому образованию; 2000 г., Дакар (Сенегал) — Всемирная конференция по школьному образованию. Повесткой дня этих форумов стала идея о том, что устойчивое развитие человеческого сообщества в глобальных условиях может быть достигнуто только в ситуации равного доступа к образованию, повышения его качества, активного международного сотрудничества в области образования.

К началу XXI в. большинство зарубежных образовательных систем либо претерпели большие изменения, либо находятся в процессе реформирования. Если проанализировать состояние системы образования ведущих мировых государств, то можно определить следующие глобальные тенденции:

- обновление философии образования;
- установление и совершенствование государственных стандартов среднего общего и профессионального образования;
- расширение доступности образования для всех слоев населения;
- поиск более эффективных способов управления образованием;
- диверсификация типов учебных заведений, форм их собственности;
- информатизация образования и разработка адекватных новых технологий обучения.

Новое видение роли и значения образования обусловило переоценку его

места в обществе, пересмотр миссии образования в интеграции образовательного пространства в мировом сообществе.

Достигнутые успехи в модернизации содержания, методов и средств обучения, в повышении экономической эффективности образования все чаще как бы «переливаются» из одной страны в другую. Лучшие труды теоретиков образования и воспитания пополняют общую сокровищницу мировой педагогической мысли. Вместе с тем глобальный характер приобретают и некоторые негативные тенденции и явления в развитии образования.

Интеграция наиболее интенсивно осуществляется в масштабах геополитических регионов, объединяющих страны с относительно сходными условиями исторического развития и более или менее аналогичной социально-экономической структурой. «В наши дни, — говорится в одной из публикаций ЮНЕСКО, — наиболее дальновидные и искушенные умы подчеркивают глобальный характер и планетарный масштаб основных проблем, стоящих перед человечеством. Реализм требует, однако, учитывать, что в ближайшие десятилетия сохранится огромный разрыв в экономическом и научном развитии различных стран. В глобальном масштабе их можно разделить на три категории: преиндустриальные, индустриальные и постиндустриальные. Перспективы развития образования не могут быть одинаковыми в этих столь различных обществах»<sup>4</sup>.

Интернационализация образования стимулируется рядом влиятельных международных организаций. Первостепенная роль принадлежит созданной в 1946 г. Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), для которой проблемы образования всегда являлись приоритетными. Другая межправительственная организация — Международное бюро просвещения, основанное еще в 1925 г. С 1969 г. оно официально стало составной частью ЮНЕСКО и теперь курирует ее интернациональную и издательскую деятельность. В рамках ЮНЕСКО



или в тесном сотрудничестве с ней функционируют советы, ассоциации, научные центры, занятые преимущественно такими проблемами образования, которые выходят за национальные рамки. Среди них — Международный совет по образованию взрослых, Международная ассоциация естественно-научного образования и многие другие организации.

Отношения в сфере образования регулируются теперь не только национальным законодательством, но и нормами международного права и многосторонними договорами, конференциями, протоколами международных форумов. Наиболее важные из них — Декларация прав человека, Декларация о правах ребенка, Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Всего по вопросам образования принято более 30 документов, где определяются статусы образовательных учреждений, нормативы о правовом положении педагогов и учащихся, о взаимном признании дипломов и т.п. Складывается, таким образом, международное образовательное право, положения которого способствуют интернациональной образовательной интеграции. Анализ этих материалов приобретает для нашей республики определенное практическое значение, поскольку в соответствии со ст. 46 «Закона об образовании Республики Казахстан» организации образования в соответствии со спецификой работы имеют право устанавливать прямые связи с зарубежными организациями и фондами, заключать двусторонние и многосторонние договоры о сотрудничестве, вступать в международные неправительственные организации (ассоциации) в области образования<sup>5</sup>.

В январе 1997 г. Совет правительств СНГ заключил Соглашение о формировании общего образовательного пространства. Таким образом, есть основание надеяться, что на большей части территории бывшего Советского Союза оно возродится, хотя и в новых формах. И этому в какой-то мере может способствовать использование позитивного опыта развития западноевропейской интеграции, разумеется, при строгом уче-

те особенностей стран СНГ и специфики стоящих перед ними политических, социальных и культурных задач.

Одним из проявлений глобализации в образовании является использование зарубежного опыта теории и практики современного менеджмента, накопленного в экономически развитых странах. Используется и опыт международных структур управления, которые в связи с конкуренцией и экономическим ростом постоянно модернизировались и дополнялись новыми разновидностями. Это позволяет любому предприятию выбрать для себя наиболее эффективную структуру.

Проблема выбора и применения управленческих структур особенно актуальна в настоящее время. Те управленческие структуры, которые использовались в СССР в течение 70 лет, не могут обеспечить эффективную работу предприятий. Крупные предприятия, заводы, например, до сих пор несут на себе печать этой неэффективности, часто усугубляя кризисную ситуацию. Почти вековая изоляция от остального мира, который в это время бурно развивался как в области управления, так и в сфере информационных технологий, затрудняет адаптацию казахстанских фирм и компаний к новым стандартам управления и внедрение управленческих структур новейшего типа. В таких условиях очень важна подготовка управленческих кадров, способных адаптироваться к изменениям, предвидеть их, разрабатывать соответствующие стратегии, активно изменять этот мир в различных сферах деятельности. Актуальность выбора эффективной структуры управления объясняется тем, что для продуктивной работы и своевременного реагирования компании на постоянно изменяющиеся внешние и внутренние факторы ей необходима наиболее подходящая управленческая структура, способная со временем видоизменяться и модернизироваться.

Изучение современных тенденций модификации управленческих структур, использование новых видов организационных структур управления означает вовлечение в процесс глобализации развивающихся экономик. Для последних

важным фактором является также использование еще одного подхода, а именно стратегического планирования как инструмента, создающего базу для принятия стратегических решений. В условиях усиления элементов неопределенности и непредсказуемости экономического развития той или иной страны выработка и реализация фирменной стратегии должны стать важнейшей и существенной частью деятельности управленческих кадров компании. В Казахстане большая часть компаний не занимается разработкой организационно-экономической стратегии своего развития, что лишает их возможности видеть перспективу.

Другая тенденция глобализации в области образования — это тенденция к компьютеризации. Учебный процесс в современных условиях оснащается компьютерами, компьютерными курсами, CD-ROMами и т.п. Компьютерные курсы позволяют студенту работать самостоятельно с той скоростью, на которую он способен. Один из них — «Management Problem Solving With PC Software and World Wide Web», авторами которого являются К. Лауден (New York University), Дж. Лауден (Azimuth Corporation) и П. Вейл (University of Melbourne), — дает возможность освоить западный курс менеджмента любому студенту из любой страны, не выезжая за рубеж в реальных условиях того или иного предприятия.

В последние 10 лет процессы глобализации все чаще связывают с международными процессами локализации или регионализации. Большинство исследователей, изучающих современные мировые процессы, приходят к выводу, что «фрагментация (или локализация, регионализация) является не пережитком прошлого, а скорее продуктом глобализации и должна рассматриваться не как противоположный глобализации, а как взаимосвязанный с нею процесс»<sup>6</sup>.

Сегодня мы становимся свидетелями перехода от национальной культуры к глобальной, языком которой служит английский язык. Американский доллар используется во всем мире, западная мас-

совая культура стремительно проникает в нашу жизнь, модель либерально-демократического общества в той или иной степени реализуется во многих странах, создается мировое информационное пространство (Интернет и другие новейшие информационные и коммуникационные технологии), осуществляется глобализация западной культуры, возникает новая реальность — виртуальный мир. Пространство и время становятся ближе, даже сливаются. В этих условиях актуален вопрос о сохранении языковой и культурной идентичности, самобытности и уникальности традиционной культуры, в частности казахского и других народов Казахстана<sup>7</sup>.

Глобализация требует от местных культур не безоговорочного подчинения, а селективного выбора при освоении нового опыта иных цивилизаций, возможного только в процессе конструктивного диалога с ними. Именно культура, наука и образование должны стать приоритетами национальной политики молодого независимого Казахстана.

За 10 лет независимости в Казахстане развитие системы образования проходило по двум направлениям: сохранение всего положительного, что было у советской системы образования, и формирование новой модели с учетом складывающихся политических, экономических и социальных условий. Создана нормативно-правовая база реформирования, проведена большая работа по осмыслению государством самой сути образовательной политики. Выяснилось, что в нашей республике не ведутся исследования по проблемам дошкольного, начального и среднего профессионального образования, коррекционной и сравнительной педагогики, психологии и философии образования<sup>8</sup>.

Приобретение суверенитета предоставило определенный простор для образовательной системы Казахстана в выборе как направлений развития и партнеров по сотрудничеству, так и ценностных ориентиров. Казахстанские высшие учебные заведения получили в результате перестройки невиданные свободы: открывать новые частные университеты,



новые специальности, включать в учебный план дисциплины, составляющие вузовский компонент. Издаются большое количество новых учебников и учебных пособий. Существует большой выбор в специальностях, в учебный план включаются дисциплины по выбору студентов. Стандарты специальностей широко обсуждаются на заседаниях УМО. Наши студенты получают гранты и стипендии для учебы в зарубежных университетах. Кроме того, быстрыми темпами идет компьютеризация образования. Преподаватели и студенты имеют доступ к Интернету. Ко всему этому мы уже успели привыкнуть, и воспринимаем имеющиеся свободы как само собой разумеющиеся, но еще в начале перестройки мы не могли даже мечтать о таких изменениях. Выросли и покинули вузы сотни тысяч молодых людей с новым менталитетом современных специалистов.

Формирование единого образовательного международного пространства — объективно необходимое условие развития интеграционных процессов. «Вместе с тем для большинства специалистов очевидно, что интеграция образовательного пространства бывшего СССР не может идти по пути прямого воспроизведения прежних форм и методов, равно как этот процесс не может стать и простым слепком, например, западноевропейской интеграции в образовании. Понятно и то, что интеграционные тенденции в образовании стран СНГ будут протекать с различными скоростями и глубиной»<sup>9</sup>.

Современный мир тесно интегрирован. В нем, с одной стороны, идут процессы глобализации, распространения высоких технологий, а с другой — делается упор на развитие регионов. Проблемы глобализации и региональной интеграции сложны и противоречивы, но только в таких условиях Казахстан может укрепить свой суверенитет. А без высококвалифицированных специалистов-рыночников это сделать практически невозможно.

В 2000 г. Указом Президента Республики Казахстан была утверждена государственная программа «Образование», определяющая основные направления

развития системы образования до 2005 г. Принятие и реализация государством программ и других документов дали новый импульс совершенствованию образовательной политики. Сегодня наша страна занимает лидирующее положение среди стран СНГ в вопросе компьютеризации общеобразовательных школ.

В последнее время немало сделано нашим государством в направлении международного сотрудничества в области образования. Республикой подписана и ратифицирована Лиссабонская конвенция, а также 23 двусторонних соглашения по вопросам взаимодействия в сфере образования, в том числе и по взаимному признанию документов об образовании. Всего заключено свыше 100 международных договоров и соглашений. Вузы Казахстана поддерживают связи с 600 ведущими университетами мира. Ряд наших университетов присоединился к Болонской хартии, принятой ректорами 350 европейских вузов. За последние 6 лет более 4 000 казахстанских школьников, студентов, аспирантов и преподавателей получили полное и включенное образование в ведущих странах мира. Свыше 3 000 иностранных граждан обучаются в учебных заведениях Казахстана. Оказывается содействие в удовлетворении образовательных потребностей представителям зарубежной казахской диаспоры. Много делается для сохранения и развития единого образовательного пространства в рамках СНГ, Таможенного союза, Союза среднеазиатских республик и Казахстана.

Безвозмездный вклад зарубежных партнеров в развитие системы образования Казахстана составляет ежегодно более 25 млн дол. США в виде стипендий, грантов, вложений в совместные проекты<sup>10</sup>.

Сегодня в стране успешно реализуется ряд совместных проектов при финансовой поддержке зарубежных партнеров:

— подпрограмма ТЕЛЕНУС в рамках Европейского союза ТАСИС;

— казахстанско-германская программа содействия профессиональному образованию в Казахстане;

— программы, спонсируемые правительствами США, Великобритании, Германии, Франции, Турции, ЮНЕСКО и другими странами и международными организациями.

Однако подходы к установлению и развитию международного сотрудничества не должны иметь в своей основе меркантильные интересы. При выборе партнеров нужно основываться на максимальном достижении собственных образовательных интересов, согласованных с общим внешнеполитическим курсом нашего правительства.

Исследования показывают, что в настоящее время наиболее реальным инструментом процесса интеграции образования являются двусторонние соглашения при стабильном экономическом и мирном развитии государств. Международное сотрудничество в области образования является необходимым условием для равноправного вхождения Казахстана в мировое пространство, а также важным компонентом реформирования образовательной политики с учетом мировых тенденций в образовательной сфере и общепринятых стандартов.

Яркими примерами межгосударственного сотрудничества в области высшего образования являются:

— открытие Казахстанского филиала МГУ им. М.В. Ломоносова при Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева в г. Астане. Это стало возможным благодаря соглашению президентов двух стран — Н.А. Назарбаева и В.В. Путина;

— деятельность международного казахско-турецкого университета им. А. Ясави. В первые годы в нем обучалось всего 300 студентов, а сейчас подготовку по 74 специальностям проходят около 15 тыс. молодых людей из многих тюркоязычных государств<sup>11</sup>;

— международные контакты Казахстанского института менеджмента, экономики и прогнозирования при Президенте Республики Казахстан (КИМЭП). Среди партнеров КИМЭП — Йельский университет (США), Маастрихтская школа менеджмента (Нидерланды), Университет Сукмьюнг (Корея), Универси-

тет Диккинсон (США), Университет Шмалкалден (ФРГ), Университет Сев. Колорадо (США), Международная школа бизнеса Йонкопинг (Швеция) и др.<sup>12</sup>

Большую роль в образовательной политике играет сотрудничество Казахстана с различными международными организациями. Например, представительство ЮНЕСКО и фондом «Сорос — Казахстан» осуществлен проект, касающийся качества начального образования. Его цель — выработать механизм долгосрочного мониторинга, направленного на усовершенствование системы контроля и оценки качества знаний, умений и навыков учащихся, профессионального уровня учителей, образовательных программ и учебников.

При воздействии государственных и общественных структур активно выполняются программы, предусмотренные проектом ЮНЕСКО «Содействие базовому образованию детей со специальными нуждами».

Международный общественный фонд КАТЕV играет роль образовательного моста между Казахстаном и Турцией. Возникновение своеобразной системы обучения в виде казахско-турецких лицеев стало возможным лишь после обретения Казахстаном государственной независимости.

Благодаря египетскому фонду технического содружества со странами СНГ за последние 5 лет в Каире побывало 250 казахстанцев. Они прошли обучение на курсах повышения квалификации по разным специальностям, среди которых — дипломатия, банки, туризм, полиция, орошение, археология, журналистика и др.

Большое значение в развитии международного сотрудничества в сфере образования Казахстана имеет и программа «Болашак». В 1993 г. для улучшения ситуации в системе высшего образования была учреждена международная стипендия Президента Республики Казахстан «Болашак» для подготовки кадров в ведущих зарубежных вузах. Стипендия имеет целью оказание содействия наиболее талантливой молодежи Казахстана в получении высшего образования на



уровне магистра в зарубежных высших учебных заведениях, имеющих согласно ежегодно публикуемым рейтингам лучшие показатели успеваемости.

Сегодня высшее образование в Казахстане выполняет ответственную миссию как один из главных национальных приоритетов, определенных в Стратегии «Казахстан-2030». Именно оно должно обеспечить выживание, национальную безопасность и процветание Казахстана через культуuroобразующую, интегрирующую миссии, через качество, глобализацию и гуманизацию наций<sup>13</sup>.

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в своем выступлении на VII сессии Ассамблеи народов Казахстана отметил, что культурное поле Казахстана невозможно сформировать как единое целое без постоянных инноваций. Вызовам XXI в. мы должны противопоставить готовность нашего общества к восприятию новых социальных и культурных технологий. Культурные нормы XXI в., его образовательные стандарты и информационные навыки — все это воплощает молодежь Казахстана, владеющая уже не двумя, а тремя и четырьмя языками, и в первую очередь родным. Это молодежь, интегрированная в культурное мировое пространство, и за ней будущее. «Мы практически завершаем компьютеризацию школ. Мы рассматриваем образование как исходную точку развития культуры. Это новая генерация людей, которая может уже в ближайшее время стать одним из важных факторов в формировании культурной казахстанской общности»<sup>14</sup>.

Одним из институтов достижения социально-ценностного консенсуса в сфере межэтнических отношений стала Ассамблея народов Казахстана. Широкомасштабная деятельность Ассамблеи является составной частью образовательной политики государства. Сегодня ее важнейшие задачи — «сохранение межнационального согласия и политической стабильности в стране, выработка предложений по проведению государственной политики, способствующей развитию дружественных отношений меж-

ду представителями национальностей, проживающих на территории Казахстана, их духовному и культурному возрождению и развитию, формированию политической культуры граждан, опирающейся на цивилизованные и демократические нормы, обеспечению многообразных национальных интересов в проводимой государством национальной политике, поиску компромиссов для разрешения проблемы формирования общественного мнения в поддержку демократических преобразований»<sup>15</sup>.

Известно, что любая этническая группа в полиэтническом государстве, каковым является и Казахстан, стремится к сохранению собственной самобытности, пытается противостоять ассимиляции и унификации в национальных общностях, поддерживать свой демографический состав и основные этнические ценности: язык, культуру, традиции, религию, особенности образа жизни и быт. Однако в современных условиях неизбежно происходит размывание традиционных этнических связей, преодоление обособленности этнических общностей, ассимиляция людьми инокультурных ценностей и норм. Роль образования в деле сохранения национальной культуры неопределима. Все большую силу приобретает поликультурный подход к воспитанию молодого поколения. В этой связи становится актуальной деятельность культурных школьных центров, школ национального возрождения. Именно в системе образования подрастающее поколение познает основы национальной культуры.

Уникальный опыт поликультурного воспитания накоплен в школе национального возрождения г. Павлодара. Здесь действуют 10 отделений: татарское, чечено-ингушское, еврейское, азербайджанское, польское, немецкое, корейское, чувашское, украинское и армянское. Опыт этой школы изучается специалистами и готовится к обобщению.

15 мая 1997 г. утверждена концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан. Основной идеей данной концепции является создание модели образования, ориентированной на сохра-

нение самобытности этнических групп и одновременно освоение ценностей и стандартов других культур.

Осуществляемая в нашей республике реформа образования уже дает свои первые результаты. Разработана новая модель национальной системы образования, до мирового уровня поднята планка образовательных стандартов, интенсивно осуществляется информатизация образования, ведется активная работа по достижению полного охвата обучением детей школьного возраста, идет процесс обеспечения школ республики учебниками, создаются благоприятные условия для развития частного сектора образования.

Тенденции локализации в этнокультурной сфере в условиях казахстанской действительности имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Появившаяся свобода выбора и развитие новых технологий, включенность нашей страны в общемировые процессы открыли казахстанцам доступ к историко-культурным богатствам народов мира. Растет этническое самосознание, проявляется интерес к своим этническим истокам: языку, обычаям и традициям, к своей этнокультуре. Эти процессы в многонациональной республике все больше активизируются.

Обозначим некоторые проблемы образования и культуры республики на современном этапе:

1) отсутствие законодательной базы, способствующей созданию экономических условий для развития института меценатства и спонсорства;

2) исключение культурного образования из числа государственных приоритетов. Оно все более становится элитным, малодоступным для простого населения;

3) отсутствие государственной поддержки культурологических изданий. За последние 5—6 лет прекратили свое существование газета «Мадениет — Культура», журналы «Шахар», «Сахна — Спе-

на», «Азия-кино», ежеквартальник «Искусство Казахстана»;

4) отсутствие новой модели инфраструктуры институтов культуры;

5) скудное финансирование в сельских школах;

6) разрыв между образованием и наукой;

7) падение нравов среди молодежи;

8) резкое снижение качества обучения и подготовки специалистов.

Перечисленные проблемы требуют взвешенного анализа и грамотного решения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Kissinger H. How to Achieve the New World Order // Time. 1994. Mar. 14. P. 73.

<sup>2</sup> Штомпка П. Социология социальных изменений. М., 1996. С. 120.

<sup>3</sup> Цит. по: Мартин Г.П., Шуман Г. Глобальная западня: глобализация и атака на процветание и демократию. Москва—Сушинская, 1998. С. 44.

<sup>4</sup> Rasserh S., Vaideanu G. Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000. P., 1987. P. 20.

<sup>5</sup> См.: Законодательство об образовании Республики Казахстан. Алматы, 2001.

<sup>6</sup> Guehenno J.M. Globalizational and the International System // J. of Democracy. 1999. № 7. P. 23.

<sup>7</sup> См.: Нысанбаев А. Глобализация и транзитное общество // Саясат. 2001. Дек. С. 21.

<sup>8</sup> См.: Кусаинов А. Реформа образования: курс на высшие ценности // Казахстан. правда. 2002. 2 апр. С. 6.

<sup>9</sup> Лиферов А. Геополитика и реинтеграция образовательного пространства стран СНГ // Вестн. высш. шк. 2000. № 1. С. 16.

<sup>10</sup> См.: Ирсадиев А. Международное сотрудничество в области образования // Вестн. высш. шк. Казахстана. 1999. № 2. С. 25.

<sup>11</sup> Доброта Л. Без науки нет движения вперед // Казахстан. правда. 2001. 1 дек. С. 12.

<sup>12</sup> Чан Йан Бэнг. 10 лет КИМЭП: образование, меняющее общество // Там же. 2002. 15 марта. С. 4.

<sup>13</sup> Казахстан-2030. Алматы, 2001. С. 85.

<sup>14</sup> Назарбаев Н.А. Духовно-культурное развитие народа — основа укрепления государственной независимости Казахстана // Казахстан. правда. 2000. 16 дек. С. 2—3

<sup>15</sup> Романова Н.В. Этнический ренессанс: перспективы модернизации в Республике Казахстан // Саясат. 1995. № 4. С. 46.

Поступила 02.03.04.



## АНАЛИЗ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОЖИДАНИЙ ОБЩЕСТВА ОТНОСИТЕЛЬНО РОЛИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*А.В. Мариничева, ст. преподаватель кафедры иностранных языков  
Российского государственного аграрного заочного университета*

Автор статьи доказывает, что осознаваемая потребность общества в межкультурной коммуникации, в знании иностранного языка стимулирует целенаправленное иноязычное коммуникативное развитие личности, обучение молодежи нормам и правилам взаимоотношений с представителями других лингвосоциокультурных сообществ, предстает как социальный заказ по формированию личности выпускника любого образовательного учреждения и может быть реализована в процессе непрерывного образования. Эти тенденции наиболее четко представлены в материалах Совета Европы, которые нашли отражение в работе.

The realized need of society for intercultural communication, for knowledge of foreign language stimulates purposeful intercultural communicative development of a person, training of youth to norms and rules of mutual relation with representatives of others sociocultural communities, appears as the social order on formation of the person of the graduate of any educational establishment and can be realized during continuous education. These tendencies are most precisely presented in materials of the Council of Europe.

Проблема межкультурного общения в условиях многоязычия, характерного для земной цивилизации, является одной из древнейших, и до сих пор она не получила своего удовлетворительного решения. Анализ имеющихся исследований по проблемам межкультурной коммуникации и изучения иностранного языка свидетельствует о том, что они являются одними из наиболее важных направлений в контексте современной социальной действительности. Это объясняется не только их многоаспектностью, но и новым социальным заказом на разработку данных вопросов.

Как показывают результаты исследований российских и зарубежных ученых, а также наши собственные, в обществе растет потребность в межкультурной компетентности и иноязычной профессиональной компетентности. Межкультурные коммуникативно-компетентностные экспектации социума позволяют зафиксировать востребованность иноязычной коммуникативной компетентности личности в сферах деятельности, соответствующих профессиональной схеме «человек — человек».

Осознаваемая потребность общества в межкультурной коммуникации, в знании иностранного языка стимулирует целенаправленное иноязычное коммуникативное развитие личности, обучение молодежи нормам и правилам взаимоотношений с представителями других лингвосоциокультурных сообществ, предстает как социальный заказ по формированию личности выпускника любого образовательного учреждения и может быть реализована в процессе непрерывного образования.

Понятие коммуникации в науке и в человеческих отношениях аналогично понятию гравитации в физическом мире, это нечто изначальное, нечто, от чего отталкиваются, с чего начинают, что есть причина и среда, и цель, «и путь, и истина, и жизнь». Это способ самоутверждения, демонстрации себя, ориентации, адаптации, консумации, коррекции, самокоррекции, кооперации, т.е. способ взаимоотношения с миром другого человека и с очеловеченным материальным миром, а также с самим собой.

Особо важное место коммуникация занимает в политике. Сегодня государственная политика в образовании выдвигает в качестве его цели новый социальный заказ — мультикультуральную личность. Критерии и принципы Комиссии по образованию в Совете Европы становятся новыми заповедями для теоретиков и прагматиков образования.

Суть иноязычного образования в России в конце XX — начале XXI в. — развитие индивидуальности в диалоге культур (школа Е.И. Пассова).

Суть иноязычного образования в России в конце XX — начале XXI в. — развитие индивидуальности в диалоге культур (школа Е.И. Пассова).

Анализ литературы позволяет выделить факторы, превращающие коммуникацию в центр и цель цивилизованного мира:

- интеграция государств;
- глобализация экономических связей;
- глобализация обмена информации в мировом масштабе;
- превращение толерантности (взаимные терпимость, интерес и уважение) в принцип межкультурного, мультикультурального общения;
- развитие идей о движении человечества к универсальной культуре и единой цивилизации;
- естественное стремление к достижению более высокого жизненного стандарта человека;
- мотивированность человека совершенствовать индивидуальные способности в процессе личностной реализации, нацеленность на успех, который невозможен вне общения;
- развитие психологии и ее влияние на образование; обращение человека к самому себе; понимание, что слово связывает, возвышает, лечит, убивает;
- развитие и доступность новейших информационных технологий, их превращение в неотъемлемый компонент массового и самообразования;
- ощущение человеком себя гражданином мира, формирование его мультикультурального самосознания.

Осознаваемая потребность общества в межкультурной коммуникации, иноязычной коммуникативной компетенции наиболее четко представлена в материалах Совета Европы. Принципы Совета Европы в языковом отношении основаны на факторе языкового различия, составляющего культурное европейское наследие.

Образование всегда воспринималось как фактор социальной интеграции, и его первостепенной задачей является облегчение формирования общественных отношений между индивидуумами. Сегодня экономика все больше и больше признает важность интеллектуального и культурного образования. Предприятия нуждаются в служащих с чувством ответственности, уважающих жизненные

ценности и заинтересованных не столько в получении краткосрочной экономической прибыли, сколько в оправданном и длительном развитии.

В настоящее время как личности, так и обществу в целом необходимо внедрение нового знания. Не считая данный список исчерпывающим, можно привести следующие примеры нового знания:

- умение руководить предприятием;
- умение сотрудничать;
- способности к общению, жизни в обществе и участию в нем;
- способность к решению проблем;
- способность самостоятельно организовывать свой труд;
- способность к сотрудничеству с коллегами различных национальностей и уровней культуры;
- способность к использованию новых технологий (информационных);
- осведомленность в лингвистической области<sup>1</sup>.

Размышления о лингвистической политике возникли не так давно. Они были вызваны теоретическими соображениями в области языковых наук (работы Е. Хогена конца 1960-х гг.) и связаны с проблемами общества. Лингвистическая политика составляет расширяющуюся область исследований, которой присущи особенности формирования знаний в данной области, где до настоящего времени проблема иностранного языка на определенной территории осознавалась не полностью<sup>2</sup>.

Именно этим проблемам и был посвящен европейский год языков (2001), объявленный Советом Европы. Предполагалось таким образом привлечь общественное внимание ко всему многообразию языков, распространенных на территории Европы, и подчеркнуть важность более интенсивного и разностороннего подхода к их изучению, позволяющему гражданам европейских стран как можно полнее адаптироваться к современной ситуации, когда Европа становится единым многонациональным и многоязычным целым. Эти меры направлены на то, чтобы продемонстрировать обществу всю важность проблемы изучения языков как способа достижения взаимопо-



нимания и терпимости между народами, уважения к личности и многообразию культур, всю важность владения иностранными языками.

Год языков был задуман с целью:

— привлечь общественное внимание к лингвистическому наследию Европы и сделать доступными культуры и языки всех европейских народов как источник обогащения культурного наследия других народов;

— поощрить европейцев к изучению нескольких иностранных языков, в том числе и не самых распространенных;

— поощрить и поддержать стремление граждан европейских стран к изучению иностранных языков в течение всей жизни как средству развития личности и расширения возможностей адаптироваться к изменениям экономической, социальной и культурной ситуации в обществе.

Совет Европы и другие межправительственные организации готовят ряд программ в языковой области. Среди проектов, разработанных Советом Европы, выделяются следующие:

— переработанная программа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» как руководство при планировании основных аспектов обучения, изучения и оценки владения языками. Она была официально представлена на торжественном открытии европейского года языков. Программа активно распространяется в разных странах и переводится на европейские языки;

— «Европейский языковой портфель» — документ, в который будут занесены данные об успехах в изучении иностранных языков на всех уровнях каждого гражданина. Таким образом будет

поощряться личная заинтересованность. Знание же иностранного языка расширит возможности свободного передвижения<sup>3</sup>.

Можно сказать, что Совет Европы поддерживает и развивает два основных принципа:

— во-первых, завтрашняя Европа, как и Европа сегодня, как и та, которая была вчера, — Европа языкового разнообразия. Это является одним из ее величайших преимуществ;

— во-вторых, каждому гражданину Европы должно быть обеспечено и гарантировано право изучать языки на протяжении всей жизни. Каждый человек заслуживает того, чтоб пользоваться культурными и экономическими преимуществами, которые дает лингвистическое образование. Изучение языков способствует также более глубокому изучению культуры страны и культивированию межэтнической терпимости.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Политика в области образования для демократического гражданства и социального единства. Проблемы и стратегия Совета Европы. Совет по культурному сотрудничеству (СКС). Комитет по образованию. 22-е заседание Ежегодной конференции европейских министров образования. Страсбург, 2000 (<http://culture.coe.fr>).

<sup>2</sup> См.: Руководство по выработке лингвистической образовательной политики в Европе. Совет по культурному сотрудничеству (СКС). Комитет по образованию. 22-е заседание Ежегодной конференции европейских министров образования. Страсбург, 2000 (<http://www.linguanet.ru/EYL/site4rus/linpol.htm>).

<sup>3</sup> См.: Европейский год языков // Языковая политика в многоязычной и многонациональной Европе. Совет по сотрудничеству в области культуры. Совет по вопросам образования. Программа в области современных языков. Страсбург, 1999 (<http://www.linguanet.ru/EYL/site4rus/linpol.htm>).

Поступила 05.06.03.

## ВЫСШЕЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В США

*В.Г. Гурьянова, доцент кафедры экономической теории Чувашской государственной сельскохозяйственной академии*

В статье приводятся сведения о высшем экономическом образовании в Соединенных Штатах, получаемом студентами в различных типах учебных заведений. Более подробно рассмотрена подготовка экономистов в Принстонском и Мичиганском технологическом университетах, а также в колледже Святой Катерины.

The article analyses higher economic education in various types of universities and colleges. The analysis is focused on the economic education in Princeton, MIT and StCatherine College.

По оценкам специалистов, в группе развитых стран США выделяются тем, что в них среди профессий высшей школы велика доля экономики и торговли (28,83 %)¹. К системе высшего образования в Соединенных Штатах Америки относятся не совсем равноценные учебные заведения, которые можно разделить на три группы:

— младшие, или местные, двухгодичные колледжи, обучение в которых финансируется местными властями и рассчитано на удовлетворение местных нужд в специалистах. Учебные заведения этого типа присуждают степень младшего специалиста, которая является по существу профессиональной. Она становится все более распространенной благодаря росту числа колледжей и сравнительно низкой плате за обучение. В настоящее время учебой в младших колледжах охвачено около 40 % американских студентов;

— технические институты и профессиональные школы, которые не присваивают степень бакалавра. Выпускники после двух- или трехгодичного курса получают квалификацию техника;

— четырехгодичные учебные заведения — университеты и самостоятельные колледжи, по окончании которых присваивается степень бакалавра (при дополнительном обучении в течение одного-двух лет — степень магистра).

Университеты являются основным типом высших учебных заведений. Особую роль играют дорогостоящие частные, славящиеся своей историей, традициями и высоким уровнем преподавания, — Колумбийский, Гарвардский, Йельский, Стенфордский, Принстонский.

В высшей школе США нормой для студентов дневного отделения являются 2 семестра в академическом году, каждый из которых состоит из 15—16 недель, однако многие вузы устанавливают собственную структуру учебного года. В некоторых из них учебный год разбит на триместры по 15—16 недель каждый, в других используется квартальная система, когда академический год разбивается на 4 сегмента по 11 недель каждый. По двум последним системам студенты обычно не должны посещать институт круглый год, вместо этого они учатся 2 триместра или 3 квартала.

Единой общегосударственной программы обучения в США нет. Каждый штат самостоятельно определяет стратегию обучения в средних и высших учебных заведениях². Программы учебных курсов разрабатываются самими кафедрами и обсуждаются на заседаниях их членов. Университет сам определяет учебную и научную деятельность, государство в эти дела не вмешивается.

В университетах действует система, при которой студент может выбирать предметы, курсы для изучения. Обязательное условие — набрать в семестр 18 баллов. Плюсом является то, что учащемуся не надо принимать решение о профессии (направлении) в первые два года, у него есть время подумать. Минус системы в том, что американскому, как и российскому, студенту приходится учить много отвлеченных предметов, которые не относятся непосредственно к профессии: философию, социологию, психологию и т.д. В результате на специальность отводится только 3 семестра³.



В зарубежных вузах используются сотни самых разнообразных программ экономического обучения, различающихся соотношением фундаментальных и прикладных компонентов. К каждой программе дается обоснование различия между общим образованием и областями специализации. Профессиональное обучение делится на 4 направления: исследовательская работа, преподавание, работа в бизнесе, менеджерская деятельность в коммерческих структурах и административная деятельность в государственном управлении. Наиболее популярным курсом вузовского обучения является курс делового администрирования с присвоением степени магистра, поскольку сложилось мнение, что он обеспечивает возможность немедленно получения работы и прекрасно подготавливает в области искусства продажи товаров независимо от их реальной стоимости<sup>4</sup>. Перечень программ, позволяющих получить степень магистра (МВА), очень велик: годовые и двухгодичные, со специализацией в области международного бизнеса, технологии менеджмента, международного менеджмента, информационных технологий, правового обеспечения бизнеса и т.п.<sup>5</sup>

Рассмотрим подробнее систему обучения в одном из знаменитых американских высших учебных заведений — Принстонском университете. В течение периода обучения, а он составляет 4 года (8 семестров), студент должен изучить 30 дисциплин. Студенты I—III курсов в каждом семестре изучают по 4, студенты IV курса — по 3 дисциплины<sup>6</sup>. Все факультеты университета носят открытый характер, т.е. студенты могут выбирать практически любую дисциплину факультета, несмотря на направление будущей специализации. Как правило, обучение на I и II курсах носит экстенсивный характер и служит для создания общенаучной, общекультурной (интеллектуальной) базы для будущей специализации. III и IV курсы — период интенсивного обучения по программам соответствующих факультетов (специализация). Программа обучения каждого студента разрабатывается индивидуально с

привлечением его самого. При этом учитываются интересы и наклонности студента, а также требования университета и соответствующего факультета.

На послеуниверситетском уровне обучение в Принстонском университете осуществляется на отделениях соответствующих факультетов. Выпускникам присваивается степень доктора философии (Doctor of Philosophy). Программа обучения разрабатывается каждым студентом совместно с советником факультета. Первые 2 года изучаются 3—4 дисциплины послеуниверситетского уровня, затем сдается общий экзамен. В ряде случаев по результатам экзамена присваивается степень магистра. Последние 2—3 года посвящаются подготовке диссертации. Диссертация принимается специальным комитетом, в состав которого входят представители университета и факультета. Ее одобрение комитетом является основным условием допуска кандидата на степень доктора философии к заключительному экзамену, который проводится в устной форме, публично<sup>7</sup>.

Изучение экономики в колледже Св. Катерины позволяет студентам познакомиться с национальной экономикой США и мировой экономикой. Данный курс направлен на развитие экономического мышления студентов и, кроме того, учит их справляться с самыми сложными экономическими проблемами. Эта традиционная гуманитарная специальность придает особое значение развитию аналитических способностей, что является прекрасной подготовкой для занятий научно-исследовательской деятельностью в области юриспруденции, делового администрирования, международных отношений или социальных наук. Кроме того, данная специальность позволяет получить навыки работы в коммерческих и некоммерческих организациях, а также в государственных учреждениях. Студенты колледжа Св. Катерины специализируются в области экономической теории и экономики финансов. Курс экономики финансов предлагается тем из них, кто отличается преобладающим аналитическим мышлением и сильной финансовой подготовкой и кто стре-



мится работать в финансовом (банковское дело, страхование, корпоративные финансы, инвестиции, кредиты, трастовые операции, ценные бумаги) или корпоративном секторе экономики.

Студенты могут составить альтернативные программы изучения следующих курсов: экономики и делового администрирования или экономики и политологии, а при тщательном планировании — совместить основной курс по экономике с другими курсами по своему выбору. Привлекательными для работодателей являются специализация по экономике и сертификат по математическим наукам или компьютерному программированию. Желающие преподавать экономику в старших классах школы должны пройти курс специализации по социальным наукам<sup>8</sup>. Выполнив все условия колледжа, студенты могут получить степень бакалавра гуманитарных наук или бакалавра естественных наук по экономической теории или экономике финансов.

Изучение экономики или финансовой экономики предполагает ознакомление с основными экономическими дисциплинами, однако разные учебные заведения предлагают разное содержание этих курсов. Тем не менее, несмотря на различия, экономическая подготовка студентов обязательно включает в себя изучение «экономикс», финансового анализа, эконометрики, банковского дела, деловой экономики, инвестиций, международных экономических проблем, корпоративных финансов.

Несколько отличается от вышеприведенных подготовка в области экономики, осуществляемая в Мичиганском технологическом университете. Здесь наряду со стандартными курсами студентами изучаются теория игр, организация

промышленности, экономика человеческих ресурсов, природные ресурсы и экономика окружающей среды, экономика промышленных полезных ископаемых, экономика энергетики, здравоохранения<sup>9</sup>.

При выборе программ последипломного образования американцы отдают предпочтение инженерному делу (20,8 % студентов из азиатских стран, которых в США немало, также предпочитают именно это образование), далее идут бизнес и менеджмент (17,4), математика и компьютер (11,9), физика и биологические науки (11,3), социальные науки (9,6 %) <sup>10</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Кроль В., Краснушкин Е., Назарова Т.* Мировые системы высшего образования: сравнительный анализ профессиональной структуры выпускников // *Высш. образование в России.* 1996. № 2. С. 134.

<sup>2</sup> См.: *Куиров М.* Желаю вам успеха // *Вуз. вестн.* 1998. № 5. С. 13.

<sup>3</sup> См.: *Никитин В.В.* Об организации преподавания в бизнес-школах США // *Новые методы обучения студентов-экономистов и менеджеров: Материалы науч.-метод. конф.* Чебоксары, 1997. С. 19—21.

<sup>4</sup> См.: *Лита Э.А.* Четыре мифа американской системы высшего образования: размышления румынки, обучающейся в докторантуре американского вуза // *Высш. образование в Европе.* 1997. Т. 21, № 3. С. 202.

<sup>5</sup> <http://www.aboutstady.ru>

<sup>6</sup> См.: *Подготовка специалистов в области гуманитарных и социально-экономических наук (материалы для сравнительного анализа).* М., 1995. С. 52.

<sup>7</sup> Там же. С. 53.

<sup>8</sup> См.: *Undergraduate: Academic Catalog 2001-03.* The college of St. Catherine. Minneapolis, 2000. P. 117.

<sup>9</sup> См.: *Michigan Technological University Announces Programs for the 2000—2002 Academic Years.* Michigan, 2002. P. 153.

<sup>10</sup> См.: *Черномордик Е.* Бум на MBA прошел // *Обучение за рубежом.* 2002. № 12 (48). С. 62—63.

Поступила 20.04.04.

**МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

*М.Н. Вражнова, доцент кафедры социологии Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета)*

Кардинальные изменения в сфере труда вызывают необходимость внесения значительных коррективов в подготовку специалистов, в том числе в технических вузах. При этом образуется ряд проблемных областей, требующих внимательного изучения. Одна из них — способность выпускника максимально быстро адаптироваться к условиям производства. В статье изложены подходы к формированию системы профессиональной адаптации студентов в условиях вуза.

Fundamental changes in labour markets demand significant modifications to the way specialists are trained (including engineering institutions). A few challenging aspects of a problem form as a result of the process and they require in-depth study. One of the relevant problems is the ability of graduates to adapt to working conditions as quickly as possible. The article discusses system formation methods for professional adaptation of students in higher education.

Профессиональная адаптация и построение карьеры выпускника вуза являются важным условием профессионального развития и становления его как специалиста. Для решения данной проблемы необходим комплексный анализ изменений, возникающих в профессиональной деятельности инженера, их направленности и влияния на требования к его профессиональной компетентности. При этом важно учесть факторы рынка, вносящие значимые коррективы в требования к молодому специалисту. Их разработкой в последнее десятилетие под эгидой ЮНЕСКО активно занимались наиболее авторитетные международные организации FEANI (Европа) и АВЕТ (Северная Америка), а также национальные профессионально-общественные организации (ассоциации инженерного образования, ассоциации и общества инженеров и др.).

Перспективные требования к выпускнику инженерного вуза адресованы в XXI в., т.е. рассчитаны на эволюционный процесс развития мировой и национальных систем высшего технического профессионального образования.

В Концепции модернизации инженерного образования в РФ на основании мнения отечественных и зарубежных специалистов в области высшего технического образования требования к специалис-

там и выпускникам технических вузов сформулированы следующим образом:

— комплексность подготовки, ориентированная на аналитическую деятельность, гибкую адаптацию к изменению содержания профессиональной деятельности;

— сформированность проблемного и оперативно-конкретного подхода к решаемым задачам;

— сформированность нестандартного мышления (профессионально-творческая готовность);

— обладание профессиональной этикой и экономическим сознанием;

— коммуникационная готовность;

— сочетание профессиональных знаний и практических навыков, умений;

— владение основами бизнеса, менеджмента, маркетинга;

— знание:

♦ основ сертификации и стандартизации;

♦ основ методологии научно-технического поиска и методов научного исследования (моделирование и экспериментальные методы);

♦ методов контроля качества продукции и точности систем;

♦ материалов, технологического проектирования, конструирования;

♦ фундаментальных дисциплин и умение применять их для прикладных решений;

— осознанность необходимости непрерывного образования, самообразования;

— сформированность профессиональной ответственности; владение инновационной стратегией, тактикой, этикой.

Широкий профиль, динамизм, творчество и способность программно-целевой оценки производственного процесса в деятельности инженера должны дополняться осознанием социальной ответственности за возможные последствия ошибок и просчетов в использовании современных технических средств. Специалисту важно обладать профессиональным умением быстро реагировать и принимать самостоятельные компетентные решения, что требует соответствующей подготовки.

Новые технологии ликвидируют одни рабочие места и профессии и создают другие. Так, информационные технологии породили емкий рынок для многих не существовавших ранее профессий (например, оператор сети и др.). Более того, они изменяют характер традиционных профессий, ассимилируясь с ними.

Гуманизация экономики и общества предъявляет новые требования к структуре хозяйства, к экономическим, социальным и политическим институтам. Все больше средств расходуется на развитие человеческого потенциала и социальной инфраструктуры на уровне отдельных субъектов экономики, регионов, всего общества. Инвестиции в социальную сферу, и прежде всего вложения в человеческий капитал, в том числе через образование, увеличиваются быстрее, чем капиталовложения в материально-вещественные элементы национального богатства.

Кардинальные изменения происходят в сфере труда. Работа, обусловленная традиционными устойчивыми институциональными рамками, с предсказуемым карьерным ростом, уходит в прошлое. Дестабилизация в этой области обусловлена влиянием двух тенденций и несет с собой новые возможности и новые риски.

Первой и решающей тенденцией является потребность экономики в нововведениях, которые, в свою очередь, требуют постоянной реструктуризации пред-

приятый. Многонациональные сети, децентрализация производства и услуг позволяют компаниям быстрее приспосабливаться к изменяющемуся мировому рынку. Гибкость в специализации производства увеличивает степень свободы, которую имеют экономические организации при принятии стратегических решений относительно сравнительных преимуществ тех или иных мест для производства и сферы услуг.

Вторая тенденция связана с миром высоких технологий. Сегодня сфера производства и услуг управляется с гораздо большей гибкостью. Электронные сети коммуникаций изменили традиционное понимание рабочего места. Теперь временное физическое присутствие служащих в офисе не требуется, работник сам определяет местонахождение своего рабочего места вне зависимости от того, где базируется компания-работодатель. Такое развитие приведет в будущем к совершенно новым организациям и условиям труда. Предложения на рынке труда будут представлять собой работу на основе контракта с ясно очерченными обязанностями. Определявшееся наличием профессии «традиционное» восхождение по служебной лестнице, которое собственно и являлось целью планирования образования и жизни в целом, вероятно, исчезнет — ему на смену придут нестабильность и риск.

Вследствие дальнейшего развития производительности труда, по всей видимости, продолжится процесс сокращения рабочих мест. Уже сегодня в некоторых странах наблюдаются переход на четырехдневную рабочую неделю, введение гибкого графика работы для большинства служащих, принятие мер по поддержанию определенного уровня безработицы.

В настоящее время треть населения — люди старше 60 лет. В будущем их станет еще больше, и они будут более здоровыми и дееспособными. Это приведет к возникновению новой культуры труда, которая будет развиваться параллельно нынешней работе по найму. Такая модель требует признания неоплачиваемого труда равным оплачиваемому в рыночном секторе.



Три взаимосвязанных аспекта — продолжение жизни человека, большая гибкость и мобильность рабочей силы и повышение значимости труда, за который не получают вознаграждения, будут иметь существенные последствия для образования и педагогики.

1. Люди больше не будут концентрироваться на одной профессии или должности, они будут стремиться овладеть как можно большим числом разнообразных умений и навыков, которые понадобятся как в наемной, так и в неоплачиваемой работе. Более того, деятельность в сфере неоплачиваемого труда будет требовать такого же уровня профессионализма.

2. Возросшая гибкость и мобильность рынка наемной силы будет обуславливать больше возможностей («рисков»), при этом к профессиональным навыкам людей будет предъявляться больше требований. Люди должны будут обладать широкой палитрой актуальных специальных навыков и знаний и одновременно быть способными приобрести новые, чтобы приспособиться к динамично изменяющимся условиям рынка труда.

3. Временное разделение жизни на три этапа — получение образования и профессионального обучения; трудовая занятость; деятельность после работы по найму — окажется весьма расплывчатым. Возможно, даже различие между обучением в школе и образованием взрослых вскоре станет не таким резким.

В этих условиях Россия также стремится максимально реализовать свой потенциал и занять передовые позиции в мировой экономической системе, что подтверждает наметившаяся стабилизация в отраслях материального производства, прежде всего в легкой и добывающей промышленности и техническом сервисе. Реализация заявленной руководством страны экономической политики привела к некоторому повышению престижа инженерных профессий среди других, весьма модных сегодня в России, профессий.

Возрастание потребности в инженерных кадрах констатировали 81,8 % опрошенных в МАДИ (ГТУ) в декабре 2003 г.

представителей предприятий — участников Ярмарки вакансий. По прогнозам 75,8 % экспертов, эта тенденция в ближайшей перспективе (3—5 лет) сохранится. 15,2 % из них считают, что существенных изменений потребности не произойдет. 3,0 % предполагают, что она уменьшится. Затруднились ответить 6,1 %.

В 1997—2002 гг. отраслевые сдвиги в структуре занятости привели к более диверсифицированному росту спроса на рабочую силу по профессионально-квалификационному признаку. Увеличилась численность занятых специалистами высшей квалификации в области естественных и инженерных наук. Расширился спрос на высококвалифицированные инженерные кадры, не только владеющие профессиональными навыками в соответствующих областях науки и технологии, но и получившие профессиональную подготовку в области менеджмента, маркетинга, управления персоналом.

Важнейшими характеристиками спроса являются повышенный уровень знаний, хорошие практические навыки и двойная компетенция, что позволяет говорить о кардинальном изменении требований к современному специалисту. Помимо академических и профессиональных знаний они включают в себя целый ряд базовых сущностных характеристик: личностный и творческий интеллектуальный потенциал, инженерные способности, общую и профессиональную культуру, профессиональную компетенцию, в том числе адаптивность.

Под адаптивностью специалиста традиционно понимается его способность после окончания учебного заведения быстро приспособиться к требованиям производства. Длительность процесса адаптации молодых специалистов зависит от условий труда и его организации на предприятии.

После трудоустройства успех адаптации выпускников, на наш взгляд, определяется:

— умением установить межличностные отношения с коллегами в рабочей группе в условиях смешения деловых и личностных взаимодействий;

— сформированной системой ценностей, норм и образа коллективной работы, на которые можно ориентироваться при установлении деловых контактов с коллегами по работе;

— осознанием необходимости выполнять, особенно на первых порах, рутинные функции, умением видеть их в контексте общей деятельности;

— удовлетворением от выполнения профессиональных обязанностей и уровня установленной заработной платы.

Таким образом, адаптация является двусторонним процессом приспособления как возможностей и способностей выпускников к требованиям производства, так и условий предприятия к потребностям молодых специалистов. Поэтому результаты адаптации зависят от эффективности взаимодействия сфер образования и производства. Речь идет прежде всего о профессиональной адап-

тации, которая рассматривается как одна из характеристик мотивационной сферы профессиональной деятельности. Она начинается с приспособления, принятия работником всех компонентов профессиональной деятельности и продолжается, на наш взгляд, в течение всего трудового пути.

Изложенные взгляды на характер и динамику изменения потребностей современного общества в инженерных кадрах предполагают необходимость пересмотра структуры образовательного процесса, обеспечения его соответствия национальным целям совершенствования производственного сектора экономики страны, подготовки нового класса специалистов — инженеров-организаторов производства будущего и заслуживают пристального внимания к себе со стороны наших технических (технологических) вузов.

Поступила 29.03.04.

---

## КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРАЛЬНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫМИ УНИВЕРСИТЕТСКИМИ КОМПЛЕКСАМИ

*В.П. Ковалевский, первый проректор Оренбургского государственного университета, профессор*

В статье представлена методология управления региональным университетским комплексом, описаны важнейшие эффекты от его деятельности, дана характеристика основных целей в рамках интегрально-целевого подхода к управлению учебными заведениями данного профиля.

The article presents a methodology of the regional University complex management, describes basic types of its efficiency, characterises basic purposes within the integral-target approach of the administration of the educational institutions.

Результаты исследований зависят от парадигмы, на которую опирается исследователь. Парадигма как система господствующих научных взглядов (теорий, методов, приемов), по образу которых организуются исследования в области управления образовательными учреждениями, сегодня приобретает новое содержание. Новизна состоит в отказе от взгляда на процесс обучения как на процесс, не связанный с рыночной конъюнктурой, а также с социальными, политическими, экономическими и другими факторами, влияющими на стабильность

региона. Именно стремление к стабильности региона и находящихся на его территории образовательных структур, их полная взаимозависимость и тесное взаимодействие определяют ту платформу, на которой должны разрабатываться новые методы и инструменты управления.

Рассмотрим концепцию управления такими современными объединениями, к каким относится региональный университетский комплекс.

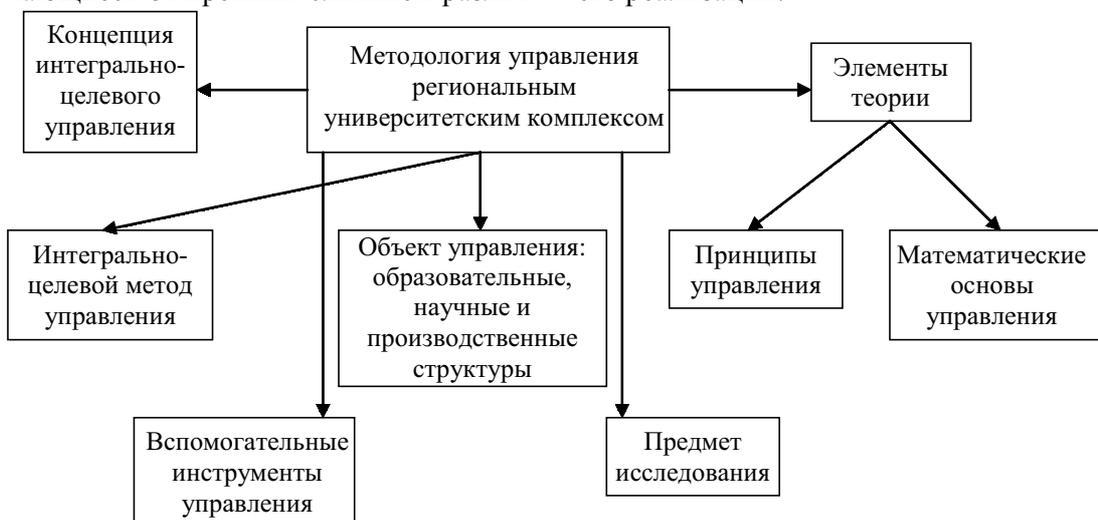
В каждой науке применяется свой уже устоявшийся набор принципов, методов, имеющих общетеоретическое зна-



чение. Например, в теории управления организациями широко применяются экономические, организационные, математические, юридические и прочие методы. Однако управляемые системы, а также их составляющие находятся в постоянном развитии, что требует поиска новых концепций, разработки соответствующих методологий и теорий, отвечающих новым этапам развития как общества в целом, так и отдельных сфер деятельности человека, в частности образовательной. Она приобретает новые формы существования, а значит, изменяются ее содержание и цели. Появляются новые образовательные структуры, отличающиеся от прежних слиянием различ-

ных форм собственности, объединением различных по своей деятельности организаций, зависимостью от рыночной конъюнктуры, увеличением сложности в организации управления, усилением влияния новых структур на социальную стабильность в регионе.

Дальнейшее развитие методологии, рассматриваемой не только как учение о методе познания образовательной сферы, но и как средство управления ею, схематично представлено на рисунке. На этом же рисунке показана связь методологии как центрального звена, зависящего от концепции и определяющего теоретические основы, необходимые для его реализации.



Интегрально-целевая методология управления региональным университетским комплексом и ее связь с концепцией и теорией

Управление таким социально значимым объединением, каким является региональный университетский комплекс, должно базироваться на концепции, отражающей специфику региона. Социальный фактор, характеризующий регион, в значительной степени зависит от стратегии, согласно которой происходит управление комплексом.

Концепция как толкование или описание сущности какой-либо идеи<sup>1</sup> может рассматриваться как система понятий, в совокупности раскрывающая ее смысл. Концепция управления региональным университетским комплексом должна кратко отражать цель, сущность,

метод и результат этого управления. Концепцию можно представить на морфологическом, синтаксическом и семантическом уровнях<sup>2</sup>. Морфологический уровень предназначен для раскрытия смысла составляющих концепцию понятий, синтаксический — для отражения идеи управления путем анализа основных сочетаний понятий, семантический — для раскрытия взаимосвязей понятий. Воспользуемся первым и третьим уровнями как наиболее конструктивными с точки зрения исследуемых нами проблем.

Цель управления таким сложным объединением, как региональный университетский комплекс, состоит в поддер-

жании стабильности его функционирования, создании базиса для дальнейшего развития, при этом он должен сохранить себя как общественно значимый институт и выполнять социальный заказ без нарушения норм и законов, тем самым способствуя социальной стабильности в регионе.

Стабильность функционирования и наличие базиса для дальнейшего развития возможны лишь при наличии действенных инструментов, обеспечивающих оперативное формирование управляющих воздействий на все подразделения, составляющие структуру комплекса. Объединение различных по своему предназначению объектов в единое целое позволяет говорить о получении системного эффекта (эффекта эмерджентности), правильное использование которого может обеспечить достижение главной цели управления. Появление у системы дополнительных качеств, не свойственных отдельным ее составляющим, — это тот базис, который может помочь в сохранении стабильности функционирования системы.

Отсюда главная идея излагаемой концепции состоит в формировании таких управляющих воздействий на отдельные структурные элементы комплекса, которые позволят получить максимальный системный интеграционный эффект. За счет получаемого эффекта возможна оперативная адаптация к динамически изменяющимся рыночным, социальным и другим условиям региона. Сформулированную идею раскроем набором базисных понятий, давая им определение и попутно раскрывая их смысл. Воспользуемся для этого некоторыми терминами из работы «Методологические основы оценки эффективности интеграции науки и высшего образования в России», расширяя их содержание. В системный эффект будем включать результаты, полученные от интеграции не только образования и науки, но и образования и производства, а также социальный интеграционный эффект.

Системный эффект — это эффект, получаемый за счет объединения в единое целое различных по своей природе и

назначению элементов. В данном случае целым является региональный университетский комплекс, а объединяемыми элементами — образовательные учреждения (институты, колледжи, школы), научно-исследовательские институты и лаборатории, производственные предприятия и другие структурные образования (издательские комплексы, пищевые комбинаты и пр.).

Экономический интеграционный эффект представляет собой прирост показателей, характеризующих финансово-хозяйственное состояние комплекса, возникающий в связи с возможностью оперативного использования ресурсов отдельных структурных элементов для достижения общих целей, которые стоят перед руководством университетского комплекса. Экономический эффект, достигаемый интеграцией, в международной практике управления является одним из мощных инструментов выживания в конкурентной борьбе.

Образовательный интеграционный эффект может быть получен за счет как прямого объединения образовательного процесса с фундаментальными и прикладными исследованиями, выполняемыми в научно-исследовательских институтах, так и непосредственного участия обучаемых в производственных процессах. Частью этого эффекта является пополнение контингента сотрудников научно-исследовательских институтов выпускниками университетского комплекса.

Научный интеграционный эффект — это улучшение качества работы научно-исследовательских секторов и научно-исследовательских институтов благодаря включению ученых в образовательный процесс, привлечению студентов-дипломников к непосредственному участию в исследовательском процессе и выполнению ими вспомогательных работ.

Производственный интеграционный эффект получают за счет повышения количества использованных дипломных работ в производстве, организации производственной практики студентов-дипломников, пополнения числа служащих



предприятий выпускниками университетского комплекса.

Социальный интеграционный эффект заключается в улучшении социальной обстановки в регионе, что выражается в сокращении оттока квалифицированных кадров из региона, повышении социальной защищенности населения в связи с появлением возможности учебы и получения работы, роста индекса расходов средств на образование и т.д.

Повышение или снижение данного эффекта опосредованно зависит от повышения или понижения других интеграционных эффектов. Социальная стабильность в регионе, характеризующая фактической и прогнозной занятостью населения, оттоком квалифицированных кадров, ростом (снижением) числа учащихся в регионе, индексом образовательной открытости, индексом Херфинделя (уровень монополизма на рынке образовательных услуг), соотношением средне-годовых доходов населения и платы за образовательные услуги и т.д., зависит от политики, проводимой не только региональным управлением, но и, в значительной степени, региональным университетским комплексом. Поэтому социальный интеграционный эффект должен обязательно учитываться в общем интеграционном эффекте.

Управление — это процесс организации такого целенаправленного воздействия на объект, в результате которого он переходит в требуемое состояние. Управление объектом возможно, если выполняются следующие условия:

1) имеется цель управления, трансформированная в определенную программу или выраженную значениями плановых показателей;

2) объект управления стремится к уклонению от заданной траектории движения или от заданных плановых значений показателей;

3) имеется возможность влиять на управляемый объект с целью устранения возможных отклонений от заданной траектории или от плановых показателей<sup>4</sup>.

Очевидно, первые два требования выполнимы. Цель управления региональ-

ным университетским комплексом сформулирована в различных документах и в различных формах. Его стремление к уклонению от заданной траектории предполагает постоянное воздействие на управляемый объект внутренних и внешних факторов, что в рыночных условиях ведет к дестабилизации. Третье условие заключается в наличии методов и инструментальных средств, предназначенных для управления объектом.

Следующим базисным понятием является цель управления, под которой будет пониматься характеристика объекта, отражающая идеальный, заранее мыслимый результат. Существует множество классификаций целей, каждая из которых создается для решения вполне конкретных проблем. Важным с точки зрения излагаемой концепции является деление целей по уровням иерархии на подцели, которые преследуют лица, принимающие решение. Всегда существует главная цель управления, которая детализируется в форме подцелей.

Процесс детализации главной цели носит иерархический характер, что выражается в получении дерева целей. Возникающая здесь проблема, пока не решенная теоретически, заключается в обоснованном определении количества уровней в дереве целей. Обычно указанный процесс продолжается до тех пор, пока цель нельзя рассматривать в качестве средства или действия (мероприятия). В экономических задачах объективным пределом детализации целей является достижение уровня первичных показателей, дальнейшая декомпозиция которых ведет к разрушению целостности отражения количественной или качественной характеристики объекта (процесса).

Узлы дерева целей, которые не подлежат дальнейшему дроблению, называются терминальными (конечными). Они превращаются из подцелей в мероприятия или действия, которые необходимо выполнить для того, чтобы достичь главной цели. Достижение главной цели или подцели отражается уровнем. Под уровнем достижения цели мы понимаем величину показателя (экономического, со-

циального, технического и др.), численно характеризующую его значение. Достижение той или иной подцели в дереве определяется приоритетностью. Последняя выражается с помощью коэффициентов, сумма которых для подцелей, связанных с подцелью более высокого уровня, всегда должна быть равна единице.

Еще одна характеристика подцелей дерева состоит в указании направления их изменения (увеличение или уменьшение). Процесс управления объектом именно в этом и заключается: в уменьшении или увеличении показателей, отражающих уровни достижения тех или иных подцелей.

Центральным понятием излагаемой концепции можно считать специально созданный интегрально-целевой метод управления региональным университетским комплексом. Название метода отражает его возможности, одна из которых заключается в формировании управляющих воздействий на связанные структурные подразделения количественно выраженными показателями. Эти показатели, оформленные в табличном виде, могут служить контрольными цифрами для последующего анализа их исполнения. Понятия «интегральный» и «целевой» указывают на то, что управляющие воздействия (контрольные цифры) доводятся до структурных подразделений, объединенных в единое целое, в соответствии с поставленной главной целью управления комплексом. Это принципиальная черта метода: все структурные подразделения должны действовать не в соответствии со своими, всегда противоречивыми, целями, а в соответствии с главной и единой для всех целью.

Среди известных классов методов управления: экономических, организационно-распорядительных, экономико-математических и правовых — интегрально-целевой метод можно отнести к классу экономико-математических, так как в его основе лежит вычислительный процесс. Главная цель управления, декомпозированная до уровня мероприятий для каждого структурного подразделения, позволяет администрации вполне определенно видеть перспективу развития уни-

верситетского комплекса, а терминальные узлы дерева подцелей указывают на средства достижения главной цели.

Одним из отличительных свойств интегрально-целевого метода является возможность в зависимости от динамики рынка образовательных услуг оперативно влиять на приоритеты в стремлении к достижению стабильности функционирования и развития комплекса. Это стремление диктуется изменяющимися региональными, экономическими, социальными, политическими и другими факторами. Для того чтобы изменить направление функционирования комплекса, необходимо изменить приоритетность в достижении соответствующих подцелей. Для этого достаточно указать новые коэффициенты приоритетности, что отразится на новых контрольных цифрах, спускаемых структурным подразделением (исполнителям).

Чтобы получить перечень мероприятий, которые следует выполнить отдельным структурным подразделениям, нужно организовать на дереве целей обратные вычисления, теория которых в последнее время интенсивно развивается. Сущность такого рода вычислений заключается в следующем: на основании формул определяется уровень достижения каждой подцели исходя из фактического состояния объекта управления (в данном случае университетского комплекса). Затем с учетом требований или пожеланий администрации указывается тот уровень достижения главной цели, который ее устраивает в ближайшей перспективе. На основании этой информации, а также информации о приоритетности подцелей, желаемом направлении их изменения и ограничений на терминальные узлы экономического профиля определяются приросты показателей всех терминальных узлов дерева целей. Эти приросты показателей являются не чем иным, как контрольными цифрами, с помощью которых происходит воздействие руководства на деятельность всех структурных подразделений регионального университетского комплекса.

Следующие понятия, с помощью которых раскрывается концепция, состав-



ляют внешняя и внутренняя информация. Внешняя (по отношению к комплексу) информация характеризуется высоким уровнем неопределенности, однако обойтись без нее нельзя. Например, при установлении цены на образовательные услуги следует знать прогнозируемый уровень инфляции в стране и регионе, прогнозируемый рост региональных доходов населения в регионе, ориентировочный процент теневой экономики в общем объеме валового регионального продукта, возможный экономический рост в регионе по отраслям и пр.

Внутренняя информация отражает фактическое финансово-хозяйственное состояние комплекса, фактические объемы образовательных услуг, объемы производства, объемы выполненных научно-исследовательских и других работ. Информация эта вполне определена и находится в бухгалтерской и другой отчетности.

Приведенные базисные понятия позволяют перейти к семантическому уровню описания концепции, которую назовем интегрально-целевой. Содержательно связь между введенными понятиями можно представить с помощью семантической сети, узлы которой соответствуют понятиям, а связи между ними — существующим отношениям. Стрелки указывают на направление действия понятия или на его составные части.

Отправной точкой для данной сети следует считать узел ЛПР, т.е. лицо или администрацию, принимающие решение. На основании информации, полученной с помощью интегрально-целевого метода управления региональным университетским комплексом, администрация воздействует на отдельные структурные подразделения, формируя перечень показателей образовательного, научного или производственного характера.

Управляющие воздействия на структурные подразделения комплекса осуществляются посредством управляющих предписаний, формулируемых с учетом коэффициентов приоритетности целей. Если структурное подразделение выполнило на предыдущем этапе возложенные на него обязанности, то в планируемом периоде коэффициент может оставаться прежним, в противном случае он ужесточается в зависимости от объемов невыполнения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Большая советская энциклопедия. М., 1973. Т. 13. С. 94.

<sup>2</sup> См.: Черри К. О логике связи // Инженерная психология. М., 1964. С. 226—269.

<sup>3</sup> См.: Методические основы оценки эффективности интеграции науки и высшего образования в России / Б.М. Смирнов, С.В. Валдайцев, А.А. Румянцев. М., 1998.

<sup>4</sup> См.: Бар Ст. Кибернетика и управление производством. М., 1965.

Поступила 30.04.04.

## МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО НАУЧНО-ИННОВАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА

*А.Н. Плотников, доцент кафедры экономики и управления  
в строительстве Саратовского государственного технического  
университета*

В предложенной автором имитационной модели функционирования университетского учебно-научно-инновационного комплекса используется концепция способности функции поощрения стимулировать производственные показатели. Объект стимулирования в модели — объем инновационных разработок. Средства стимулирования — фонд оплаты труда научного коллектива, а также льготы по налогам на прибыль, на имущество, льготы по уплате местных налогов. Использование модели позволяет эмитировать процесс воздействия на объемы производимой инновационной продукции стимулирующих факторов.

The article proposes a simulation model of functioning of university academic, scientific and innovative complex (UASIC). The concept of the incentive ability of the function to stimulate production indices is used in the model. The stimulated object in the model is the volume of innovation developments. The sources of stimulation are the wage fund of scientific staff, tax benefits on the profit reinvested in the interests of the main innovation activities, tax benefits on property, benefits on local taxes. Application of the model allows to simulate the process of stimulation factors influence on the volume of innovation output.

Значительная часть инновационных проектов разрабатывается и реализуется на региональном уровне<sup>1</sup>. Факторами регионализации инновационного развития являются специфика научно-технического и производственного потенциалов регионов, кадровое обеспечение, социальные и экологические проблемы инноваций, формирование инновационной инфраструктуры, преимущественно региональный характер малого инновационного предпринимательства и т.п. В России необходимы собственная инновационная политика регионов, разработка целевых региональных инновационных программ и проектов. В целях повышения эффективности регулирования местные органы власти создают специализированные подразделения по управлению научно-техническим и инновационным развитием. Совместно с коммерческими, научно-исследовательскими, учебными и общественными структурами они также могут создавать региональные инновационные центры, оказывающие услуги инноваторам, формировать фонды содействия инновациям, способствовать привлечению в регион инновационных отечественных и зарубежных инвестиций<sup>2</sup>.

Немаловажную роль в развитии региональной инновационной системы играют университеты. Их влияние на предприятия промышленности региона с каж-

дым годом возрастает. Сотрудничество университетов и промышленности часто обсуждается в терминах спроса и предложения научного и технологического знания, или «технологического давления» со стороны университетов против «тяги к технологиям» промышленности. Речь идет об инновационной активности и потребности в инновациях российской промышленности и инновационных возможностях и способностях российских университетов.

В большинстве случаев, когда говорят о взаимодействии ученых и производственников, то подразумевается не что иное, как инноватика. Инноватика — плоть от плоти науки, и все же это совсем другое занятие. Здесь действуют иные законы. У людей — совсем иная мотивация. Ученый добывает знания, предприниматель — пусть и от науки — деньги. «Породив» разработку, ученый идет дальше, глубже или вообще увлекается чем-то другим. Но остается продукт его труда, способный приносить реальную прибыль. Подхватить его, довести до товарного вида и в конечном счете продать могут и должны специализированные субъекты инновационной деятельности в регионе.

Что у нас было всегда? Великолепная наука и отстающая от нее промышленность. Наша сегодняшняя обязан-



ность — создать технологическую культуру, соединить наконец звенья цепочки от лаборатории до цеха и дальше до прилавка — цепочки, которая должна стать по истине золотой<sup>3</sup>.

Для того чтобы соединить науку с производством, необходимо принять меры, которые позволили бы не только промышленно производить научные разработки, но и успешно их реализовать. Такое соединение возможно через создание новых инновационных структур и стимулирование (мотивацию) их деятельности.

Что касается создания новых инновационных структур, то за годы рыночных реформ в российской экономике появились специализированные субъекты инновационной деятельности: инновационно-технологические центры; инновационно-промышленные комплексы; технопарки; малые инновационные предприятия, учебный научно-инновационный комплекс и т.п.

Инновационно-технологический центр (ИТЦ) — специализированный субъект инновационной деятельности, создаваемый совместно предприятием и научным или образовательным учреждением (организацией) в целях реализации инновационных научно-технических проектов.

Инновационно-промышленный комплекс (ИПК) — специализированный субъект инновационной деятельности, создаваемый совместно одним и (или) несколькими предприятиями, научными и образовательными учреждениями (организациями) в целях реализации инновационно-технических программ.

Технопарк — специализированный субъект инновационной деятельности, создаваемый на базе высшего учебного заведения и (или) научных учреждений (организаций) в целях осуществления инновационной деятельности.

Малое инновационное предприятие — специализированный субъект инновационной деятельности, создаваемый с целью мелкосерийного производства инновационной продукции.

Учебный научно-инновационный комплекс (УНИК) — комплекс взаимосвязанных, взаимодействующих учебно-об-

разовательных, научно-исследовательских, инновационно-производственных и инфраструктурных подразделений высшей школы, предназначенных для организации и функционирования единого конвейера формирования и выпуска профессиональных специалистов, научно-исследовательской, научно-технической продукции и условий для ее эффективного обслуживания и применения.

Что касается мотивации, то, как известно, существуют прямые и косвенные методы стимулирования любой деятельности, в том числе и инновационной.

Прямое финансирование инновационных научно-технических программ и проектов специализированных субъектов инновационной деятельности в регионе может осуществляться за счет:

— средств консолидированного бюджета субъекта Российской Федерации, выделяемых целевым назначением;

— средств бюджета развития области;

— средств от совместной организации инвестирования банками и бюджетом развития области;

— средств Венчурного инновационного фонда — некоммерческой организации;

— собственных средств субъектов инновационной деятельности;

— других источников, использование которых не запрещено действующим законодательством РФ.

Финансирование инновационной деятельности за счет бюджетных и внебюджетных источников осуществляется как на безвозвратной, так и на возвратной основе, в том числе и на условиях коммерческого кредитования.

Охарактеризуем возможные источники прямого стимулирования инновационной деятельности.

1. Финансирование из средств регионального и местного бюджетов.

Выделение финансовых ресурсов на осуществление инновационной деятельности на территории области предлагается производить при формировании областного бюджета на очередной год.

Финансирование из средств областного и местного бюджетов следует осуществлять в рамках расходной части бюджета путем выделения отдельной строкой в разделе «Развитие рыночной инфраструктуры» и в подразделах «Малый бизнес и предпринимательство» и (или) «Прочие мероприятия по развитию рыночной инфраструктуры» по целевой статье «Осуществление специальных программ», предусматривающей поддержку и развитие инновационной деятельности и ее специализированных субъектов в области.

Объем средств, выделяемых на осуществление инновационных научно-технических программ и проектов, должен составлять не менее 35 % расходной части по каждому из названных подразделов с ежегодным увеличением размера этих средств по мере стабилизации экономики.

2. Финансирование из средств бюджета развития области.

Ежегодно областным законом о бюджете на текущий год в составе областного бюджета должен предусматриваться бюджет развития области, предназначенный в том числе для финансирования значимых в социально-экономическом отношении инновационных научно-технических программ и проектов. В бюджете развития приоритет (не менее 50 %) должен отдаваться финансированию инновационных научно-технических программ и проектов, позволяющих повысить уровень конкурентоспособности хозяйствующих субъектов области.

3. Совместное финансирование инновационной деятельности из бюджета развития области и средств коммерческих банков.

В целях привлечения средств коммерческих банков в инвестирование инновационной деятельности необходимо практиковать совместное финансирование специализированных субъектов инновационной деятельности с использованием средств коммерческих банков, бюджета развития и специализированных субъектов инновационной деятельности на взаимовыгодной и конкурсной основе.

4. Льготное кредитование через систему банков развития.

Система льготного кредитования предполагает использование услуг государственных банков: Центрального банка РФ и Сбербанка РФ.

5. Финансирование из средств внебюджетного Венчурного инновационного фонда области.

Внебюджетный Венчурный инновационный фонд области должен создаваться органами исполнительной власти и коммерческими организациями. В частности, средства Венчурного фонда могут формироваться за счет добровольных отчислений предприятий, организаций, учреждений и физических лиц. Сумма отчислений средств в размере до 1,5 % себестоимости производимой продукции (работ, услуг) должна включаться предприятиями, организациями и учреждениями в себестоимость производимой продукции.

Венчурный фонд может осуществлять свою деятельность по следующим основным направлениям:

- финансирование инновационной деятельности специализированных субъектов инновационной деятельности;
- предоставление специализированным субъектам инновационной деятельности льготных кредитов, беспроцентных займов, финансовой помощи на безвозмездной основе.

Выделение средств фонда на реализацию инновационных проектов специализированных субъектов инновационной деятельности должно осуществляться на договорной основе в соответствии с Положением фонда на условиях открытости и конкурсности.

Возможно использование и косвенных методов стимулирования вложения средств в инновационную деятельность. Так, с целью стимулирования и развития инновационной деятельности в области специализированным субъектам инновационной деятельности предлагается предоставлять следующие налоговые льготы<sup>4</sup>.

1) Налоговая ставка в части сумм налога на прибыль, зачисляемых в бюджеты субъектов Российской Федерации,



снижается до минимального уровня, установленного ст. 284 «Налоговые ставки», гл. 25 «Налоговый кодекс Российской Федерации» (Ч. 2), Федерального закона от 6 августа 2001 г. № 110-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в часть вторую Налогового кодекса Российской Федерации и некоторые другие акты законодательства Российской Федерации о налогах и сборах, а также о признании утратившими силу отдельных актов (положений актов) законодательства Российской Федерации о налогах и сборах» по:

— доходам внебюджетного Венчурного инновационного фонда области в части, полученной от финансирования инновационных научно-технических программ и проектов, при условии реинвестирования прибыли в интересах основной инновационной деятельности;

— доходам специализированных субъектов инновационной деятельности, полученным в результате этой деятельности по инновационным научно-техническим программам и проектам, при условии реинвестирования прибыли в интересах основной инновационной деятельности;

— доходам субъектов, хозяйствующих на территории области, в части, перечисленной на счета внебюджетного Венчурного инновационного фонда области.

2) От уплаты налога на имущество в части сумм, зачисляемых в областной бюджет, освобождаются специализированные субъекты инновационной деятельности на период выполнения работ по инновационным научно-техническим программам и проектам, а также по имуществу, приобретенному (созданному) в ходе реализации инновационных научно-технических программ и проектов на срок до 3 лет.

3) От уплаты местных налогов освобождаются специализированные субъекты инновационной деятельности на период их участия в реализации инновационных научно-технических программ и проектов, а также по доходам, полученным в течение 3 лет от реализации созданного инновационного продукта, при условии их реинвестирования в инновационную деятельность.

Все перечисленные моменты, в особенности касающиеся стимулирования деятельности субъектов инновационной деятельности и их инфраструктуры налоговыми методами государственной поддержки, учтены при разработке автором имитационной модели функционирования учебного научно-инновационного комплекса.

УНИК как объект моделирования представляет собой сложную систему, развивающуюся во времени, имеющую большое число иерархических обратных связей с существенно нелинейным характером. Для описания контуров обратной связи имитационной модели функционирования УНИК представляется целесообразным использовать два типа характеристик: параметры состояния  $X$ , отражающие процесс накопления результатов воздействий в системе; интенсивности изменения параметров состояния  $Y$ , определяемые на основе параметров состояния в соответствии с функциями принятия решений в контурах обратной связи.

Ряд параметров состояния может относиться к накоплению однородных результатов воздействий в системе, т.е. эти параметры состояния будут характеристиками сети, по которой движется поток однородного состава, поэтому, чтобы отразить механизмы функционирования сложных систем, необходимо выделить основные потоки, определяющие поведение системы.

Любой однородный поток результатов взаимодействий в социально-экономической системе представляется текущим через фиксированную сетку Эйлера, в которой содержимое ячеек перемещается согласно функциям принятия решений в контурах обратной связи.

В конечно-разностной форме уравнения интенсивностей и параметров состояния имеют вид:

$$X_{n+1}^k = X_n^k + Y_n^k \Delta T;$$

$$Y_n^k = f^k(X_n^1, \dots, X_n^a),$$

где  $k = (1, 2, \dots, a)$  — индекс параметров состояния;  $\Delta T = t_{n+1} - t_n$  — интервал между решениями уравнений.

Интервал решения должен быть значительно меньше самых малых характеристик переходных процессов, которые мы изучаем.

При построении системно-динамической имитационной модели следует решить вопрос о степени агрегирования или группировки элементов модели. Основные направления агрегирования (деагрегирования), которые используются при построении модели, следующие:

— объединение по подобию функции решения, что позволяет рассматривать несколько потоков результатов воздействий как один, управляемый прежними функциями решений;

— укрупнение эйлеровой сетки, связанной с каким-либо однородным потоком результатов воздействий.

Одной из важных проблем, возникающих при моделировании механизмов функционирования любой системы материального поощрения, является оценка стимулирующего воздействия функций поощрения. В модели используется концепция способности функции поощрения стимулировать производственные показатели.

Для количественного анализа влияния материального стимулирования работников УНИК на процесс разработки и внедрения в производство инноваций следует дать формальное описание объекта стимулирования, стимулирующих воздействий и правил их взаимодействия и управления в инновационном процессе.

Объект стимулирования:

$$H_i = H_i(v); \quad v \in [0, V],$$

где  $H_i(v)$  — объем инновационных разработок  $i$ -го коллектива, нашедших реализацию в производстве, в момент, когда произведены научные работы общим объемом  $v$ ;  $V$  — полный объем научных работ, имеющих инновационный характер, по определенной программе.

Функционирование объекта стимулирования приводит к изменению объема научных работ  $v$  по созданию инновационной продукции и описывается следующим образом:

$$\left. \begin{aligned} v(t) &= \sum_i \int_0^t H_i(t) dt; \\ H_i(t) &= H_i(v) K_i(t), \end{aligned} \right\}$$

где  $K_i(t)$  — коэффициент, характеризующий изменение объемов инновационной продукции, нашедшей реализацию в производстве, в коллективе в момент времени  $t$  за счет влияния прямых и косвенных методов стимулирования субъектов инновационной деятельности.

Средства стимулирования:

$$\Phi OT_i = \Phi OT_i(v); \quad L_i = L_i(t),$$

где  $\Phi OT_i(v)$  — фонд оплаты труда  $i$ -го научного коллектива, когда по программе выполнен объем научных работ в области инноваций  $v$ ;  $L_i(t)$  — льготы по налогам на прибыль, реинвестируемой в интересах основной инновационной деятельности, льготы по налогу на имущество, льготы по уплате местных налогов, предоставляемые  $i$ -му научному коллективу в момент времени  $t$ .

Для того чтобы представить функционирование моделируемой системы, необходимо задать взаимосвязь льгот по налогам на прибыль, реинвестируемой в интересах основной инновационной деятельности  $L_i(t)$ , с объемом научных работ в области инноваций, выполненных к моменту времени  $t$ , а также дать формализованное описание воздействия льгот и заработной платы, полученных  $i$ -м научным коллективом за время  $t$ , на объем инновационной продукции в момент времени  $t$ .

Взаимосвязь льгот по налогам с объемом научных работ в области инноваций

$$L_i(t) = L_i(v)$$

представляет собой функцию стимулирования, форма которой конкретизируется рассматриваемым видом льготы. Так, например, при анализе возможных льгот по налогообложению субъектов инновационной деятельности учитываются следующие виды льгот:

$L(t) = L_{\text{реин}}^{\text{нр}}(t) + L_{\text{ВВИФ}}^{\text{дох}}(t) + L_{\text{ОБ}}^{\text{ум}}(t) + L_{\text{МН}}^{\text{дох}}(t)$ ,  
где  $L(t)$  — суммарная величина налоговых льгот в период времени  $t$ ;  
 $L_{\text{реин}}^{\text{нр}}(t)$  — налоговые льготы по доходам субъектов инновационной деятельности, полученные в результате этой деятельности по инновационным научно-



техническим программам и проектам, при условии реинвестирования прибыли в интересах инновационной деятельности;  $L_{ВВИФ}^{дох}(t)$  — налоговые льготы по доходам субъектов, хозяйствующих на территории области, в части, перечисленной на счета внебюджетного Венчурного инновационного фонда области;  $L_{ОБ}^{им}(t)$  — налоговые льготы по налогу на имущество, в части сумм, зачисляемых в областной бюджет, предоставляемые субъектам инновационной деятельности на период выполнения работ по инновационным научно-техническим программам и проектам, а также по имуществу, приобретенному (созданному) в ходе реализации инновационных научно-технических программ и проектов на срок до 3 лет;  $L_{МН}^{дох}(t)$  — налоговые льготы по местным налогам, предоставляемые субъектам инновационной деятельности на период их участия в реализации инновационных научно-технических программ и проектов, а также по доходам, полученным в течение 3 лет от реализации созданного инновационного продукта, при условии их реинвестирования в инновационную деятельность.

Тогда величина суммарного вознаграждения составит

$$V(t) = \Phi OT(t) + L(t),$$

где  $V(t)$  — величина суммарного вознаграждения за осуществление инновационной деятельности, предусматривающая разработку, производство и реализацию новой продукции;  $\Phi OT(t)$  — фонд оплаты труда;  $L(t)$  — льготы по налогам.

Воздействие льгот по налогам и заработной платы на объем произведенной и внедренной инновационной продукции имеет сложный характер. Мы принимаем гипотезу, согласно которой влияние предшествующих значений заработной платы и льгот по налогам на текущий уровень инновационной активности падает по закону геометрической прогрессии. Как правило, аналогичные зависимости подтверждаются фактически данными.

В этой связи

$$K(t) = K(L^{\varphi}(t));$$

$$B^{\varphi}(t) = B^{\varphi}(t-1) +$$

$$+ \frac{1}{r} \left( \frac{\Phi OT(t-1) + L(t-1)}{K(t-1)} - L^{\varphi}(t-1) \right)$$

где  $B^{\varphi}(t), B^{\varphi}(t-1)$  — средний размер вознаграждения, обуславливающий инновационную активность в текущий и предшествующий моменты времени;  $r$  — показатель экспоненты, определяемый на основе статистического анализа ретроспективных данных.

Если есть ретроспективные данные о моделируемом процессе, функция стимулирования может быть построена с помощью статистических методов. Если же имеющихся данных недостаточно, функция стимулирования выводится из предположений о механизмах стимулирования.

Ниже приведена блок-схема моделирующего алгоритма.

Блок 1 состоит из двух подблоков. Подблок 1.1 обеспечивает ввод исходных данных в оперативную память ЭВМ. Объем инновационной продукции, заработная плата, льготы по налогам, функция поощрения записываются в форме таблиц и вводятся в компьютер как массивы. Подблок 1.2 задает состояние системы в момент  $t = 0$ .

Блок 2 содержит два подблока. В подблоке 2.1 происходит интегрирование объемов инновационной продукции, которые определяются из заданной в форме таблицы функции  $H_i = H_i(v)$ , и коэффициента  $K(t)$ , характеризующего изменение объема инновационной продукции за счет влияния материальных стимулов. Подблок 2.2 осуществляет интегрирование фонда оплаты труда и объемов инновационной продукции на промежутке  $[t_1, t + \Delta t]$ .

В блоке 3 проверяется, является ли проведенная итерация последней для данного инновационного процесса.

В блоке 4 проверяется, наступил ли очередной момент выплаты вознаграждения. Если нет, то необходимо перейти к блоку 2, в противном случае — к блоку 5, в котором фиксируется настоящий момент выплаты вознаграждения  $t_1$  и назначается следующий  $t_2$ .



Блок-схема моделирующего алгоритма

В блоке 6 по среднему удельному вознаграждению согласно функции стимулирования определяется коэффициент, характеризующий изменение объемов инновационной продукции под воздействием материальных стимулов. В программе предусмотрено два варианта задания функции стимулирования: в форме таблиц или в аналитическом виде, который является следствием ряда предположений о механизмах материального стимулирования.

В подблоке 6.1 по задаваемой в форме таблиц функции поощрения (льготы по налогам — увеличение объемов инновационной продукции) с помощью линейной интерполяции рассчитываются льготы по налогам в момент  $t$ . Затем в подблоке 6.2 по уравнению экспоненци-

ального выравнивания проводится расчет среднего удельного вознаграждения.

В блоке 7 проводится окончательная обработка накопленного в модели материала, который в блоке 8 выводится из ЭВМ в форме таблиц и графиков.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Экономическая безопасность и инновационная политика: Страна, регион, фирма. М., 1993. С. 51.

<sup>2</sup> См.: Шайбакова Л. Региональное регулирование инновационных процессов // Экономист. 1996. № 9. С. 16.

<sup>3</sup> См.: Кирпичников М.П. Вот новый переход // Поиск. 2000. № 5 (559). С. 4.

<sup>4</sup> См.: О поддержке специализированных субъектов инновационной деятельности в Саратовской области: Закон Саратовской области: Проект. Саратов, 2003. С. 15.

Поступила 30.05.03.



## ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Н.С. Сахарова, зав. кафедрой иностранных языков Оренбургского государственного университета, доцент*

Статья посвящена исследованию иноязычной компетенции студентов университета в контексте модернизации лингвистического образования. Раскрывается содержание иноязычной компетенции, определяются существенные характеристики и взаимосвязи между ее компонентами.

This article is devoted to the investigation of students' foreign language competence from the point of view of linguistic education modernization. The main characteristic features and relations between competence components are defined in this paper.

Модернизация в системе высшего профессионального образования ориентирована на подготовку квалифицированных конкурентоспособных в профессионально значимых сферах деятельности специалистов, активно владеющих иностранным языком. Это активизирует поиск новых педагогических технологий, методов обучения, а также исследование содержания лингвистического образования. Основной задачей последнего является развитие личности студента в процессе овладения им специальными знаниями и умениями средствами иностранного языка в соответствии с ценностными отношениями, интересами и социальными потребностями общества. Цель и мера эффективности лингвистического образовательного процесса определяются уровнем личностного и профессионального развития студента и выражаются в степени развитости иноязычной компетенции.

Активное владение иностранным языком является одним из наиболее важных показателей личностного и профессионального развития студента. Иноязычная компетенция предстает в виде результата лингвистического образования студентов неязыковых специальностей и формируется в ходе образовательного процесса как системно-ценностный феномен, интегрирующий развитие иноязычных и специальных знаний и умений, а также ценностных отношений личности. Динамика развития и интеграции иноязычных знаний и умений сопряжена с формированием системы ценностных отношений личности студента.

Иноязычная компетенция студентов неязыковых специальностей предполагает взаимоотношения элементов на двух уровнях: структурном и смысловом. Структурные взаимоотношения элементов выражаются в изменениях, происходящих вследствие количественно-качественных преобразований внутри системы иноязычной компетенции. С целью выявления педагогических условий, необходимых для управления структурными изменениями в системе иноязычной компетенции студентов, целесообразно обратиться к содержанию блоков исследуемой системы: информационно-когнитивного, деятельностного, аксиологического.

Совокупность иноязычных и профессиональных знаний является основой формирования *информационно-когнитивного блока*. Иноязычные знания, складывающиеся из теоретических знаний о системе изучаемого языка, практических коммуникативных знаний, лингвострановедческих и культурологических знаний о стране изучаемого языка, представляют собой совокупность знаний и уровней: предметно-ориентированных, абстрактных, метазнаний, тезаурусных.

С точки зрения предметной ориентации иноязычные знания, получаемые студентами неязыковых специальностей, являются совокупностью фактов о системе изучаемого языка, необходимых для образования «лексикона специалиста в определенной области». Нарращивание и интеграция предметно-ориентированных знаний (теоретических, практических, лингвострановедческих и культурологических) не только определяют

© Н.С. Сахарова, 2004

предметную область, но и выводят иноязычные знания на качественно новый уровень — абстрактного восприятия иноязычного материала. На метауровне иноязычные знания выражают способность студентов управлять знаниями предшествующих этапов когнитивного роста.

Выделяя интеграцию как системообразующий признак формирования иноязычных знаний, мы опираемся на тезис холистического подхода, разработанного в приложении к управлению сложными системами К.А. Титовым, В.А. Казаковым, С.Н. Савельевым, В.А. Виттихом<sup>1</sup>. Холистический подход к приобретению знаний предполагает наряду с иерархическими организацию гетерархических связей между элементами системы. В нашем случае организация гетерархических взаимоотношений реализуется на уровне интеграции различных типов иноязычных знаний студентов. Теоретические знания о системе иностранного языка, практические знания о его коммуникативном использовании в речевой деятельности, страноведческие и культурологические знания взаимно дополняют и обогащают формирование иноязычных знаний студента.

Наряду с предметно-ориентированными, абстрактными и метазнаниями мы считаем целесообразным определить четвертый, тезаурусный, уровень знаний студента в области овладения иностранными языками и формирования иноязычной компетенции. При этом мы оперируем понятием тезауруса в трактовке Г.В. Колшанского применительно к разработке конкретного коммуникативного акта<sup>2</sup>. Основой понятия коммуникативного тезауруса является так называемая «обращенность» — явление, предполагающее наличие у коммуникантов полной степени владения языком, равно как и сведений, необходимых для понимания определенной информации. Степень владения языком отражает языковой компонент тезауруса коммуникантов. Помимо языкового наполнения существует познавательная сторона общения, т.е. совокупность экстралингвистических факторов, способствующих восприятию иноязычной речи. Таким образом, «тезаурус ком-

муникантов должен рассматриваться как часть культурной и научной компетентности коммуникантов при равной языковой компетентности»<sup>3</sup>.

Текстовая деятельность как тип коммуникативной деятельности отражает совокупность индивидуального и общественного начала. Можно утверждать, что тезаурусные иноязычные знания студентов, востребованные при порождении и восприятии текстов, есть процесс преобразования индивидуального в общественно распределенное знание, т.е. в сознание<sup>4</sup>.

Процесс преобразования индивидуальных тезаурусных знаний студента в общественно распределенное знание непосредственно связан с системой ценностных отношений личности студента и отражает присвоение и преобразование личностью вербальных и невербальных языковых средств.

В аспекте развития иноязычной компетенции студентов университета релевантны не столько отдельные типы иноязычных знаний, сколько их совокупность, и в этом смысле именно тезаурусные иноязычные знания составляют основу формирования информационно-когнитивного блока. В рамках интеграции различных типов иноязычных знаний, на наш взгляд, целесообразна разработка иноязычного тезауруса определенной предметной области. Иноязычный тезаурус представляет собой совокупный ценностно-ориентированный продукт интеграции различных иноязычных и профессиональных знаний и служит выражением нормативных интегрированных иноязычных вербальных и невербальных знаний, необходимых для развития иноязычной компетенции студента. Когнитивный потенциал отдельного студента — это персонифицированный иноязычный тезаурус, т.е. своего рода продукт ценностного присвоения знаний личностью через призму ее ценностных отношений. Иноязычные знания лишь в том случае становятся базой формирования иноязычной компетенции, если вплетаются в систему ценностных отношений личности, если знание само по себе представляет для нее социально значимую ценность.



Тезаурусный уровень в отличие от предметно-ориентированного, абстрактного и метауровня воплощает в себе сочленение различных типов иноязычных знаний и ценностных отношений личности. К глобальным социально значимым ценностям, ориентация на которые формирует ценностные отношения студента, следует отнести иностранный язык, образование, знание, личность.

Иностранный язык с позиций ценностной ориентации студентов трактуется нами как совокупность языковых знаков, определяющая национально-специфические, культурные, исторические характеристики народа — носителя этого языка, что в конечном счете составляет «дух народа»<sup>5</sup>. В контексте ценностного содержания иностранный язык может рассматриваться как один из способов личностного самоопределения студента. Это означает, что ценностное присвоение личностью иноязычных знаний, освоение иностранного языка с позиций диалога культур и истории народа — носителя этого языка определяют место обучаемого в тезаурусном иноязычном пространстве, способствуют обозначению собственной личностной позиции и осознанию своего Я — представителя другой языковой культуры.

В аспекте социальной значимости иностранный язык составляет особую ценность, поскольку ориентация на нее формирует отношения отдельной личности и социума, который ее окружает. С точки зрения ценностного смысла иностранный язык воспринимается обучаемым как средство развития когнитивного потенциала, при этом иноязычные знания выступают инструментом формирования иноязычных умений и способности к креативной деятельности в целом.

При создании педагогических условий, способствующих развитию познавательной активности студентов, мотивации к иноязычной речевой деятельности и креативной деятельности в целом иностранный язык как социально значимая ценность вплетается в систему ценностных отношений личности студента, т.е. развивает способность студента к соотношению собственного Я с окружающими общественными реалиями.

Вместе с тем иностранный язык как социально значимая ценность с позиций формирования ценностных отношений личности студента важен не столько в аспекте представления иноязычных знаний, сколько в управлении результатом образования. Речь идет о достижении принципиально нового уровня образования — иноязычной компетенции. Иноязычные знания сами по себе не могут гарантировать достижение высокого уровня образования. Лишь опредмеченные, интегрированные в систему ценностных отношений личности, они представляют собой ценность для образовательного процесса, который является специфическим видом человеческой деятельности. Если рассматривать «образование» с позиций педагогического целеполагания, то в приложении к нашему исследованию образовательная цель может быть сформулирована как «формирование иноязычной деятельности студента», а образовательный результат — «сформированная иноязычная компетенция студента».

Иноязычная компетенция в отличие от суммы иноязычных знаний и умений является качеством личности студента, реализующимся на уровне управления своими знаниями и проектирования различных видов деятельности — от вербальной иноязычной до креативной.

Каждому из обозначенных нами уровней иноязычных знаний соответствует определенный тип деятельности студентов.

*Предметно-ориентированные иноязычные знания* определяют набор понятий, свойственных конкретной предметной области. В приложении к иноязычной компетенции предметно-ориентированные знания позволяют студенту осуществлять конкретные речевые действия в аспекте чтения, перевода, говорения, аудирования, письма.

*Абстрактные иноязычные знания* обобщают предметно-ориентированные знания и предполагают помимо перечисленных конкретных речевых действий осуществление мыслительных операций, связанных с анализом и синтезом иноязычных знаний. Интеграция, лежащая в основе складывания абстрактных ино-

язычных знаний, обеспечивает формирование умений не только чтения, перевода, говорения, аудирования, письма, но и реферирования, аннотирования иноязычного материала.

Способность к управлению иноязычными знаниями предшествующих этапов определяет *метауровень иноязычных знаний*. Иноязычные метазнания в отличие от предметно-ориентированных и абстрактных обеспечивают формирование у студентов умений, связанных с систематизацией, верификацией, ранжированием, классификацией, оценкой полезности полученных иноязычных знаний. Наличие перечисленных умений определяет креативные области деятельности студентов, связанные с использованием иностранного языка в учебной и профессиональной деятельности: разработка квалификационных работ на изучаемом языке, разработка учебных научно-производственных проектов на иностранном языке.

*Тезаурусный уровень иноязычных знаний* опосредует возможности личности студента к самостоятельному планированию и проектированию иноязычной и в целом креативной деятельности с позиций оценки значимости полученных знаний и в соответствии с системой ценностных отношений личности студента.

Тезаурусный уровень иноязычных знаний включает помимо предметной (иноязычной и узкопрофессиональной) сферы познавательную, которая опосредована развитием личности студента в целом и системой его ценностных отношений в частности. Познавательная сфера, отражающая личностный аспект образования, позволяет студенту, обладающему тезаурусными иноязычными знаниями, самостоятельно проектировать свою деятельность с позиций ценности собственного Я и значимости индивидуальных знаний для развития общественного знания и сознания.

Рассмотренные нами уровни иноязычных знаний в опредмеченном виде формируют *деятельностный блок* системы иноязычной компетенции студентов, который представлен умениями четырех типов: предметно-конкретными, аналитико-синтетическими, креативными и проективными.

*Предметно-конкретные иноязычные умения* связаны с восприятием и производством иноязычной речи во всех аспектах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании, письме. Для их формирования необходимы предметно-ориентированные иноязычные знания, определяющие лексикон специалиста.

*Аналитико-синтетические иноязычные умения*, как и предметно-конкретные, отражают развитие иноязычной речевой деятельности студентов, однако на качественно иной основе — абстрактных иноязычных знаний. Иноязычные умения, формируемые на основе абстрактных знаний, характеризуются обобщенностью, которая, в свою очередь, является результатом аналитико-синтетических мыслительных процессов.

*Креативные иноязычные умения* связаны не только с восприятием и производством иноязычной речи, но и с творческими видами человеческой деятельности. В основе формирования креативных иноязычных знаний лежат иноязычные метазнания студентов, связанные с обобщением, систематизацией, оценкой полезности результатов.

*Проективные иноязычные умения* представляют собой результат ценностно-ориентированной трансформации знаний всех типов на основе их интеграции и синтеза в сферу учебной и креативной деятельности личности студента. В основе формирования умений данного типа лежат тезаурусные иноязычные знания, отражающие предметный и личностный компоненты учебно-познавательного процесса. Проективные умения представляют собой наивысший уровень иерархической сочетаемости предметно-конкретных, аналитико-синтетических и креативных иноязычных умений, которые в большей степени отражают предметный, нежели личностный, аспект образования студента. Самовыражение личности студента посредством ценностно-ориентированной трансформации иноязычных знаний в умения обеспечивается наличием проективных умений. Их формирование и развитие в дальнейшей деятельности позволяет считать наполнение деятельностного блока иноязычной компетенции относительно завершенным. Относительность объясняется перманентными воз-



возможностями усовершенствования знаний и умений всех типов и уровней.

Формирование и развитие проективных иноязычных умений в рамках системы иноязычной компетенции опосредует способность личности к выбору способов индивидуального поведения в коллективном пространстве, т.е. своеобразного «образовательного и жизненно-маршрута»<sup>6</sup>.

Иноязычные умения четырех типов определяются структурой, в которую входят следующие компоненты: ценностно-мотивационный, информационный, когнитивный, инструментально-деятельностный.

Если ценностно-мотивационный компонент иноязычных умений является причинно-следственной схемой порождения деятельностного акта, а информационный обеспечивает эту схему информационными средствами, то когнитивный отражает, во-первых, объем иноязычных и профессиональных знаний, необходимых для формирования умений, и, во-вторых, степень синтеза этих знаний, что обеспечивает междисциплинарные связи. Инструментально-деятельностный компонент иноязычных умений определяет набор способов и приемов деятельности, которые личность освоила в процессе достижения поставленной цели при развитии системы иноязычной компетенции.

Формирование иноязычных умений, которые составляют деятельностный блок системы иноязычной компетенции, предъявляет особые требования к уровню интеллектуального развития личности студента, степени развитости учебной и познавательной мотивации, к наличию ценностных представлений о социально значимых ценностях и системы ценностных отношений личности студента. В целом речь идет об *аксиологическом блоке* системы иноязычной компетенции.

Педагогический аспект формирования иноязычных умений сопряжен прежде всего с проблемой управления процессом ценностного опредмечивания познавательной потребности студента в ходе развития его иноязычной компетенции. Главная педагогическая задача в управ-

лении процессом «мотив — ценность — цель — иноязычные знания и иноязычные умения» состоит в порождении интереса студента к тому интеллектуальному усилию, которое необходимо с его стороны в процессе ценностного опредмечивания потребности и порождения ценностно-ориентированного мотива в иноязычной деятельности.

Аксиологический блок иноязычной компетенции отражает личностный аспект овладения иностранным языком. Элементы аксиологического блока — личность обучаемого, система ценностных отношений личности студента, иностранный язык как социально значимая ценность.

Таким образом, изучение иноязычной компетенции с позиций системно-ценностного анализа позволяет определить предмет исследования как сложный педагогический феномен, интегрирующий информацию, иноязычные знания, умения и ценностные отношения личности студента. В связи с этим иноязычная компетенция как образовательный результат представляет собой меру эффективности личностного и профессионального развития студента. Результатом развития системы является совокупный продукт иноязычного когнитивного потенциала, реализуемый на уровне речевого продукта и организуемый ценностными отношениями личности студента.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Титов К.А., Казаков В.А., Савельев С.Н., Виттих В.А.* Принципы компьютеризации управления регионом // Проблемы управления и моделирования в сложных системах. Самара, 2001. С. 348—360; *Виттих В.А.* Эволюция и актуализация инженерных знаний. Самара, 2001.

<sup>2</sup> См.: *Колшанский Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984.

<sup>3</sup> Там же. С. 25.

<sup>4</sup> См.: *Ковальчук В.Т.* Язык и коммуникация // Мышление и общение. Алма-Ата, 1973. С. 198.

<sup>5</sup> См.: *Гумбольдт В. фон.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // История языкознания в очерках и извлечениях / Ред. В.А. Звегинцев. М., 1964. Ч. 1.

<sup>6</sup> См.: *Вербицкий А.А., Тенищева В.Ф.* Иноязычная речевая деятельность инженера // Высшее образование в России. 1994. № 3. С. 70—77.

Поступила 20.02.04.

## МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

### ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕСТИРОВАНИЯ

*К.Н. Нищев, зав. кафедрой общей физики Мордовского  
государственного университета им. Н.П. Огарева, доцент*

Статья посвящена проблеме применения тестовых технологий в диагностике качества образования. Автором приводятся результаты диагностического исследования качества предметной подготовки учащихся, проведенного на основе анализа данных предварительного тестирования абитуриентов по физике. Показано, что при соответствующем подборе тестового материала технология тестирования позволяет диагностировать уровень академической подготовленности учащихся, их способность к будущей самостоятельной познавательной деятельности в вузе. По результатам диагностического анализа даны практические рекомендации в плане совершенствования учебного процесса.

The article is devoted to implementation of test technologies in diagnosing the quality of education. The results of a subject knowledge evaluation performed on the basis of an analyses of a preliminary entrants testing in physics are given. The effectiveness of the test system is demonstrated, practical recommendations given.

Последнее десятилетие в российской системе образования отмечено резким ростом популярности тестовых технологий контроля качества знаний. Этому способствовал широкомасштабный эксперимент по введению в школах России единого государственного экзамена, а также объективный процесс вхождения России в мировое образовательное пространство, предполагающий сближение как содержания образования, так и образовательных технологий. Значительную работу по практическому внедрению дидактического тестирования в России в этот период выполнил Центр тестирования при Министерстве образования РФ, организовав через сеть своих региональных представительств ежегодное централизованное тестирование школьников. Широкому применению данного метода в настоящее время способствует также интенсивный процесс компьютеризации системы образования. Высокая технологичность тестовых методик позволяет в значительной мере автоматизировать процесс контроля качества учебного процесса и математической обработки его результатов.

Наиболее важными функциями тестирования, как известно, являются диагностирующая, контролирующая и обучающая. Диагностирующую функцию тестирования следует, на наш взгляд, считать приоритетной, поскольку правильно организованное тестирование

дает возможность получать объективную информацию о качестве результатов обучения, прямо зависящем от состояния учебного процесса (качества его кадрового, организационного, материально-технического и информационного обеспечения). Важность диагностики результатов обучения обусловлена тем, что на основе результатов диагностических исследований может быть построена система коррекции и оптимального планирования учебного процесса<sup>1</sup>.

Такая система может быть построена на уровнях:

— отдельного преподавателя, осуществляющего мониторинг и диагностику учебных достижений своих учащихся;

— администрации отдельного учебного заведения, заинтересованной в получении объективной информации о качестве учебного процесса по дисциплинам;

— муниципальных или региональных органов управления образованием.

Диагностика в широком смысле (как вид деятельности) предполагает сравнение состояния реальных систем с их идеальными проектами или моделями, определение возможных отклонений от нормы или стандарта. В соответствии с приведенным определением начальным этапом любой диагностической процедуры является точное установление системы критериев (требований), которым должна удовлетворять диагностируемая система. В случае диагностики качества



результатов обучения — это требования, предъявляемые к знаниям, умениям и навыкам учащихся. Очевидно, что результаты педагогических диагностических исследований будут тем более объективны, чем более четко (диагностично) сформулированы эти требования. Вторым по значению фактором, определяющим точность диагностических исследований, является качество используемых измерительных средств (контрольных измерительных материалов, тестов и т.д.). Разработка стандартного (для данной дисциплины) набора требований, предъявляемых к знаниям, умениям и навыкам обучающихся, и создание контрольно-измерительных материалов, позволяющих количественно определить (измерить) степень соответствия реальных знаний, умений и навыков этим требованиям, представляют собой две взаимосвязанные задачи, решив которые можно создать действительно эффективную систему диагностики качества учебного процесса.

Решение данных задач предполагает:

— глубокий научно-методический анализ содержания образовательного процесса;

— структурирование содержания учебных дисциплин с выделением в нем обязательного (стандартного) ядра в пределах каждой темы, раздела, модуля дисциплины (системы обязательных элементов содержания);

— разработку конкретных требований (критериев), предъявляемых к обучаемому на этапе освоения каждого элемента содержания;

— разработку измерительных средств, определяющих уровень усвоения обучаемым каждого обязательного элемента содержания.

В российской системе образования названные выше задачи в данной постановке еще не решены. В системе высшего профессионального образования действуют государственные образовательные стандарты, устанавливающие требования к минимуму содержания образовательных программ и уровню подготовки выпускников. Однако, насколько нам известно, пока ни один из них не

сопровождается полным набором контрольно-измерительных материалов, позволяющих объективно оценить уровень соответствия подготовки студентов (выпускников) требованиям стандарта. В общеобразовательной школе действуют нормативные документы, регламентирующие обязательные минимумы содержания учебных дисциплин и их структуру (например, «Обязательный минимум содержания школьного физического образования»), однако и эти документы не обеспечены в полной мере контрольно-измерительными материалами.

В настоящее время необходимость совершенствования методов и средств педагогической диагностики становится особенно актуальной в связи с созданием в России разноуровневых систем управления качеством образования. Важнейшим элементом любой системы управления качеством является входной контроль. Если в сфере материального производства ему подвергаются исходные материалы и компоненты, от качества которых зависит качество создаваемого продукта, то в сфере образования — базовая подготовка лиц, приступающих к освоению новой образовательной программы. При этом диагностируются базовые знания, умения и навыки обучаемых, оценивается степень их соответствия предъявляемым требованиям.

В течение ряда лет в Институте физики и химии МГУ им. Н.П. Огарева проводится входное диагностическое тестирование абитуриентов по физике, химии и математике. Обычно оно проходит за несколько месяцев до выпускных и вступительных экзаменов, что позволяет абитуриентам учитывать его результаты при подготовке к поступлению в вуз. Наряду с диагностическим тестированием преследует и практическую цель: предварительный отбор абитуриентов, наиболее подготовленных к освоению образовательно-профессиональных программ, реализуемых институтом.

С целью диагностики качества подготовки абитуриентов по физике нами был проведен содержательный анализ работ, выполненных в ходе сеансов входного тестирования в 2002 и 2003 гг. Ос-

новой задачей диагностических исследований являлась *оценка уровня академической подготовленности* абитуриентов, т.е. уровня их готовности к самостоятельной познавательной деятельности в вузе.

Понимая, что достоверность результатов диагностики прежде всего зависит от качества применяемого тестового материала, при организации сеансов тестирования мы уделяли значительное внимание научно-методическому анализу содержания тестов. Предпочтение отдавалось заданиям, выполнение которых требовало от учащихся четкого понимания физического смысла явлений и процессов, способности не только репродуцировать знания, но и применять их в процессе решения физических задач. При анализе результатов тестирования особое внимание обращалось на выполнение заданий, требующих от учащихся способности к самостоятельной *аналитической и синтетической деятельности*. Наличие этих способностей является, на наш взгляд, необходимым условием успешного освоения программ высшего профессионального физического образования.

Поскольку в диагностических исследованиях допустимо применять лишь надежные контрольно-измерительные материалы, прошедшие тестологическую экспертизу и практическую апробацию, нами использовались задания, опубликованные Центром тестирования Минобразования РФ в открытой печати<sup>2</sup>.

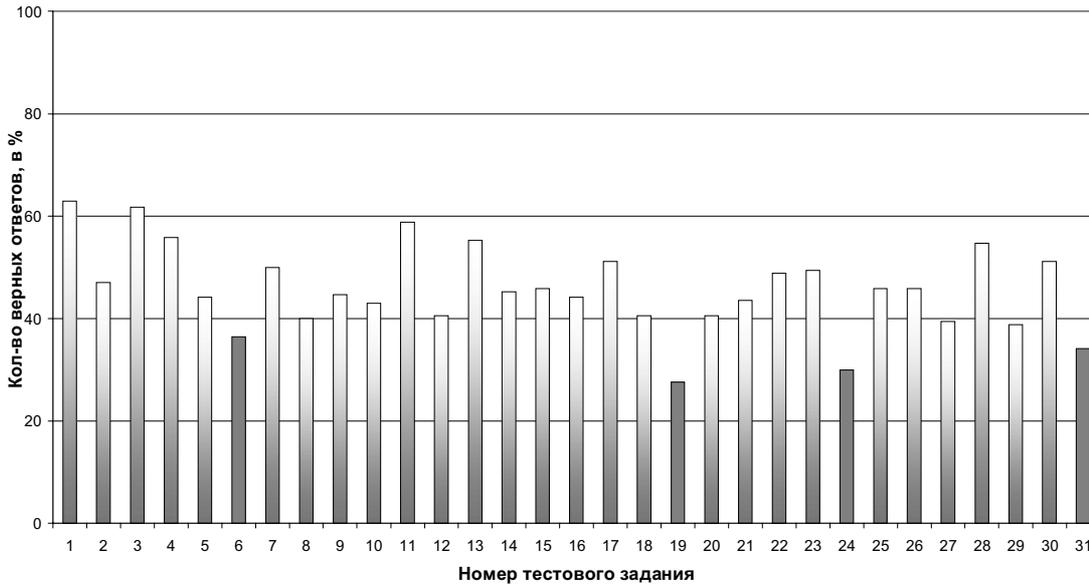
В тестировании участвовали 170 учащихся 11-х классов школ Республики Мордовия. Им были предложены тесты одинаковой структуры, содержащие 31 задание закрытой формы и 5 открытой, рассчитанные на выполнение в течение 3 астрономических часов.

### Структура диагностических тестов по физике

1. Кинематика материальной точки. Траектория, путь, перемещение
2. Равномерное движение. Кинематика вращательного движения

3. Равноускоренное движение
4. Основные понятия динамики
5. Законы Ньютона
6. Силы трения, упругости, гравитации
7. Динамика движения материальной точки по окружности
8. Импульс тела. Работа и энергия
9. Законы сохранения импульса и энергии в механике
10. Статика. Условия равновесия тел
11. Гидростатика. Закон Архимеда
12. Основные понятия молекулярно-кинетической теории и термодинамики
13. Основное уравнение молекулярно-кинетической теории
14. Газовые законы. Изопроцессы
15. Уравнение Клапейрона — Менделеева
16. Первое начало термодинамики
17. Теплоемкость. Удельная теплота плавления, парообразования
18. Тепловые двигатели. КПД
19. Основные понятия электростатики. Энергия взаимодействия электрических зарядов
20. Потенциал. Емкость конденсатора
21. ЭДС. Закон Ома для полной цепи
22. Закон Джоуля — Ленца. Работа и мощность тока
23. Магнитное поле. Сила Ампера
24. Движение заряженных частиц в электрическом и магнитном полях
25. Явление электромагнитной индукции
26. Основные понятия теории колебаний
27. Механические колебания. Математический и пружинный маятник
28. Механические волны в упругой среде
29. Электромагнитные колебания. Колебательный контур
30. Законы геометрической оптики
31. Тонкие линзы

Первичные результаты тестирования представлены ниже в виде диаграммы. Она показывает, что наиболее трудными для учащихся оказались задания № 6, 19, 24, 29, 31.



Результаты диагностического тестирования абитуриентов по физике

Нами проведен анализ типичных ошибок, допущенных абитуриентами при выполнении указанных тестовых заданий. Ниже приводятся его наиболее значимые результаты.

Задание № 19 требовало от учащихся знания законов электростатики, понимания физического смысла электростатических величин (напряженности, потенциала, разности потенциалов, электроемкости), умения определять потенциальную энергию взаимодействия точечных зарядов, находить значения напряженности и потенциала электростатического поля в заданных точках. Между тем статистика результатов выполнения данного задания показывает, что в целом с ним справились менее 30 % учащихся.

Отдельные задачи из данного раздела физики вызвали затруднения у еще большего количества тестируемых. Так, всего лишь 1 из 10 учащихся справился со следующей задачей.

*Какую работу необходимо совершить, чтобы три одинаковых заряда  $q$ , находящихся в вакууме на одной прямой на расстоянии  $a$  друг от друга, расположить в вершинах равностороннего треугольника со стороной  $a/2$ ?*

Анализ работ показал, что абитуриенты испытывали затруднение при определении энергии взаимодействия систе-

мы точечных зарядов. Учащиеся не знали, что работа внешних сил по изменению конфигурации системы точечных зарядов равна разности потенциальных энергий взаимодействия зарядов в конечном и начальном состояниях, т.е.  $A = U_2 - U_1$ . Они не смогли правильно определить сами значения энергий  $U_1$  и  $U_2$ . Зная формулу для энергии взаимодействия двух точечных зарядов, не сумели применить ее для систем, состоящих из большего количества точечных зарядов.

Между тем следовало показать, что

$$U_1 = U_{12} + U_{23} + U_{13},$$

где  $U_{12} = \frac{q_1 q_2}{\alpha r_{12}}$  — потенциальная энергия

зарядов  $q_1$  и  $q_2$ , находящихся на расстоя-

нии  $r_{12} = a$ ,  $\alpha = 4\pi\epsilon_0$ ,  $U_{23} = \frac{q_2 q_3}{\alpha r_{23}}$  — по-

тенциальная энергия взаимодействия за-

рядов  $q_2$  и  $q_3$ ,  $r_{23} = a$ ;  $U_{13} = \frac{q_1 q_3}{\alpha r_{13}}$  — по-

тенциальная энергия взаимодействия за-

рядов  $q_1$  и  $q_3$ , находящихся на расстоянии  $r_{13} = 2a$  друг от друга. Тогда потенциальная энергия взаимодействия трех



одинаковых зарядов  $q$ , расположенных вдоль одной прямой,

$$U_1 = \frac{2q^2}{\alpha a} + \frac{q^2}{2a\alpha} = \frac{5q^2}{2\alpha a}.$$

Аналогично определяется потенциальная энергия трех одинаковых зарядов  $q$ , расположенных в вершинах равнобедренного треугольника со стороной  $\frac{a}{2}$ . Расчет показывает, что в этом случае потенциальная энергия взаимодействия зарядов

$$U_2 = 6 \frac{q^2}{\alpha a}.$$

Отсюда работа по изменению конфигурации системы

$$A = \frac{7q^2}{2\alpha a} = \frac{7q^2}{8\pi\epsilon_0 a}.$$

Лишь 1 ученик из 10 справился со следующей задачей.

*Тонкое закрепленное кольцо радиусом  $R$  равномерно заряжено так, что на единицу длины кольца приходится заряд  $+\gamma$ . В вакууме на оси кольца на расстоянии  $l$  от его центра помещен маленький шарик, имеющий заряд  $+q$ . Какую максимальную кинетическую энергию приобретет шарик, если его освободить?*

Главной проблемой абитуриентов при решении данной задачи оказалось неумение определить потенциальную энергию электростатического взаимодействия системы «шарик — кольцо». Учащиеся не смогли понять, что эту энергию можно представить в виде суммы энергий взаимодействия единичных элементов кольца  $\Delta l_i = 1$ , имеющих заряд  $+\gamma$ , с шариком, имеющим заряд  $+q$ :

$$U = \sum_{i=1}^n \frac{q\gamma\Delta l_i}{\bar{b}\sqrt{R^2 + l^2}} = \frac{q\gamma}{\alpha\sqrt{R^2 + l^2}} \sum_{i=1}^n \Delta l_i = \frac{q\gamma}{\bar{b}\sqrt{R^2 + l^2}} 2\pi R,$$

где  $\bar{b} = 4\pi\epsilon_0$ .

Только 1 из 4 учащихся смог правильно решить следующую задачу.

*По тонкому проволочному кольцу радиусом 3 см равномерно распределен заряд  $q = 10^{-9}$  Кл. Определите разность потенциалов между центром кольца и точкой  $A$ , находящейся на оси кольца на расстоянии 4 см от его центра.*

Анализ решений показал, что учащиеся, формально зная определение потенциала электрического поля, не смогли представить потенциал поля, создаваемого заряженным кольцом в данной точке пространства, как алгебраическую сумму потенциалов полей, создаваемых в этой точке единичными элементами кольца  $\Delta l_i = 1$ , т.е.

$$\begin{aligned} \varphi_A &= \sum_{i=1}^n \varphi_i = \sum_{i=1}^n \frac{q_i}{\bar{b}\sqrt{R^2 + l^2}} = \\ &= \frac{q}{\bar{b}\sqrt{R^2 + l^2}}, \end{aligned}$$

где  $q_i$  — заряд единичного элемента кольца,  $\bar{b} = 4\pi\epsilon_0$ ,  $R$  — радиус кольца;  $l$  — расстояние от центра кольца до точки  $A$ . Соответственно результирующий потенциал поля в центре кольца

$$\varphi_O = \sum_{i=1}^n \frac{q_i}{\bar{b}R}.$$

Тогда

$$\varphi_A - \varphi_O = \frac{q}{\bar{b}} \left( \frac{1}{\sqrt{R^2 + l^2}} - \frac{1}{R} \right) = 120 \text{ В}.$$

В число наиболее трудных заданий для данного контингента испытуемых вошло также тестовое задание № 24, содержащее задачи на анализ движения заряженных частиц в электрическом и магнитном полях. Например, большинство абитуриентов (10 из 13) не смогли справиться с задачей следующего содержания.

*Электрон, пройдя в электрическом поле ускоряющую разность потенциалов  $U$ , попадает в однородное магнитное поле, линии магнитной индукции которого перпендикулярны на-*



правлению движения электрона, и начинает двигаться по окружности. Как изменится радиус этой окружности, если ускоряющая разность потенциалов увеличится в 2 раза?

Основной причиной неудачи учащихся стало неумение провести *физический анализ* условия задачи, определить физический механизм влияния на характер движения заряженной частицы вначале электрического поля, а затем — магнитного. Абитуриенты не смогли показать, что электрическое поле увеличивает кинетическую энергию электрона так, что, пройдя ускоряющую разность потенциалов  $U$ , он приобретает кинетическую энер-

$$\text{гию } \frac{mv^2}{2} = eU. \text{ Отсюда } V = \sqrt{\frac{2eU}{m}} —$$

скорость электрона при его вхождении в магнитное поле.

Магнитное поле за счет действия силы Лоренца, направление которой перпендикулярно вектору скорости электрона, искривляет траекторию его движения. Учащиеся не смогли показать, что сила Лоренца (для условий задачи она определяется как  $F_k = eVB$ ) создает центро-

стремительное ускорение  $a_w = \frac{V^2}{R}$ , где

$R$  — радиус кривизны траектории движения электрона. Тогда по 2-му закону Нью-

тона  $F_k = ma_w$ , т.е.  $eVB = \frac{mV^2}{R}$ . Отсю-

$$\text{да } R = \frac{mV}{eB} = \frac{m\sqrt{\frac{2eU}{m}}}{eB} = \frac{1}{B} \sqrt{\frac{2U}{e/m}}. \text{ Из}$$

последнего выражения видно, что если ускоряющая разность потенциалов увеличится в 2 раза, то радиус окружности, по которой будет двигаться электрон в магнитном поле, увеличится в  $\sqrt{2}$  раз.

Следует констатировать, что при решении данной задачи учащиеся, зная необходимые формулы, не смогли в полном объеме выполнить требуемые аналити-

ческие и синтетические действия. Они не сумели связать (синтезировать) две физические величины: скорость, полученную электроном вследствие действия на него электрического поля, с силой Лоренца, создающей центростремительное ускорение частицы в магнитном поле с индукцией  $B$ .

Лишь 1 из 3 учащихся правильно решил следующую задачу.

*В двух скрещенных под прямым углом однородных электрическом и магнитном полях в направлении, перпен-*

*дикулярном векторам  $\vec{E}$  и  $\vec{B}$ , движется частица с зарядом  $q$ . Каким должен быть модуль скорости частицы, чтобы ее движение было равномерным и прямолинейным?*

Как и в предыдущем случае, учащиеся испытывали затруднения при анализе условия задачи. Они не смогли отдельно рассмотреть влияние электрического поля на движущуюся частицу и влияние на нее магнитного поля. Между тем из условия задачи следует, что со стороны электрического поля с напряженно-

стью  $\vec{E}$  на частицу действует кулоновская сила  $\vec{F}_{кул} = q\vec{E}$ , направленная вдоль

$\vec{E}$ . Со стороны магнитного поля на заряженную частицу, движущуюся со скоростью  $\vec{V} \perp \vec{E} \perp \vec{B}$ , действует сила Ло-

ренца  $F_l = eVB$ , направление которой (в случае положительного заряда частицы) противоположно направлению кулоновской силы. Тогда по 2-му закону Ньютона  $qVB - qE = ma = 0$ . Отсюда искомая

$$\text{скорость частицы } V = \frac{E}{B}.$$

Легко видеть, что при решении данной задачи учащимся необходимо было синтезировать знания из разных разделов физики: электростатики (сила Кулона), электродинамики (сила Лоренца), механики (условие равномерного и прямолинейного движения тел).

Существенные затруднения вызвали также задачи тестового задания № 29, в

которых рассматривались процессы, происходящие в колебательном контуре.

Анализ решений показал, что, зная необходимые формулы, многие учащиеся не смогли их применить. Это наблюдалось в тех ситуациях, когда правильное решение задачи можно было найти лишь при условии четкого понимания физической сущности процессов, происходящих в колебательном контуре. Например, лишь 2 из 5 тестируемых справились с задачей следующего содержания.

*В электрическом колебательном контуре емкость конденсатора  $C = 2 \text{ мкФ}$ , а максимальное напряжение на нем равно  $5 \text{ В}$ . Какова энергия магнитного поля катушки индуктивности в тот момент времени, когда напряжение на конденсаторе равно  $3 \text{ В}$ ?*

Типичная ошибка абитуриентов состояла в том, что они пытались искать решение «в лоб», записав, что

$$W_{\text{магн}} = \frac{LI^2}{2}. \text{ Но при этом нам неизвестны ни } L \text{ — индуктивность контура, ни } I \text{ —}$$

сила тока в нем! Правильно для решения задачи применить закон сохранения энергии. По закону сохранения энергии в отсутствие диссипации (рассеяния) энергии  $W_1 = W_2$ , где  $W_1$  — полная энергия контура в момент времени  $t_1$ ,  $W_2$  — полная энергия контура в момент времени  $t_2$ . Учащиеся должны знать, что в момент времени  $t_1$ , когда напряжение на конденсаторе максимально, вся энергия контура сосредоточена в электрическом поле между обкладками конденсатора:

$$W_1 = W_{\text{э}} = \frac{CU_{\text{max}}^2}{2}. \text{ Когда напряжение}$$

на конденсаторе меньше максимального  $U = U_1$ , через катушку идет ток силой  $I = I_1$ . В этот момент времени полная энергия контура складывается из энергии электрического поля конденсатора  $W_{\text{эл}}$  и энергии магнитного поля ка-

$$\text{татушки } W_{\text{магн}}, \text{ т.е. } W_2 = \frac{CU_1^2}{2} + W_{\text{магн}}. \text{ Тог-}$$

да по закону сохранения энергии

$$\frac{CU_{\text{max}}^2}{2} = \frac{CU_1^2}{2} + W_{\text{магн}}, \text{ откуда иско-}$$

мая энергия магнитного поля

$$W_{\text{магн}} = \frac{C}{2}(U_{\text{max}}^2 - U_1^2) = 1,610^{-5} \text{ Дж.}$$

Анализ работ абитуриентов показал, что основной причиной низких результатов при выполнении тестовых заданий является *формализм знаний* учащихся. Он выражается:

— в неумении анализировать условия задач с целью выявления действующих физических явлений или процессов;

— непонимании физического смысла явлений и процессов, рассматриваемых в задаче;

— неумении синтезировать в процессе решения задачи знания из различных разделов школьной программы по физике.

Приведенные выше примеры указывают на необходимость существенной корректировки школьного учебного процесса по физике. Наиболее значительных коррективов требует система обучения учащихся решению физических задач. В условиях минимума времени, отводимого в общеобразовательной школе на этот важнейший элемент учебного процесса, целесообразно организовать самостоятельную работу учащихся по решению задач, используя для данной цели специально подобранные (с учетом базовой подготовки каждого учащегося) индивидуальные задания. Применение при составлении индивидуальных заданий компьютерных технологий существенно снижает трудоемкость данного вида деятельности учителя. В качестве инструментального средства для подготовки адаптивных индивидуальных заданий могут использоваться электронные сборники дидактических материалов (электронные задачки). Например, разработанный нами электронный задачник по физике<sup>3</sup> позволяет преподавателю формировать индивидуальные задания из заранее созданных электронных баз задач, структурированных по разделам (темам) дисциплины и уровню их сложности. Он представляет собой комплекс компью-



терных программ, реализующий следующие возможности:

— создание и сопровождение электронных баз задач (заданий) по определенным блокам (модулям) дисциплины, структурированных по уровню сложности;

— автоматический поиск задач по определенным пользователем признакам (разделу, теме, уровню сложности, наличию или отсутствию ответа);

— просмотр задач с возможностью (или без) их редактирования;

— автоматическое формирование индивидуальных заданий из выбранных преподавателем задач, удовлетворяющих заданным признакам;

— представление индивидуальных заданий в электронном виде;

— печать индивидуальных заданий в выбранной преподавателем форме.

Практика применения данного инструментального средства в учебном процессе по физике подтверждает его эффективность.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Ингекамн К. Педагогическая диагностика. М., 1991; Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. 1993. № 2. С. 10—15.

<sup>2</sup> См.: Физика. Тесты. 11 класс. Варианты и ответы централизованного тестирования. М., 2000; Физика. Тесты. 11 класс. Варианты и ответы централизованного тестирования. М., 2001.

<sup>3</sup> См.: Ницев К.Н., Селиверстова И.А. Электронный задачник по физике // Методика преподавания блока фундаментальных дисциплин: Тр. науч.-практ. конф. Ульяновск, 2003. С. 74.

Поступила 19.04.04.

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА — ВТУЗ»

*Ю.А. Шихов, доцент кафедры физики Ижевского государственного технического университета*

Рассмотрены некоторые проблемы организации мониторинга качества образования в системе «школа — вуз» и предложены пути решения этих проблем на основе прогрессивных технологий.

Some problems of organization of the quality of education monitoring in the system «School — university» are considered and methods to overcome the problems offered.

Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов в 1997—2000 гг. была сформулирована концепция качества образования (руководители проекта — Н.А. Селезнева, А.И. Субетто). Согласно данной концепции в настоящее время усиливается противоречие между возрастающими требованиями общества к уровню профессионализма, общей культуры и нравственности членов общества, получающих образование, и фактическим уровнем образования и развития выпускников образовательных учреждений. Все большую роль начинает играть поиск новых путей повышения эффективности как системы образования в целом, так и ее отдельных структурных подразделений (школ, лицеев, колледжей, ПТУ, вузов и т.д.). В связи с этим вузовская система оценки и

управления качеством образования должна включать в себя, на наш взгляд, наряду с вузовским мониторингом качества образования мониторинг качества образования абитуриентов (учащихся старших классов общеобразовательных учреждений). Последнее обусловлено тем, что качество образования абитуриентов оказывает существенное влияние на качество образования и развитие студентов, а стало быть, и на качество будущих специалистов.

На основании вышеизложенного рассмотрим некоторые проблемы организации мониторинга качества подготовки в системе «школа — вуз».

В первую очередь хотелось бы отметить несогласованность вузовского и школьного компонентов образовательного стандарта (далее ОС) по тому или

© Ю.А. Шихов, 2004

иному предмету. В настоящее время школьный компонент ОС отражает структуру конкретной школы, определяемую ее типом: обычная школа, лицей, гимназия и т.д. — с одной стороны, а с другой — городская или сельская школа. Это приводит к тому, что учащиеся 10-х и 11-х классов обладают различным уровнем знаний по какому-либо предмету из школьной программы. Требования же вузов на вступительных экзаменах едины для всех абитуриентов и, как правило, выше школьных. В результате выпускники различных школ, имея одинаковый аттестат о среднем образовании, оказываются в разных условиях при поступлении в один и тот же вуз. Для решения данной проблемы вузам приходится осуществлять довузовскую корректировку знаний школьников по профилирующим предметам, что помогает абитуриентам не только поступить в вуз, но и успешно освоить его программу.

В качестве следующей проблемы необходимо отметить отсутствие единых требований к содержанию педагогических контрольных материалов (далее ПКМ) и интерпретации результатов контроля качества подготовки обучаемых (включая несовершенство используемой в настоящее время шкалы). «В связи с этим особое значение приобретает проблема разработки качественных, объективированных ПКМ, способных обеспечить высокую объективность и эффективность контроля в рамках государственного образовательного стандарта»<sup>1</sup>. Согласно мнению авторов процитированной статьи, объективированными считаются такие ПКМ, которые обладают совокупностью свойств, сводящих к минимуму влияние субъективных факторов. В качестве критериев объективированности авторы предлагают использовать содержательность, репрезентативность структуры и государственного образовательного стандарта, латентность, когнитивность и др.

В материалах четвертой Всероссийской научно-методической конференции «Развитие тестовых технологий в России» отмечено, что в настоящее время все более широкое применение для оцен-

ки уровня обученности учащихся находят тестовые технологии. Это объясняется тем, что дидактические тесты позволяют с наименьшей затратой времени и максимально объективно оценить качество подготовки обучающихся по тому или иному предмету. Поэтому огромное значение на сегодняшний день имеет научный подход как к отбору учебного материала, подлежащего контролю с помощью тестов, так и к составлению отдельных тестовых заданий (далее ТЗ) и тестов в целом. Многие существующие сегодня тесты недостаточно научно обоснованы и апробированы, а отсутствие единых требований к их качеству не позволяет пользователям однозначно оценивать и сравнивать предъявляемые им тестовые материалы и однозначно интерпретировать результаты тестирования (включая выбор соответствующей шкалы). Для реализации изложенной выше программы предлагается качественная технология конструирования педагогических тестов<sup>2</sup>, которую условно можно разделить на несколько этапов:

— подготовительный этап (определение целей педагогического контроля; учет требований ГОС и профессиональной подготовки; анализ существующих таксономий и т.д.);

— выбор модели уровней обученности (на основе таксономий Б.С. Блума, Дж. Гилфорда, В.П. Беспалько, Б.У. Родионова — А.О. Татура и т.д.);

— разработка тезауруса учебной дисциплины (выбор дескрипторов по содержанию учебной программы методом групповых экспертных оценок (далее ГЭО));

— выбор классификатора знаний и способностей (на основе классификатора Б.С. Блума — Р. Гагна — В.С. Аванесова);

— отбор ТЗ из банка тестовых заданий (включая выбор формы ТЗ);

— экспертиза отобранных ТЗ (оценка качества ТЗ в соответствии с критериями качества — проверка на объективированность);

— определение рейтинга отобранных ТЗ (методом ГЭО);

— принятие решения (компоновка тестов из отобранных ТЗ согласно их



рейтингу, а также выбор их количества в тесте в зависимости от целей тестирования).

Поясним некоторые элементы перечисленных этапов.

Как показывает анализ литературных источников, наиболее распространенными являются таксономии Б.С. Блума, В.П. Беспалько<sup>3</sup>, Б.У. Родионова — А.О. Татура<sup>4</sup>.

В таксономии Б.С. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) внутри одного уровня знаний содержатся элементы других уровней знаний, что делает затруднительным однозначную интерпретацию достигнутого учащимся уровня знаний.

В таксономии В.П. Беспалько (репродуктивный с подсказкой, репродуктивный без подсказки, эвристический, творческий) четыре уровня умений не пересекаются и иерархически упорядочены. Однако на третьем (эвристическом) уровне просматриваются элементы творчества, которые должны наблюдаться только на четвертом уровне.

В таксономии Б.У. Родионова — А.О. Татура блоки знаний и умений отображены авторами в виде матрицы обученности, с помощью которой удобно классифицировать учебный материал в любой предметной плоскости. Другими словами, наиболее дидактически унифицированной является именно эта модель.

Рейтинг отдельного ТЗ предлагается рассчитывать по формуле

$$r_{ij} = \bar{V}_i \cdot \bar{B}_j \cdot \bar{T}_{ij},$$

где  $\bar{V}_i$  — нормированный объем  $i$ -го раздела учебной дисциплины;  $\bar{B}_j$  — нормированный коэффициент сложности  $j$ -го уровня;  $\bar{T}_{ij}$  — нормированное время, необходимое для усвоения  $i$ -го объема учебного материала на  $j$ -м уровне умений.

Для составления тезауруса можно использовать, например, кодификатор элементов содержания по той или иной дисциплине для составления контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена.

Тезаурус педагогических тестовых материалов необходимо, по нашему мнению, соотнести с одной из перечисленных выше таксономий, а также с классификатором знаний Б.С. Блума — Р. Гагна — В.С. Аванесова<sup>5</sup>.

В настоящее время при составлении тестов отдается предпочтение лишь ТЗ закрытой формы, хотя, согласно В.С. Аванесову, существуют, например, ТЗ открытой формы; на установление соответствия и правильной последовательности и др. Использование ТЗ одной (закрытой) формы значительно сужает возможности теста в целом, так как не весь учебный материал по той или иной дисциплине можно проконтролировать с помощью таких ТЗ.

В качестве еще одной из проблем организации мониторинга качества подготовки в системе «школа — вуз» необходимо отметить либо несовершенство существующих компьютерных технологий тестирования, либо их полное отсутствие, что делает почти невозможным проведение экспресс-контроля уровня знаний учащихся по отдельным темам, разделам и учебным дисциплинам в целом.

Резюмируя все вышеизложенное, можно сделать вывод, что для успешного проведения мониторинга качества подготовки обучаемых на высоком научном уровне необходимо использовать прогрессивные технологии, учитывающие как специфику учебных заведений, так и специфику той или учебной дисциплины.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Шихова О.Ф., Габдуллина Л.А. Критерии для оценки объективированности педагогических контрольных материалов // Образование и наука. 2000. № 3(5). С. 82—85.

<sup>2</sup> См.: Черепанов В.С., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А., Любимова О.В. К вопросу о сертификации качества педагогических тестовых материалов // Проблемы теории и методики обучения. 2003. № 7. С. 74—78.

<sup>3</sup> См.: Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.

<sup>4</sup> См.: Родионов Б.У., Татура А.О. Стандарты и тесты в образовании. М., 1995.

<sup>5</sup> См.: Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М., 2002.

Поступила 20.01.04.

## ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАГНОСТИРОВАНИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.Н. Давыдова, зав. кафедрой педагогики и предметных технологий  
Астраханского государственного университета, доцент*

Целевое назначение педагогической диагностики позволяет рассматривать ее как слагаемое профессиональной компетентности педагога. Развитие умений педагогического диагностирования является обязательным компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов в университете. Новизна авторского подхода заключается в том, что определена система умений педагогического диагностирования, адекватная структуре диагностического процесса, разработаны критерии и уровни мониторинга развития таких умений у студентов.

Pedagogical diagnosing is viewed as a component of a pedagogue's professional competence and as such — as an indispensable skill to be developed during university education. The author presents an innovative system of the diagnosing process along with the criteria of the skills monitoring.

Педагогическая диагностика как компонент профессиональной деятельности педагога направлена на определение внутреннего состояния «объектов» образовательного процесса, выявление причин данного состояния, что способствует разработке рекомендаций и определению мер помощи с целью преобразования и развития «объектов». Диагностика носит двойственный характер и может выступать не только как средство распознавания, но и как средство преобразования «объектов» педагогического процесса.

Следует отметить, что диагностическая деятельность педагога является нормативно-обязательной. ГОС ВПО по педагогическим специальностям предусматривает развитие диагностического потенциала личности будущего профессионала, освоение умений консультативно-диагностической работы.

Выполнение определенных действий при диагностировании требует освоения системы умений педагогического диагностирования (УПД), в которой мы выделяем три блока:

1) преддиагностирования (выявление проблемы, выбор объекта, определение цели, подбор диагностического инструментария);

2) собственно диагностирования (оценка данного состояния, выявление степени совпадения с нормативно-оптимальными показателями, установление причин данного состояния);

3) постдиагностирования (анализ информации, формулировка выводов, определение мер помощи, разработка рекомендаций с целью преобразования и развития объекта).

Рассмотрев краткий перечень действий, которые необходимо выполнить при реализации педагогического диагностирования, можно заметить, что система УПД имеет интегративный характер. Успешность освоения студентами данных умений зависит от технологии их развития и факторов, влияющих на качество образовательного процесса в университете. Динамика формирования УПД у студентов может рассматриваться как интегративный показатель качества образования в университете.

Технология развития УПД у студентов Астраханского государственного университета реализовалась в 4 этапа. С целью выявления динамики развития УПД у студентов проводилось четыре «среза» поэтапно: исходный, промежуточный, контрольный и итоговый. В дидактических целях студенты условно распределялись по четырем уровням развития УПД (начальный, низкий, средний, высокий).

На 1-м этапе исследования проводился исходный «срез», который выявлял отношение студентов к педагогической диагностике; владение понятийным аппаратом педагогической диагностики; понимание специфики и задач педагогической диагностики; представление о

© Л.Н. Давыдова, 2004



действиях, которые необходимо выполнить при диагностировании. Результаты «среза» показали, что студенты слабо владеют понятийным аппаратом педагогической диагностики, не имеют четко представления о ее задачах и специфике. Следствием этого являлось негативное отношение к роли педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагога. Студенты начального уровня развития УПД (22,8 %) не могли раскрыть содержание терминов на основе априорных знаний и отказывались от диалога. Большинство студентов (68,4 %) обнаружили низкий уровень развития УПД. Они выражали негативное отношение к педагогической диагностике и диаметрально противопоставляли ей психодиагностику. Средний уровень развития УПД показали 8,8 % от общего числа студентов. Эта группа обучаемых, не демонстрируя глубоких знаний по проблеме педагогической диагностики, интуитивно пыталась планировать свои действия при решении задач диагностического характера.

С учетом исходного уровня развития УПД у студентов общая цель 2-го этапа исследования состояла в формировании у них положительного отношения к роли педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагога, развитии потребности к ее изучению. Обострение противоречия между актуальным и потенциальным состоянием обучаемых обеспечивалось педагогическими ситуациями, которые предусматривали профессиональную позицию педагога как диагноста. В ходе занятий большинство не смогли справиться с предложенными заданиями и отказались от обсуждения. Некоторые высказывания содержали признание в том, что необходимо пополнить профессиональные знания. Наблюдения показали, что не только «незнание» сдерживает проявление активности студентов, но и неуверенность в правильности выполняемых действий. Активизация развития потребности в изучении педагогической диагностики достигалась внедрением в информационную канву занятий заданий практического характера, объединенных с

теорией единым содержанием. Студентам предлагалось решить частные диагностические задачи, алгоритм решения которых был неизвестен, или попытаться создать модель собственной деятельности на основе нового знания.

По окончании 2-го этапа исследования был проведен промежуточный «срез». Сопоставление исходного и промежуточного «срез» показало, что высокого уровня развития УПД не обнаружил ни один студент. Число обучаемых со средним уровнем увеличилось с 8,8 до 21,0 %. Для большинства (61,4 %) по-прежнему был характерен низкий уровень развития УПД. Несколько уменьшилось количество студентов с начальным уровнем — до 17,6 %. Позитивная динамика проявлялась в нарастании активности испытуемых. Повышение интереса к проблеме технологии педагогического диагностирования выражалось в виде вопросов, логически обоснованных ответов, а также попытки моделирования собственной диагностической деятельности. Однако наметившуюся тенденцию нельзя было назвать устойчивой. Некоторые студенты стремились уклониться от собственных суждений и выражали согласие с вариантом, который выдвигали другие. На основе результатов исследовательской работы мы пришли к выводу, что активизация потребности в знаниях и умениях педагогического диагностирования у обучаемых протекает по индивидуальной траектории.

Дальнейшая работа была связана с обучением студентов технологии педагогического диагностирования. Психолого-педагогический практикум позволял проследить различные подходы к решению педагогических задач, анализу первичной информации, определению «главного звена» диагностирования. Так, студенты со средним уровнем развития УПД после анализа собранной информации переходили к выдвижению гипотезы и выбору адекватных диагностических средств. Студенты с низким уровнем при анализе исходных данных заново формулировали цель и диагностические задачи (виток в диагностическом цикле — возвращение к первоначальному

этапу). На основе переформулировки цели они пытались выдвигать гипотезу, осуществляли подбор диагностического инструментария. При наблюдении за деятельностью обучаемых с начальным уровнем было замечено, что они хаотично включаются в решение задач диагностического характера, не совсем точно формулируют цель диагностирования. Все студенты испытывали затруднения различной степени при самостоятельном планировании предстоящего диагностирования. Возможность включения тренинговых упражнений в ходе психолого-педагогического практикума позволила несколько активизировать мыслительную деятельность студентов.

По окончании 3-го этапа исследования был проведен контрольный «срез». Полученные результаты свидетельствуют об уменьшении числа студентов с начальным уровнем развития УПД с 17,6 до 3,5 %, а с низким — с 61,4 до 17,5 %. На этом этапе проявлялись качественные изменения в деятельности студентов. Обучаемые правильно формулировали цель, самостоятельно планировали деятельность при диагностировании. Несмотря на то что последовательность шагов определялась на репродуктивном уровне, действия в основном осознанно аргументировались. Студенты достаточно быстро и самостоятельно осуществляли выбор диагностического инструментария и сбор информации, однако испытывали затруднения при самостоятельном прогнозировании перспектив дальнейшего развития педагогической ситуации. При сопоставлении результатов промежуточного и контрольного «среза» обнаружилось значительное увеличение количества студентов со средним уровнем развития УПД: с 21,0 до 70,2 %. Наблюдения за деятельностью студентов подтвердили позитивную динамику.

Сравнительный анализ результатов зафиксировал появление студентов с высоким уровнем развития УПД. Их доля в абсолютном числе обучаемых по окончании 3-го этапа исследования составила 8,8 %. Отличительным новообразованием у студентов с высоким уровнем

развития УПД признавалось то, что они мысленно представляли образ предполагаемого результата и сопоставляли его с целью на различных этапах диагностирования.

Логическим продолжением процесса развития УПД у студентов являлись педагогическая практика и спецсеминар, позволяя им погружаться в реально существующие проблемы педагогической ситуации. Педагогическая практика предоставила студентам возможность поиска альтернативных путей решения диагностических задач и ориентировала на целостное видение педагогического процесса. Полагаем, что существенное влияние на развитие УПД оказали дискуссии и защита проектов в рамках спецсеминара. Конференция способствовала возбуждению интереса к проблемам защищаемого проекта. Особенностью такой формы занятий является активное участие каждого студента в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых вариантов решения проблемы, в оценке их обоснованности.

Анализ отчетов по практике и результатов защиты проектов показал, что студенты с низким уровнем развития УПД в основе своих разработок использовали традиционные варианты, а не личное видение проблемы. При защите проектов их выступления были кратковременны, ответы на вопросы слабо аргументированы. Обучаемые со средним уровнем в диалоге с преподавателем и сокурсниками выдвигали теоретическое обоснование собственной позиции. При выборе действий педагогического диагностирования у них прослеживалась тенденция перехода от репродуктивного характера к эвристическому. Инициативная роль в обсуждениях при защите проектов принадлежала студентам с высоким уровнем развития УПД. Некоторые из них изъявляли желание высказать собственную точку зрения при решении каждой рассматриваемой задачи. Стремление к новым идеям находило отражение в варианте решения задачи, правда пока только на теоретическом уровне. Это являлось одним из преимуществ обучаемых данной категории.



Результаты итогового «среза» свидетельствуют об уменьшении числа студентов с низким уровнем развития УПД до 15,8 %. Преобладающее количество обучаемых — 72,0 % — обнаружили средний уровень. Несколько увеличилось процентное отношение студентов с высоким уровнем — до 12,2 %.

Распределение студентов по уровням развития УПД в процессе исследования представлено в нижеприведенной таблице.

Динамика развития УПД у студентов, %

Этапы исследования, «срезы»	Уровень развития УПД			
	Начальный	Низкий	Средний	Высокий
1-й, исходный	22,8	68,4	8,8	0,0
2-й, промежуточный	17,5	61,4	21,0	0,0
3-й, контрольный	3,5	17,5	70,2	8,8
4-й, итоговый	0,0	15,8	72,0	12,2

Анализ данных, приведенных в таблице, позволяет сделать следующие вы-

воды. Если до начала обучения больше половины обучаемых (68,4 %) находились на низком уровне развития УПД и не один студент не обнаружил высокого уровня, то по окончании преобладающее число студентов (72,0 %) имели средний уровень, высокий показали 12,2 %. Небольшое процентное отношение студентов, достигших высокого уровня развития УПД, объясняется рядом причин. Каждый из трех блоков УПД обеспечивает специальные действия и определенным образом влияет на общий уровень развития УПД у студента в целом. Сложность УПД возрастает от 1-го блока к 3-му, увеличивая ценность последнего. 3-й блок является наиболее сложным для освоения студентами. В связи с этим, на наш взгляд, необходимы иерархизация системы УПД и разработка технологии развития интегративных умений, обеспечивающих качественное повышение профессиональной компетентности будущих специалистов.

Поступила 19.04.04.

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Т.Г. Мясоедова, директор Центра дополнительных образовательных  
услуг Российского химико-технологического университета  
им. Д.И. Менделеева, доцент,*

*С.В. Казакова, аспирант кафедры менеджмента и маркетинга  
Российского химико-технологического университета  
им. Д.И. Менделеева*

По мнению авторов, основная цель образования — формирование творческой личности, обладающей необходимыми профессиональными и мировоззренческими знаниями, — в условиях реализации концепции непрерывного образования должна стать целью деятельности каждого преподавателя. На достижение поставленной цели будут оказывать влияние осознание преподавателем своей роли в рамках современного образовательного процесса, понимание своих задач, а также наличие необходимых для их реализации профессиональных знаний и навыков. Анализ сложившегося положения показывает, что существуют как теоретические, так и практические предпосылки подготовки преподавателей к новым условиям функционирования образовательных учреждений.

The achievement of the main aim of the life-long education to form a creative personality possessing the necessary professional knowledge and global outlook and able to implement them in his / her activity is possible if that goal becomes the aim of the activity of any educator. The achievement of that goal depends on the realizing of the new tasks and the availability of the professional knowledge and skills.

Экономические и социальные изменения, происходящие во всем мире и особенно в нашей стране, затрагивают цели и направления развития образования в целом. Происходит изменение самих понятий «образование» и «образованный человек», общепринятые формы обучения теряют свою эффективность, преподаватель в какой-то степени лишается былого авторитета. Традиционное образование, которое основано на получении общих и профессиональных знаний в течение определенного периода обучения и в заданной последовательности, постепенно заменяется или дополняется образованием, обеспечивающим приобретение знаний в течение всей жизни. Непрерывное образование охватывает все формы, типы и уровни образования, выходя далеко за рамки так называемого формального образования. Его целью становится не передача накопленных за определенный период времени знаний в специально организованных условиях, а формирование творческой, инициативной личности, не только обладающей суммой необходимых профессиональных и мировоззренческих знаний, но и умеющей гиб-

ко ими оперировать и применять на практике.

В работе В.Н. Бобрикова<sup>1</sup> выделены четыре принципа «непрерывного образования»:

— целенаправленность, которая подразумевает осознанную спланированную деятельность по всестороннему развитию личности;

— индивидуализация — предполагает развитие творческого потенциала личности, обнаружение уникальных, присущих только данной личности способностей;

— непрерывность — отражает последовательность стремления личности к развитию;

— системность — совместимость, преемственность разных форм и уровней образования, целостность содержания обучения и дополнительных способов развития и переподготовки специалистов.

Считаем, что к данным принципам должны быть добавлены:

— опережающая подготовка, которая означает предоставление обучающемуся знаний и информации, необходимых для конкурентоспособной работы в на-



стоящем и для решения задач, связанных с профессиональной деятельностью в будущем;

— информационная прозрачность, предполагающая доступную и понятную систему обеспечения всех желающих информацией о совокупности государственных и общественных институтов, предоставляющих образовательные услуги, о названиях, содержании и возможностях различных образовательных программ;

— доступность для широкого круга желающих;

— экономическая эффективность как для конкретной обучающейся личности, так и для общества в целом.

Реализация данных принципов является гарантией подготовки человека как личности и профессионала в динамично меняющемся обществе.

Непрерывное образование не ограничивается определенными сроками обучения и стенами учебных заведений и приобретает черты жизнедеятельности, т.е. процесса становления личности в течение всей социально активной жизни, а социальная жизнь — черты непрерывного образовательного процесса. Новая модель образования ориентирована в своей основе не на прошлое, а на будущее человеческой цивилизации, также меняющей свою парадигму развития с потребления материальных ресурсов на устойчивое развитие.

В соответствии с Болонским соглашением министров образования стран Европы Европейское сообщество, в том числе и Россия, переходит на двухступенчатую систему образования. На первой ступени, в бакалавриате, готовят специалистов широкого профиля, на второй, сразу или по истечении некоторого периода, связанного с рабочей деятельностью выпускников, — специалистов узкого профиля в рамках магистратуры или различных профессиональных курсов повышения квалификации, переподготовки и стажировки. Такая система повышает роль дополнительного профессионального образования (ДПО) как составной части непрерывного образования. ДПО становится более высокой потреб-

ностью личности, для реализации которой необходимо проявление самостоятельности, активности в расширении профессиональных знаний.

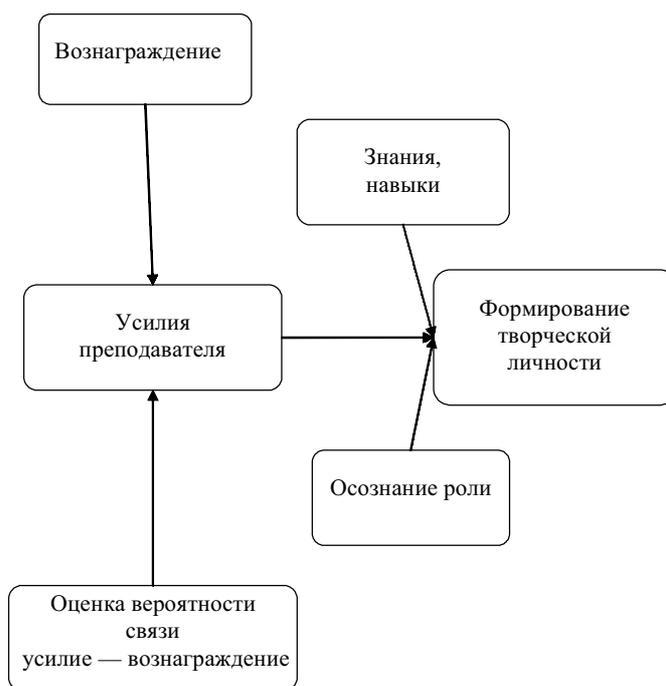
Основной особенностью ДПО является приобретение наряду с корпусом основных, обязательных знаний, преимущественно носящих профессиональный характер, знаний оперативных, носящих характер опытных, не включенных в общепризнанную теорию, еще не получивших статуса научных, но которые необходимо знать, для того чтобы успешно работать. Потребность в этих знаниях может быть личностной, определяться задачами, возникающими в жизни отдельного человека.

В сфере дополнительного профессионального образования не всегда имеются готовые, систематизированные знания, подлежащие усвоению обучающимся. Нередко изучаемый материал представляет собой не столько знания, сколько сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих и, как правило, не совпадающие или даже противоречащие друг другу. Обучающийся должен научиться сам систематизировать полученную информацию. Основным элементом учебного процесса становится, таким образом, не только знание, но и информация<sup>2</sup>. Обучение при этом должно осуществляться в форме консультирования, совместного обсуждения проблемы, обмена опытом с остальными участниками образовательного процесса. Обучающийся превращается из объекта обучения в полноправного субъекта образовательного процесса.

Для того чтобы основная цель современного образования — формирование творческой личности, обладающей необходимыми профессиональными и мировоззренческими знаниями и умеющей оперировать ими для решения практических проблем, — была достигнута, необходимо, чтобы она стала целью деятельности каждого преподавателя. Ее достижение требует определенных усилий (например, освоения новых областей знаний или овладения новыми образовательными технологиями) от само-

го преподавателя. Величина этих усилий будет зависеть от предложенной ему системы вознаграждений. В сложившейся экономической ситуации наиболее действенными будут внешние вознаграждения, т.е. вознаграждения, которые могут предоставить преподавателю руководство вуза и государство в целом в виде достойной заработной платы, различных премий и поощрений.

Причем предлагаемое вознаграждение должно быть адекватно прилагаемым усилиям. Помимо этого на достижение поставленной цели будут оказывать влияние осознание преподавателем своей роли в рамках современного образовательного процесса, понимание своих задач, а также наличие необходимых для их реализации профессиональных знаний и навыков (рисунок).



Факторы, оказывающие влияние на достижение основной цели образования в современных условиях

В соответствии с инновационной парадигмой задачи преподавателя меняются либо наполняются новым содержанием. Помимо простой передачи систематизированных знаний (не устаревших, а отвечающих современному уровню развития той или иной науки) он должен:

- научить студентов самостоятельному поиску знаний,
- научить применению полученных знаний для решения практических проблем,
- научить извлечению знаний из потока оперативной информации,
- сформировать мотивацию обучающихся к дальнейшему профессиональному и личностному совершенствованию,

— воспитать сознательную личность, использующую полученные знания только в гуманных целях,

— привить обучающимся культуру устойчивого развития.

В осуществлении концепции непрерывного образования в основном будут задействованы ныне работающие преподаватели высшей школы. Однако к решению поставленных задач многие из них не готовы, потому что не имеют педагогического образования и в первую очередь являются специалистами в преподаваемой предметной области. Исследования, регулярно осуществляемые Центром социологических исследований МГУ им. М.В. Ломоносова<sup>3</sup>, и социоло-



гический опрос преподавателей, проведенный в 2003 г. в РХТУ им. Д.И. Менделеева, показали, что большая часть работающих ныне преподавателей (примерно 30—35 %) не повышали свою квалификацию (или повышали формально) даже в предметной области более 10 лет.

Свыше 50 % участников опроса в РХТУ им. Д.И. Менделеева считают основной целью своей деятельности передачу знаний последующим поколениям и только около 30 % — формирование творческой личности. Это означает, что большинство преподавателей не знакомы с новой образовательной парадигмой или не воспринимают ее.

Примерно 70 % респондентов из МГУ полагают, что преподаваемый ими предмет соответствует современному уровню знаний (особенно часто такой ответ давали люди старше 60 лет). С внедрением новых методов обучения ситуация обстоит не лучше. По данным Центра социологических исследований МГУ<sup>4</sup>, лишь 17 % ППС (в основном молодые преподаватели в возрасте 25—40 лет) считают, что такие проблемы, как внедрение новых методов обучения и обновление содержания учебных дисциплин, сегодня требуют решения.

Одно из концептуальных положений об университетах, сформулированное С.И. Гессеном еще в начале XX в., гласит, что задача университетского преподавателя заключается не в том, чтобы учить, а в том, чтобы работать в своей науке, которой он может учить лишь в меру своей исследовательской деятельности. Он не «преподает» свой предмет, а высказывает публично свои научные взгляды — потому он и называется профессор (от лат. *profiteor*). Учащийся не просто учится, но занимается наукой, он — *studiosus*. Оба двигают науку вперед. Учение и исследование здесь совпадают. Студенты через учебу приступают к самостоятельному исследованию, а профессора через исследование продолжают свою учебу<sup>5</sup>. К сожалению, в настоящее время в российских вузах далеко не каждый преподаватель ведет научно-исследовательскую работу в своей предметной области, в связи с чем

уровень его знаний по преподаваемой дисциплине отстает от современных требований.

В подавляющем большинстве случаев система преподавания в вузе носит традиционный характер и ориентирована на пассивное обучение, т.е. на получение студентами устоявшихся знаний либо информации от преподавателей или из различных пособий, учебников, журналов с использованием ресурсов собственной памяти (прочитал (услышал) — запомнил). Примером такого подхода является традиционная лекция. В современной педагогической практике пассивным методам обучения противопоставляются активные, основанные на творческом подходе как преподавателей, так и студентов к приобретению знаний. При активном обучении преподаватель выступает в роли инициатора процесса генерации знаний. Такая роль требует от него владения рядом методов и приемов, позволяющих спланировать, организовать и провести интерактивное учебное мероприятие<sup>6</sup>.

На смену нынешнему преподавателю-предметнику должен прийти педагог (или андрагог, если говорить об образовательном процессе взрослой аудитории)-предметник, владеющий современными образовательными технологиями и развивающими методиками обучения (мультимедийные программы и видеofilмы, телекоммуникационные средства, проведение проблемных семинаров и ролевых игр, контролирующие тесты с развернутыми рекомендациями и др.). Такой преподаватель, обладая глубокими знаниями и актуальной информацией, должен активизировать восприятие, память и мыслительную деятельность обучающихся под его руководством студентов или слушателей, а также помогать формировать их дальнейшее направление обучения.

С учетом того что преподаватели вузов в большинстве своем не имеют специальной педагогической подготовки, важным направлением системы подготовки и повышения квалификации преподавательских кадров является обучение современными педагогическими технологиями.

Внедрение в учебный процесс новых информационных технологий требует обучения преподавателей их применению в профессиональной деятельности. При этом нововведения, связанные с информационными технологиями в вузе, как правило, имеют два аспекта: пользовательский и прикладной<sup>7</sup>.

Под пользовательским аспектом понимается обучение преподавателей работе с программными средствами, а именно:

— умению работать с основными пакетами прикладных программ (MS Office, графический редактор PhotoShop, программа Power Point и т.д.);

— умению работать в сети Интернет, достаточному для свободного поиска нужной информации и работы с ней;

— умению работать в локальной сети вуза.

Прикладной аспект относится к использованию внедряемых технологий в преподавательской деятельности. Здесь также возникает вопрос об обучении неким новым педагогическим технологиям, так как использование компьютерных и сетевых средств подразумевает существенную трансформацию традиционных подходов к преподаванию. Основной акцент делается на самостоятельной и активной работе студентов, для чего преподаватель должен владеть специфическими знаниями в области так называемой Интернет-педагогике.

Обучение магистров или лиц, получающих второе высшее образование, требует от преподавателей знаний основ андрагогике. Так, при проведении занятий в аудитории взрослых людей важно соблюдать принципы *актуальности* (то, о чем говорится во время обучения, должно иметь отношение к профессиональной или частной жизни обучающихся), *участия* (обучающиеся должны активно участвовать в учебном процессе и непосредственно использовать новые знания и навыки уже в ходе обучения), *повторения* (оно помогает новому закреплению в памяти и превращает приобретенные знания в привычку), *обратной связи* (обучающимся нужно предоставлять информацию о том, насколько

они продвинулись вперед, что позволяет им скорректировать свое поведение для достижения более высоких результатов). Эти принципы возможно реализовать во время интерактивных семинаров и консультаций. Дополнительно к основам андрагогике необходимо знать основы психологии, поскольку интерактивные семинары предполагают знание преподавателем способов вовлечения в активную работу разных типов людей — активистов, прагматиков, теоретиков и т.д.

При переходе России к рыночным отношениям произошла глобальная переоценка ценностей, идеалов, изменились приоритеты в структуре социально значимых и лично престижных профессий и специальностей, были разрушены традиции воспитания молодежи через партийные и молодежные организации, через вузовские институты кураторов. В связи с этим особое значение приобретают воспитательные функции преподавателя. Преподавателю недостаточно быть только носителем знаний и оперативной информации или консультантом в познавательном процессе, ему необходимо быть и проводником традиционных норм и ценностей человеческой культуры, дабы полученные знания и оперативная информация были использованы обучающимся во благо, а не во зло общества. Как сказано в проекте стратегии ЕЭК ООН по образованию в интересах устойчивого развития, «образование — один из основных инструментов совершенствования моделей потребления и производства, поскольку закладывает основу для исследований и разработки технологий, способных улучшить состояние окружающей среды, обеспечивает интегрирование экологических, экономических и социальных взглядов людей в их поступки»<sup>8</sup>. На преподавательский корпус возлагаются надежды в деле привития социуму «культуры устойчивого развития»<sup>9</sup>. В России концепция устойчивого развития широко поддерживается, но поддержка еще не является гарантией собственно устойчивого развития страны. Вероятно, это связано с попытками построить механизм устойчивого развития традиционными и уста-



ревшими к настоящему времени средствами, способами, к которым можно отнести и средства, способы просвещения и образования.

Таким образом, замена концепции традиционного, конечного образования на концепцию непрерывного образования приводит к изменению цели и задач образования, роли преподавателей высшей школы и решаемых ими задач, а следовательно, к осознанию необходимости изменения подготовки и повышения квалификации преподавательского корпуса.

На Западе существуют два подхода к содержанию подготовки преподавателей<sup>10</sup>:

— методологическая подготовка, предполагающая фундаментальное психолого-педагогическое образование,

— подготовка в области компетентности преподавателя и использования различных методов обучения. При этом основная часть времени отводится на изучение традиционных форм и методов обучения, оценки знаний и умений использовать аудиовизуальные средства.

В последние годы усиливается внимание к инновационным аспектам образования (индивидуализированное обучение, методы моделирования и др.) преподавателей. В практику вводятся новые виды их подготовки. В Германии и Швеции широко используются так называемые практикумы, в ходе которых начинающие преподаватели обучаются вместе с опытными, в Германии — курсы, использующие методы наблюдения за собственной деятельностью, в США и Канаде — курсы по методам обучения с помощью коллег, в Новой Зеландии, Швейцарии — «контент-методы», обучение с помощью самих студентов и т.д.

Российское законодательство предполагает повышение квалификации ППС, но не регламентирует направлений и содержания программ обучения. В настоящее время ситуация с повышением квалификации преподавателей высшей школы достаточно сложная и неоднозначная. Финансирование образования из государственного бюджета по остаточному

принципу, снижение социальной значимости образования и престижа преподавательской профессии, повышение среднего возраста преподавателей часто приводят к пассивному отношению как руководства вузов, так и самих преподавателей к своей деятельности и к повышению профессионального уровня. Во многих вузах процесс повышения квалификации стал формальным, тогда как в ряде других создаются вновь или модернизируются действовавшие ранее институты или факультеты повышения квалификации преподавателей. В Московском экономико-статистическом институте в 1999 г. создан Институт повышения квалификации (ИПК) преподавателей, главным направлением деятельности которого является обучение преподавателей МЭСИ информационным и педагогическим технологиям. В МГТУ «СТАНКИН» ИПК действует с 1975 г. Его основная цель — повышение квалификации, развитие профессиональных и педагогических навыков преподавателей на базе современных информационных технологий. Активно работает Экспериментальный центр повышения квалификации преподавателей при МГТУ им. Н.Э. Баумана. Повышение квалификации преподавателей здесь проводится по многим направлениям, в том числе по психологии управления малыми группами, основам педагогики, проектированию содержания образовательных программ, философии, CALLS-технологиям и т.д.

В результате исследований, проводимых Центром социологических исследований МГУ им. М.В. Ломоносова (о которых уже говорилось выше), выявлены и некоторые положительные тенденции в настроении ППС относительно повышения квалификации. Как следует из приведенных далее в таблице данных, в последние годы растет число преподавателей, осознанно считающих, что для эффективного ведения учебного процесса они нуждаются в повышении квалификации. Для сравнения в той же таблице приведены данные, полученные при опросе примерно 10 % штатного состава ППС РХТУ им. Д.И. Менделеева.

**Изменение потребности преподавателей  
в повышении квалификации (по данным  
социологических опросов), %**

Вуз	1998 г.	2000 г.	2001 г.	2003 г.
МГУ им. М.В. Ломоносова	43	59	69	—
РХТУ им. Д.И. Менделеева	—	—	—	63

Указанная тенденция, по-видимому, обусловлена вновь возникшим интересом молодежи к образованию (в том числе и техническому), появлением новых рабочих мест для преподавателей в сфере дополнительного профессионального образования, дифференциацией заработной платы в зависимости от учебного заведения и ростом конкуренции на рынке работников образования.

Среди направлений повышения квалификации наибольший интерес у преподавателей РХТУ им. Д.И. Менделеева вызывает область профессиональных (предметных) знаний, затем смежные области знаний, информационные технологии, иностранные языки, педагогика и психология.

Таким образом, существуют как теоретические, так и практические предпосылки подготовки преподавателей к новым условиям функционирования образовательных учреждений. Реализация концепции непрерывного образования и переход к экономике, базирующейся на знаниях, в значительной степени будут зависеть от уровня подготовки самих преподавателей. Экономика знаний может дать тем больший объем продукции, чем больше знаний будет создано учеными и чем больше людей смогут употребить эти знания<sup>11</sup>. Проводниками между учеными и работниками любых сфер деятельности являются преподаватели. От их деятельности зависит, насколько эффективно обучающиеся смогут использовать полученные знания для решения конкретных проблем. Изменение внешней среды диктует необходимость адаптации как учебных планов, так и образовательных технологий к требованиям рынка труда, а это, в свою оче-

редь, требует подготовленного преподавательского состава.

В качестве приоритетных направлений повышения квалификации преподавателей могут служить следующие:

- современные педагогические технологии,
- современные информационные технологии,
- устойчивое развитие общества,
- основы психологии,
- основы андрагогики.

Эта система должна быть достаточно гибкой, учитывать цели и задачи, стоящие перед вузом в конкретной ситуации, предоставлять преподавателям возможность повышать квалификацию поэтапно или по системе зачетных единиц. Успех возрождения системы повышения квалификации преподавателей будет зависеть от того, насколько эффективно будут сформированы мотивы преподавателей к самосовершенствованию и обучению, насколько значимы будут предложенные стимулы. В разработке и внедрении такой системы мотивации должны участвовать сами преподаватели. Особое внимание в мотивационной программе следует обратить на критерии оценки эффективности повышения квалификации, учитывающие современные требования к характеристикам преподавателя. Элементом корпоративной культуры современного вуза должно стать не формальное, а регулярное повышение квалификации преподавательского состава, способствующее решению задач, стоящих перед вузом.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Бобриков В.Н. Научно-теоретические основы непрерывного технического профессионального образования: Моногр. Кемерово, 2002. С. 11.

<sup>2</sup> См.: Ильин Г.Л. Проблема управления качеством в дополнительном профессиональном образовании // Новые знания. 2002. № 4. С. 11—16.

<sup>3</sup> См.: Подготовка научных кадров в системе высшего образования России: Сб. обзоров / Отв. ред. А.И. Ракитов. М., 2002. С. 94.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> См.: Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М., 1995. С. 310.



<sup>6</sup> См.: Kerka S. Competence-based education and training. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education (<http://www.ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>).

<sup>7</sup> См.: Хорошилов А.В., Дмитриевская А.В., Тутарева С.Л., Ласковец С.В. Разработка системы профессиональной подготовки преподавателей вуза с учетом требований открытого образования // Кадровое обеспечение федеральной целевой программы «Электронная Россия»: Междунар. науч.-практ. конф. (тез. докл.). М., 2002. С. 12—16.

<sup>8</sup> Проект стратегии ЕЭК ООН по образованию в интересах устойчивого развития

([www.unesco.org/env/wgso/Sustainable%20Development/ESD/1st.meet.febr.2004.htm](http://www.unesco.org/env/wgso/Sustainable%20Development/ESD/1st.meet.febr.2004.htm)).

<sup>9</sup> См.: Касимов Н.С., Мазуров Ю.Л., Тикунов В.С. Концепция устойчивого развития: Восприятие в России // Вестн. РАН. 2004. Т. 74, № 1. С. 28—36.

<sup>10</sup> См.: Гурье Л., Сунцова М. Подготовка преподавателей: история и современность // Высш. образование в России. 1999. № 1. С. 144.

<sup>11</sup> См.: Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России // Вестн. РАН. 2003. Т. 73, № 5. С. 451.

Поступила 13.04.04.

---

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗАЦИИ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

*Н.Д. Гуськова, зав. кафедрой экономики и организации производства  
МГУ им. Н.П. Огарева, профессор,*

*Е.А. Неретина, профессор кафедры менеджмента  
МГУ им. Н.П. Огарева,*

*Т.А. Салимова, зав. кафедрой управления качеством  
МГУ им. Н.П. Огарева, профессор,*

*Н.Ш. Ватолкина, ст. преподаватель кафедры управления качеством  
МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье рассматриваются генезис и содержание категории «диверсификация», обосновываются предпосылки, особенности и важнейшие характеристики диверсификации образовательной деятельности. Особое внимание уделяется взаимосвязи диверсификации образовательной деятельности и управления качеством, в частности определяются принципы управления качеством образовательной деятельности в рамках диверсификации.

In this article the genesis and contents of diversification category is analyzed. The prerequisites for diversification in the sphere of education, its specific characteristics and features are also investigated. Special attention is paid to interaction between the diversification and quality management in the sphere of education.

В настоящее время категория «диверсификация» широко используется в различных сферах и областях знаний. Однако для России это понятие относительно новое, ассоциирующееся с процессом формирования рыночных отношений. В промышленно развитых странах данная категория стала применяться значительно раньше, приблизительно с середины 50-х гг. XX столетия, для характеристики явлений, связанных с процессами концентрации на межотраслевом уровне и усиления внутренней неустойчивости рыночного хозяйства.

Диверсификацию можно рассматривать как процесс проникновения в другие области и сферы деятельности. В ее основе лежит объективная причина — комбинирование различных видов деятельности в целях достижения более высоких результатов.

В литературе приводится около 15 определений диверсификации, отражающих стратегию деятельности различных организаций в постоянно меняющихся условиях. Обобщенно это понятие обозначает расширение и совмещение различных специализированных видов деятельности

© Н.Д. Гуськова, Е.А. Неретина, Т.А. Салимова, Н.Ш. Ватолкина, 2004

в рамках существующей организации, ее потенциала и структуры ресурсов.

Диверсификация повышает конкурентоспособность, делает более гибкой стратегию поведения, позволяет полнее использовать имеющиеся ресурсы, комбинировать технологические процессы, учитывать изменение потребностей и конъюнктуры, применять достижения научно-технического прогресса, ускорять оборачиваемость экономических средств, повышать эффективность инвестиционной политики.

Безусловно, в каждой из сфер деятельности диверсификация имеет свои особенности. Так, в производстве она проявляется главным образом в расширении ассортимента выпускаемой продукции, переходе фирмы к многоотраслевой структуре продукции, в превращении отраслевой производственной организации в межотраслевую. Конечно, это влияет на изменения в технологии, структуре персонала, ведет к диверсификации управления.

Таким образом, диверсификация выступает как объективная, закономерная тенденция развития деятельности, которая в современных условиях экономики, НТП и информатизации жизни имеет особое значение.

Всякая организация построена на дифференциации и интеграции деятельности. Это способствует повышению производительности труда, но в определенных пределах его эффективности, за которыми начинают действовать факторы диверсификации. Именно они обеспечивают дальнейший рост и производительности труда, и его эффективности, оказывают влияние на процессы специализации и интеграции деятельности.

В образовании диверсификация проявляется в тенденциях расширяющегося разнообразия (но не количественного увеличения учебных дисциплин, специальностей), форм, методов и технологий обучения, оценки его качества. Это во все не характеризует экстенсивное развитие. Рождающееся разнообразие переходит во взаимопроникновение, слияние, комбинации в связи с ресурсным огра-

ничением количественного роста. Возникает новое качество специальностей и дисциплин, методов и технологий, а в конечном счете — новое качество образования. Так процессы диверсификации образования способствуют росту его качества.

Важнейшие предпосылки диверсификации образовательной деятельности таковы:

— ускорение темпов развития общества, следствием чего является необходимость подготовки людей к жизни в быстроменяющихся условиях, а также усиление зависимости темпов развития общества от уровня и масштабов высшего образования;

— сокращение сферы применения неквалифицированного и малоквалифицированного труда, рост потребности в повышении квалификации и переподготовке работников;

— высокая мобильность рабочей силы, рост конкуренции;

— переход от избирательной модели высшего образования к массовой, когда оно становится всеобщим достоянием;

— сужение источников инвестиций в высшую школу и возрастание потребности в поиске иных резервов и источников развития высшего образования;

— экономическая, культурная, политическая глобализация и связанная с этими процессами интернационализация высшего образования.

Диверсификация образовательной деятельности представляет собой процесс постоянных изменений, преобразований, многовариантность, разнообразие подходов, действий, деятельности в сфере образовательных услуг. Она обозначает не всякие изменения, а только те, которые позволяют полнее использовать ресурсы, обеспечивать относительную устойчивость развития, удовлетворять изменяющиеся потребности, повышать потенциал развития типологическим разнообразием деятельности, поиском новых подходов, стратегий и пр. (рис. 1).

Диверсификация образования проявляется в его организации, методологии, методике, технологии, контроле знаний.



Р и с. 1. Диверсификация образования

Ее важнейшими характеристиками служат:

- многоуровневый подход к управлению образовательной деятельностью;
- многообразие объектов и методов управления;
- проникновение образования в другие области и сферы человеческой деятельности.

Многоуровневый подход предполагает прежде всего тесное взаимодействие структурных элементов системы образования (школ, колледжей, техникумов, высших учебных заведений, структур подготовки и переподготовки кадров). С позиций такого подхода можно осуществлять управление образовательными процессами в рамках отдельных звеньев

системы образования, в частности высшего профессионального. За рубежом сложилась следующая многоуровневая система подготовки кадров: бакалавр, магистр, доктор наук. В отечественной практике в настоящее время система подготовки высококвалифицированных кадров имеет вид: бакалавр, специалист, магистр, кандидат, доктор наук.

Диверсификация образовательной деятельности характеризуется также многообразием объектов и методов управления. Объектами управления выступают различные категории обучающихся, обучающие лица и обслуживающий персонал, а также процессы обучения. Их взаимосвязь показана на рис. 2.



Р и с. 2. Взаимосвязь основных объектов управления качеством образовательной деятельности

Результатом образовательной деятельности является выпускник соответствующего учебного заведения (бакалавр, специалист, магистр), удовлетворяющий запросам потребителей.

Качество процессов представляет собой характеристику взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, преобразующих ресурсы в конечный результат.

Качество персонала определяется системой свойств, отражающих способность работников выполнять заданные функции в соответствии с целями и задачами образовательного процесса и организации в целом.

Диверсификация как одна из закономерностей развития образовательной деятельности проявляется в следующем:

- индивидуализации образования;
- опережающем образовании;
- непрерывности образования;
- интенсификации образовательных процессов;
- компьютеризации образования;
- креативизации образования;
- возрастании роли качества образования.

Индивидуализация образования отражает возрастающую потребность обучающихся в индивидуальном выборе дисциплин, формировании собственной программы образования, развитии самостоятельной работы. Все это находит отражение в государственном стандарте, но не всегда реализуется на практике. Выбор дисциплин студентом способствует осмысленному подходу к формированию своей карьеры, мотивации образовательного процесса, изучению и осознанию особенностей профессиональной деятельности. В дальнейшем будет наблюдаться рост процента дисциплин, самостоятельно выбираемых студентом. Показатель состава и количества дисциплин свободного выбора будет одним из важных критериев качества образовательного процесса.

Многие изменения, происходящие сегодня, являются неожиданными, многие проблемы — принципиально новыми и более сложными по сравнению со старыми. Знания, определяющие профессионализм, стареют каждые три-пять лет. Образование должно учитывать перспективы и прогнозы, быть опережающим. Но это возможно лишь тогда, когда оно одновременно является и проблемным. Сегодня нельзя давать только устоявшиеся и проверенные знания. Необходимо показывать перспективы их развития, противоречия в их конструкции и содер-

жании, больше внимания уделять фундаментальным знаниям. Только тогда образование будет опережающим. Но это опережение должно дополняться непрерывностью образования.

Если знания не пополняются, они убывают. Постоянное пополнение знаний отражается не столько на их объеме, сколько на качестве, увеличивает интеллектуальный потенциал личности. Система образования должна предусматривать возможности непрерывного образования — получения второго, третьего дополнительного образования, повышения квалификации, развития способностей и потребностей самообразования. Это тенденция настоящего и будущего, фактор качества образования.

Объем информации и объем знаний в процессе развития науки постоянно возрастают, причем высокими темпами. Данный процесс не имеет завершения. Увеличивать сроки получения образования невозможно бесконечно, поэтому наряду с непрерывностью образования важна и интенсификация его получения. Она зависит от интеллектуального потенциала обучающегося, новых методов информационного и методического обеспечения, структуры образовательной программы, синергетических свойств содержания дисциплин, мотивации образования, комфортности условий получения образования.

Существенным фактором интенсификации образовательных процессов является компьютеризация образования, предполагающая использование современной техники презентации и представления знаний. Наблюдается закономерность насыщения образовательных процессов современной компьютерной техникой. Но главное здесь не столько в самой технике, сколько в разработке и эффективном использовании мультимедийных, компьютерных программ обучения. Они развивают качества образного и вариативного мышления, структурирования материала, проектирования концепций и пр. Компьютеризация образования не исключает человеческий фактор, не снижает его роли. Сочетание педагогической деятельности преподавателя и ис-



пользования мультимедийных программ обучения повышает возможности педагогического искусства и развития творческого потенциала студентов. Мультимедийные программы позволяют использовать пошаговые технологии углубления знаний и оперативный пошаговый контроль их усвоения.

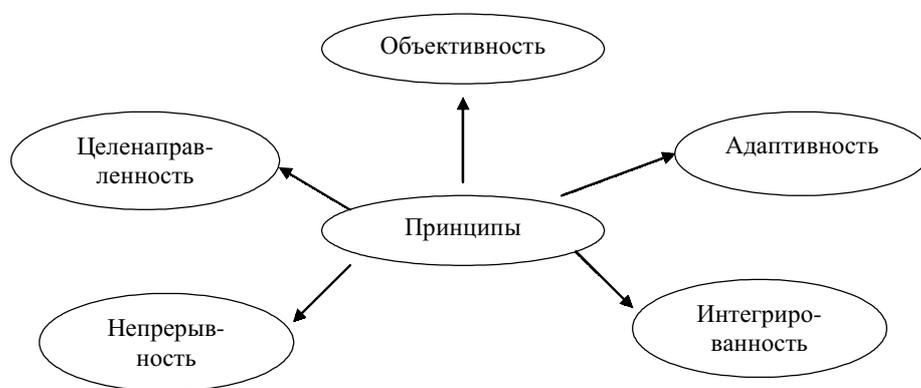
Современный специалист должен быть не исполнителем, а творцом. Однако наше образование не всегда ориентировано на развитие творческого потенциала, оно слабо отвечает потребностям инновационного подхода к профессиональной деятельности.

Креативность образования определяют многие факторы: содержание образовательных программ, технология и методика обучения, информационное обеспече-

ние образовательного процесса, творческий потенциал преподавателя. Потребность в креативизации является закономерной тенденцией развития образования.

Наблюдается также тенденция возрастания роли качества образования. Качество расширяет диапазон управляемых характеристик, позволяет решать многие проблемы реформирования образования. Качество отражает соответствие целей развития образования и средств их достижения. Требования к качеству образования изменяются по мере развития общества, производства, экономики и науки.

Управление качеством образовательной деятельности в рамках диверсификации должно базироваться на ряде основополагающих принципов (рис. 3).



Р и с. 3. Основные принципы управления качеством образовательной деятельности в рамках диверсификации

Принцип объективности означает, что диверсификация образовательной деятельности является объективной тенденцией развития, поскольку повышает эффективность и качество образования.

Принцип адаптивности предполагает гибкое реагирование на изменение факторов внутренней и внешней среды функционирования образовательных учреждений.

Интегрированность проявляется во взаимопроникновении, слиянии, комбинации различных уровней образования, областей знания и образовательных процессов.

Принцип непрерывности показывает процесс образования непрерывным, нацеленным на его постоянное развитие и совершенствование знаний и навыков

обучающихся в зависимости от уровня и объекта управления.

Целенаправленность предполагает осуществление образовательной деятельности в соответствии с целями образовательного учреждения, которые должны быть увязаны с потребностями рынка рабочей силы и индивидуальных клиентов.

Перечисленные принципы составляют далеко не полный их перечень. Последний может дополняться и расширяться на каждом уровне образовательной деятельности в зависимости от управляемого объекта. Но данные принципы должны быть положены в основу разработки методики реализации диверсифицированной образовательной деятельности в высшем учебном заведении.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЦЕЛОСТНОСТЬ МИРОВОЗЗРЕНИЯ  
ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ\***

*В.С. Михалкин, доцент кафедры физики Ижевского государственного  
технического университета*

В статье рассматриваются особенности христианского, философского и научного типов мировоззрения. Даются характеристики соотносящихся с ними этапов развития отечественного образования. Утверждается приоритет духовного начала в становлении целостного мировоззрения, отражающего синтез научных, философских и религиозных представлений.

Features of Christian, philosophical and scientific types of outlook, which are determined by character of interpretation and a choice of the certain aspect of a picture of the world, are considered. Characteristics corresponding various stages of development of education in Russia are given. The priority of the spiritual in formation of the integral outlook reflecting a synthesis of scientific, philosophical and religious conceptions is stated.

Формирование мировоззрения как познания сущности бытия человека и мироздания в их соотношении всегда было и остается насущной задачей образования. Оно вырабатывается при овладении содержанием образования, которое представляет собой нечто большее, чем набор фактов для запоминания. Изучаемые факты должны анализироваться, подвергаться толкованию и быть собраны в целостную систему для понимания того, как отдельные части знания соотносятся между собой в определенной картине мира. Такая система, если она вмещает в себя все значимые факты, является некоторым опосредованным источником для начального формирования мировоззрения — совокупности ценностей, идеалов и норм, которая детерминирует отношение человека к миру и выступает в качестве регуляторов его поведения.

Таким образом, основа мировоззрения определяется как характером интерпретации, так и выбором определенной картины мироздания, посредством которых решаются извечные вопросы бытия, жизни и смерти, добра и зла, обретается смысл и цель жизни и деятельности человека. В зависимости от указанных факторов и ответа на непреходящие вопросы бытия мировоззрение может носить религиозный, философский или научный характер. Религиозное мировоззрение связано с признанием сверхъестественного мирового начала. В философском

обобщается опыт интеллектуального и практического освоения мира. Научное вырабатывает новые мировоззренческие ориентации на основе рационального осмысления культуры, естественных и общественных наук.

В истории отечественного образования достаточно четко выделяются различные периоды, соответствующие названным типам мировоззрения<sup>1</sup>. Первый период, связанный с принятием Киевской Русью православия как государственной религии, ведет отсчет с X в. С богословских школ началось и российское образование. Цель древнерусского воспитания и образования определяется из этимологии самого слова «образование», корнем которого является слово «образ». Она заключалась в духовно-нравственном обновлении человека на основе уподобления образу Иисуса Христа как воплощенного идеала совершенного человека и принималась как естественная норма во всех слоях общества. В рассматриваемый период с особой силой проявились отличительные особенности характера русской нации, основанные на первичности духовного начала в личной и общественной жизни.

Второй период достаточно определенно обозначается в XVII столетии и связан с возникновением светских учебных заведений, с отделением естественных наук от религии. Это отделение явилось предпосылкой принципиальной смены приоритетов в самой цели и методе

\* Некоторые положения статьи носят спорный характер и не разделяются редакцией. Приглашаем читателей к дискуссии по этой теме.



образования, которое становилось светским в своей основе. Главная задача прежнего образования постепенно подменяется приобретением формальных, порой схоластических, знаний, а само образование приобретает рационалистический характер. Теоретические знания перестают быть источником духовного становления человека и превращаются в самодовлеющую ценность, независимую от степени ее необходимости и полезности для духовной жизни обучающегося.

Односторонняя направленность в русской образованности первого периода порождает противоположную односторонность второго периода: стремление к западным духовным ценностям и формам. Первичными становятся гуманистические ценности, ставящие человека во главу всего и вся. Первичность христианских духовно-нравственных начал в воспитании и обучении начинает явно вытесняться философскими учениями, претендующими на особые мировоззренческие и методологические функции. Согласно философии гуманизма верное воспроизведение законов природы позволяет построить естественную нравственность и мировоззрение, способные открыть человеку подлинный смысл его жизни и наполнить ее реальным содержанием. При этом религии отводится роль красивой традиции, поддерживающей определенную моральную атмосферу в какой-то части общества, но представляющей собой антинаучное мировоззрение, оторванное от насущных проблем человека.

В оппозиции к религиозным воззрениям происходило также становление научных представлений, основанных на рациональных умозаключениях и опытным познании материального мира. Бурные и очевидные успехи науки и техники в обустройстве «земных дел» в третьем периоде оказали влияние на все стороны жизни. Материальный мир был провозглашен единственным источником знания. При этом само научное знание было призвано обеспечить научно-технический прогресс как основу и высшую цель общественного бытия. Преимущественное развитие научных представлений породило в общественном сознании харак-

терное научное (сциентистское) мировоззрение с представлением о науке, особенно естествознании, как высшей, абсолютной ценности, обладающей монополией на истину и способной решить все проблемы, стоящие перед человечеством. Все остальные мировоззрения рассматривались не независимо и параллельно научному, а предвзято — с определенных «научных» позиций.

Для прояснения соответствия между различными типами мировоззрения заметим, что целостное мировоззрение не покрывается ни какой-то одной наукой, ни их совокупностью. Наука специфически не занимается мировоззренческими вопросами — это область религии и философии. Следовательно, термин «научное мировоззрение» очень условен, научными являются, скорее, характер и уровень познаний человека с любым мировоззрением. Наука существует лишь в виде совокупности непрерывно разрастающихся научных областей знаний. Целостное знание, или книга природы, открывается человечеству только в его истории, и конкретно каждая индивидуальность, как бы велика ни была ее умственная сила, прочитывает в этой книге только страницы или строки.

Предположение, что наука действительно разрешает все вопросы, может быть основано только на вере в силу науки и ее метод, но эта вера опытной проверки не допускает. Прожив не одну, а десяток жизней, посвящая все свое время только пассивному усвоению того, что наука накопила, индивид и тогда не усвоит всего научного знания. Следовательно, говорить или думать о постройке целостного научного мировоззрения, из которого вовсе исключена была бы вера, невозможно. Научное мировоззрение — явление неустойчивое, постоянно меняющееся в зависимости от развития научных воззрений, а религиозное — устойчивое, принципиально вечное. Оно как осмысливающее жизнь не может меняться оттого, что, например, считавшийся в XIX в. неделимым атом в XX в. оказался делимым.

Расхождение между научным и религиозным мировоззрениями — очень пе-



чальное явление, вносящее разлад и смятение в человеческие души. Целостность и последовательность всего мировоззрения являются драгоценным свойством, которым в полной мере обладали христианские просветители и великие ученые. Хорошо известно, что наиболее выдающиеся творческие умы науки, такие как Н. Коперник, И. Кеплер, И. Ньютон, М. Фарадей, Д.И. Менделеев и многие другие, были верующими людьми. Целостность их христианского мирозерцания достигалась не обоснованием научных представлений догмами Священного Писания как справочной книги по естествознанию и по другим отраслям науки, а благодаря союзу науки и религии, разрушение которого неизбежно ведет к разрушению целостности видения мира человека и к другим печальным последствиям.

В основе целостности христианского мировоззрения обнаруживается сформулированный датским физиком Н. Бором принцип дополнительности, согласно которому для отражения целостности явления необходимо применение взаимоисключающих «дополнительных» классов понятий. Благодаря этому принципу, вышедшему за рамки физики и ставшему универсальным методологическим принципом познания, мы можем утверждать, что существует дополнительность между фактом и смыслом, анализом и синтезом, знанием и верой, телом и душой, наукой и религией. Его применение полностью устраняет несогласованность и разобщенность между религиозным мировоззрением и научным знанием как двумя источниками понимания мира и его явлений<sup>2</sup>.

К сожалению, движение мысли в направлении дополнительности научных и религиозных знаний, открывающее широчайшие горизонты в формировании мировоззренческих установок, в нашем Отечестве было отброшено. Оно требовало и требует высокого духовного уровня, большого напряжения и гибкости мысли, непрерывной умственной работы, поскольку заключается в постоянном установлении новых связующих нитей между вечным христианским мировоз-

зрением и постоянно меняющимся научным воззрением. Целостность христианского мировоззрения было сужена до чисто атеистического мировоззрения с расхожим лозунгом «религия есть опиум для народа» и с отвержением основных христианских ценностей, проповедующих любовь и высокую нравственность. В основе религии как формы духовного существования лежит знание интуитивное, а в основе науки как формы ориентации человека в мире материальном — логико-эмпирическое, причем одно дополняет другое и в равной мере необходимо для формирования миропонимания личности. Надежду на конструктивный диалог и восстановление согласия и взаимопонимания между этими важнейшими сферами духовной и интеллектуальной жизни человека дает как современная наука, которая приходит к выводу о существовании Творца Вселенной и жизни на Земле, так и религия, признающая возможность рационального постижения реальной действительности.

На фоне современного научно-технического прогресса все более четко проявляется фундаментальная, основополагающая роль религии в формировании целостного мировоззрения, в котором обобщается опыт духовного и практического освоения мира, восстанавливается гармония между наукой, философией и религией как главными составляющими интеллектуальной и духовно-нравственной жизни человека. Именно целостное мировоззрение позволяет сегодня личности не потеряться в лабиринте различных оккультных эзотерических учений, представители которых полагают, что статус мировоззрения не выше статуса каких-либо мистических суеверий, и выступают фактически за беспредельный мировоззренческий плюрализм. Только человек с целостным христианским мировоззрением может противостоять, с одной стороны, однобокому естественно-научному мышлению, а с другой — различным проявлениям интеллектуального анархизма, который оказывает разрушающее воздействие как на личность, так и на все общество.



Содержание российского образования на протяжении предыдущего столетия определялось всецело материалистической научной традицией, которой свойственно протivoестественное отделение и даже игнорирование духовной сферы человека. Долгие годы наше образование шло и продолжает идти по собственному, атеистическому, пути. Одностороннее развитие естественно-научных взглядов и разрыв связей с традициями религиозной жизни формируют искаженное представление как об окружающем мире, так и о стратегических ориентирах в практической деятельности.

Современное образование — это передача обучаемым некоей совокупности знаний, навыков для практической деятельности, достижения материального благополучия и карьеры. Поэтому неудивительно, что людей, имеющих «высокий образовательный ценз», ученые степени и звания, нередко отмечают пошлость, грубость, цинизм и беспринципность. Одна из глубинных причин нравственного кризиса, охватившего наше общество, кроется в дехристианизации образования, в перенесении центра устремлений с духовных ценностей на материальные, которые порождают тенденцию нравственного самоуничтожения личности.

Сегодня назрела необходимость пересмотра тотально-критической оценки роли религии в становлении и функционировании общества. Вместо того чтобы по шаблонной схеме «клеймить» религию, предвзято приписывая ей «реакционность», следует объективно изучать ее реальное значение в тех или иных конкретно-исторических обстоятельствах в формировании нравственных, философских и естественно-научных представлений. Нужно признать, что любое мировоззрение, систематизирующее представления человека о мире и самом себе, не может существовать без религиозной составляющей. Устойчивость мировоззрению придает именно религиозный компонент, обнаруживаемый прежде всего в высших идеалах и абсолютных ценностях, имеющих решающее значение для жизненных устремлений человека.

Возврат к христианским ценностям и мировоззрению возможен только при налаживании сотрудничества между религией и отечественным образованием. Возражения противников такого сотрудничества базируются на принципе светскости государства. Однако следует помнить, что он был провозглашен с целью упразднить власть духовенства над обществом. Светский характер государства предполагает свободу граждан от какой бы то ни было юридической власти религиозных организаций и вовсе не влечет за собой запрета религии как таковой. Мы живем в светском государстве, где школа отделена от церкви. Но данное положение совершенно не означает, что из учебных программ должна быть исключена всякая религиозная тематика. Это просто недопустимо, поскольку без обращения к наследию христианства мы рискуем быть отрезанными от своих исторических и культурных корней, оказаться вне как мировой, так и отечественной культуры и истории.

Религиозные импульсы благотворно влияют на духовное обновление нашего общества: восстанавливаются храмы и монастыри, возникают духовные академии, семинарии и приходские школы, в огромном количестве печатаются религиозные книги. Введен государственный образовательный стандарт по специальности «Теология», который, без всякого сомнения, необходим для решения актуальной задачи нашего образования — воспитания разумной и духовной личности. Он предоставляет студентам возможность преодолеть элементарную безграмотность в области религии и богословских понятий, восстановить изначальную гармонию и взаимосвязь между религиозным и научным видением мира, обрести целостное христианское мировоззрение как основу национально-го сознания и культуры.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. Киев, 2001.

<sup>2</sup> См.: *Грибов Л.* Наука и религия: от конфронтации к дополнительности // *Высш. образование в России.* 1993. № 2. С. 26—33.

Поступила 21.01.04.

## СОФИЙНОСТЬ РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ФИЛОСОФИИ КАК ПРИЧИНА ТВОРЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА\*

*Е.А. Мартынова, доцент кафедры философии  
МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

Статья посвящена анализу оригинальной школы русской философии – религиозной философии. Автором проводится мысль, что представители этого направления попытались создать новую социальную философию, опровергающую марксизм, в котором личностный мир реального человека занимал место на втором плане. Основным детерминантом философских построений этого направления была София как учение о положительном единстве разума, красоты и культуры человечества. Восстановление софийности русской философии будет способствовать возрождению истинно русской системы ценностей.

The article is about the original Russian philosophy school – religious philosophy. The author shows that the representatives of this trend tried to create a new social philosophy, which refuted material values of Marxism. The main determinant of the trend is Sophia — a doctrine of absolute unity of human mind, beauty and culture. The reconstruction of Russian religious philosophy nowadays will help us to return the genuine Russian system of values.

Логика общественного развития предусматривает определенные потери ради общей идеи прогресса. Но неизбежно наступает такой момент, когда баланс между потерями и приобретениями нарушается. Именно в эти моменты возникает желание вернуться назад. Обращение к прошлому важно, во-первых, потому, что любые «купюры» нарушают общую логику развития общественной мысли, философской в том числе; во-вторых, потому, что преднамеренно забытое интересно нам не только само по себе, но и как стратегема развития современных проблем.

В конце XIX — первые десятилетия XX в. российская философская мысль достигла вершины своего исторического развития. Однако отдельные «программные заявления» сводили на нет огромный опыт философской мысли. Показательны в этом плане слова Л.Д. Троцкого о том, что в области философии и общественной науки мы ничего не достигли: «Ничего, круглый нуль! <...> История нашей общественной мысли даже клинышком не врезывалась в историю мысли общечеловеческой»<sup>1</sup>. Так культивировались и внедрялись в общественное сознание мифы о неполноценности русской философской культуры.

В.В. Зеньковский утверждал, что «суждение, посылающее упрек русской философии в отсутствии оригинальности,

если это не сказано ради красного слова, покоится на некоей нарочитой недоброжелательности к русской мысли, к намеренному желанию ее унизить»<sup>2</sup>. Вопреки всякого рода заявлениям отечественная философия начинала активно входить в мировой философский процесс.

Основным направлением указанного периода становится отечественная религиозная философия. Хотя и существует расхожее мнение, что русская философия пыталась сесть «между двух стульев», склоняясь попеременно то к научно-философскому, то к религиозному сознанию, мы придерживаемся мнения, что в философии вряд ли можно найти мыслителей с безупречно догматическим сознанием. Творческая динамика мысли заставляет постоянно искать новые возможные ответы на жизненные вопросы. Генезис и историческое предназначение русской религиозной философии точнее других очертил Г.П. Федотов, говоря, что «в первом десятилетии нашего века в России из предпосылок немецкого идеализма и символизма едва начала складываться совершенно оригинальная русская школа философии, теоретическая и религиозная одновременно. Едва намечены были вехи нового пути... Отсюда идут пути в русское будущее»<sup>3</sup>.

С.Л. Франк полагал, что самое интересное и значительное, что породило русское мышление XIX—XX вв., — кроме

\* Работа выполнена при поддержке РГНФ. Проект 03-03-00042а.



самой религиозной философии — принадлежит к области исторической и социальной философии; самые глубокие и типичные русские религиозные мысли высказывались в рамках исторического и социально-философского анализа. Именно поэтому в русской литературе едва ли можно отделить религиозную философию от исторической, социальной и культурной философии, их необходимо рассматривать вместе<sup>4</sup>. Философия в свете данной традиции предстает не просто как полезное приобретение разума, носящего инструментальный, прагматический характер, но и как высшая духовная ценность. Она является не абстрагированным, обезличенным, отстраненным видом познания бытия, но, напротив, личностно укорененным, связанным со всем существом человека драматическим сопереживанием реальности.

Русские мыслители создали, по сути, новую социальную философию, опровергающую марксизм, в котором личностный мир реального человека, возвышающийся над материальным мир нравственный и духовный занимал место на втором плане. Представляя беспрецедентное богатство начала XX в. в благах внешней, материальной культуры, марксизм в плане душевной силы, свежести и веры не богаче, а беднее предыдущих учений. При этом системы религиозной философии, создавая «антитезис» марксизму, оставались необычайно «академичными и толерантными» по отношению к нему.

Взросший в последние годы интерес к наследию российских философов конца XIX — начала XX в., на наш взгляд, обусловлен многими причинами, основными среди которых можно считать три.

Во-первых, обращаясь к русской философской мысли указанного периода, понимаешь, что выдающиеся русские мыслители, писатели, философы, поэты уже пытались, и небезуспешно, ответить на многие вопросы, которые волнуют нас сегодня. Их идеи о вечных, незыблемых началах человеческой жизни и об их преломлении в условиях России остались совершенно невостребованными с точки зрения обоснования современного российского жизнеуклада. С.Л. Франк в «Духовных основах общества» писал, что

«социальная философия исходит из допущения наличия в общественной жизни вечных, неизменных, имеющих силу при всяком историческом порядке закономерностей и старается их познать. Прежде чем приступить, по существу, к разрешению этой задачи, мы должны уяснить себе, в чем заключаются общие свойства таких закономерностей, каковы собственно те необходимые связи, которые здесь имеют место и подлежат нашему изучению»<sup>5</sup>.

Во-вторых, до конца 80-х гг. XX в. наследие русской религиозной философии по известным причинам было практически недоступно российскому читателю. Он был лишен основного материала для философских размышлений — трудов отечественных философов С.А. Аскольдова, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, А.С. Изгоева, Б.А. Кистяковского, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, П.Б. Струве, С.Л. Франка и многих других. В последние 20 лет значительный массив текстов русских мыслителей был опубликован в России, но русская религиозная философия так и не стала важным фактором нашей интеллектуальной и общественной жизни. Возникает другая проблема — интерес к этим изданиям быстро утрачивается.

Между тем от возвращения сочинений русских философов до их полного творческого освоения — дистанция огромного размера. Сегодня нам явно недостает проблемного анализа творчества русских мыслителей. Сожаления по этому поводу находим у многих отечественных философов. С.С. Хоружий, в частности, отмечает, что «задача русской философии сегодня — восстановить контекст, начать вновь с того, где когда-то остановились, чтобы обрести вновь утраченное пространство мысли путем возвращения к традиции, не только возрождая преданные забвению имена, но и выявляя то положительное содержание русской философии, которое ныне особенно актуально»<sup>6</sup>. А.Л. Доброхотов сетует: «Остается лишь ждать появления нового поколения исследователей, которому будет интересно не „самовыразиться“, а внимательно всмотреться в предмет философского знания, неторопливо и тщательно собрать материал и, если повезет,

сделать шаг к тому, что может быть „точной зрения“, а то и самим знанием»<sup>7</sup>.

Здесь нас подстерегает опасность следующего характера: попытки перевести философское понятие в политический призыв, что безнадежно извращает его смысл. Нам необходим академичный, «беспартийный» анализ, который способствовал бы преодолению политико-идеологического прочтения русской философии. Эта философия должна стать предметом глубокого научного рассмотрения. А всмотреться есть во что. Словами Н.А. Бердяева, философию того периода можно определить «как философию субъекта, философию духа, философию свободы, философию дуалистически-плюралистическую, философию творчески-динамическую, философию персоналистическую и философию эсхатологическую»<sup>8</sup>.

В-третьих, в последнее время феномен русской религиозной философии подвергается серьезной критике, причем с разных, часто прямо противоположных, сторон. С одной стороны, многие представители философского сообщества в России и на Западе заявляют о нефилософской методологии религиозной философии. В.А. Тишков в статье «Что есть Россия? Перспективы нации-строительства», в частности, пишет: «К сожалению, не лучшую услугу отечественным интеллектуалам оказывают в целом понятный процесс „возвращения имен“ и широкая публикация текстов российских философов и публицистов конца XIX — первой трети XX в. (В. Соловьев, К. Леонтьев, В. Розанов, П. Флоренский, И. Ильин, Н. Бердяев и др.), методология которых безнадежно архаична с ее наивным романтизмом и социальным расизмом»<sup>9</sup>. На Западе русскую религиозно-философскую мысль часто никак не воспринимают по той причине, что она представляет собой якобы сугубо уникальное, локальное явление и содержательно не оригинальна. С другой стороны, хранители православия обвиняют русских философов в уклонении от него, в том, что воссоздание христианского вероучения в формах научного мышления абсолютно несостоятельно, подобная задача вредна для церковного учения.

Для одних русская религиозная философия стала предметом национальной

гордости, для других — проблемой, требующей понимания, третьи ее просто не признают. При всем разнообразии отношения к этой части русского философского наследия очевидна задача понимания ее своеобразия в рамках общекультурного контекста.

Вопрос о детерминации историко-философского знания и действия — один из самых трудных. Среди многочисленных детерминантов выделяется особая группа факторов — первоначал, которые определяют как содержательные компоненты философского сознания, так и свойства самого историко-философского процесса. Ядром русской религиозной философии является София. Впервые эта мифологема появляется в ветхозаветном тексте, где София говорит: «Господь имел меня началом пути Своего, прежде созданий Своих, искони... Я родилась... когда еще Он не сотворил... когда Он уготовлял небеса... утверждал вверху облака... полагал основания земли: тогда я была при Нем художницею». Это принцип красоты в Боге. Софийное начало мира противостоит ее приверженности стихиям зла, греха.

В.С. Соловьев определил Софию как «живое духовное существо, обладающее всею полнотою сил и действий», как универсальную субстанцию, ангела-хранителя мира. В софиологии С.Н. Булгакова она предстает как мир идей, идеальный образ мира, присущая Богу мысль о тварном мире, как посредница, грань между бытием и сверхбытием. Софийность принадлежит к разряду тех фундаментальных начал, которые не постигаются последовательно и полностью в процессе познания, но всегда остаются неисчерпаемой темой философского размышления.

Еще одно видение Софии рисует ее как промежуточное бытие между Богом и миром, существующую в двух ипостасях: земной и Божественной. Обычно с ней соотносятся пантеистические компоненты — мир в Боге, мировая душа. Это пантеистическая связь абсолютного и эмпирического начал бытия. Учение о Софии рассматривалось «как положительное единство, где воедино связаны разум, красота, хозяйство и культура человечества. Человек при этом становился носителем Софии»<sup>10</sup>.



Почему же религиозные философы отдавали предпочтение концепту «софия», а не концепту «логос»? На наш взгляд, последнее подразумевает исключительно теоретическое знание, а первое демонстрирует сосредоточие и научно-поприроде наиболее ценных». Концептуальные построения русских религиозных философов тяготеют к первой схеме.

Современная философия до недавнего времени являла нам образец отторжения Софии как выразительницы сакральности, духовности, утонченности, человечности. Ее место занимало пустое историческое пространство, центром которого часто становилась политическая составляющая, а не духовная. Восстановление софийности русской философии свидетельствует о возрождении истинно русской системы ценностей.

Одним из не востребованных до сих пор источников религиозной философии начала XX в., где отчетливо прослеживается выделенная проблема, являются «Вехи». Исследователи определяют содержание сборника как один из элементов в русском интеллектуальном наследии, который не может рассматриваться как открывающий путь тоталитаризму, советизации и который может быть приемлемым для тех, кто не хочет отказываться от надежд на политическое и культурное возрождение России. Но отношение к «Вехам» как к одной из попыток национального самопознания осложнено теми же причинами, которые тормозили постижение всего массива русской религиозной философии: кто раньше штудировал методологию ленинской критики сборника «Вехи», теперь поет дифирамбы самим «веховцам». К сожалению, такие дифирамбы оказываются искаженным взглядом на ту работу, которую проделали «веховцы» для русского самопознания.

Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, М.О. Гершензон, А.С. Изгоев, Б.А. Кистяковский, П.Б. Струве, С.Л. Франк были первыми из русских мыслителей, кто сумел предвидеть последствия идейной борьбы, которые неизбежно должны были наступить в случае разложения социальных реалий изнутри. Единого «мозгового центра» среди философов не было.

Каждый из них представлял собой оригинальный самостоятельный разум. Даже «Вехи» — результат их совместных интеллектуальных усилий — не отражают единства мнений по всем проблемам. Но были вопросы, обнаружившие максимум согласия авторов сборника на момент его написания. Веховцы внесли большой вклад в философскую традицию осмысления таких понятий, как «интеллигенция», «национальное самосознание», «власть», «народ», «революция», «культура», «цивилизация», «моральное сознание», «правовая культура», «философия образования». Можно говорить об определенной веховской философской традиции, рефлексия которой подразумевает следующие моменты: анализ феномена российской интеллигенции; осмысление системы ценностей и идеалов, которыми она жила на протяжении более полувека и ложность которых вела ее по гибельному пути; пересмотр традиционной политики либерализма, в основу которой веховцы заложили отказ от идеи примата внешнего устройства общественной жизни; принятие веховцами как основополагающей идеи внутреннего совершенствования человека; признание неперспективности общественной трансформации, не затрагивающей сферу морали, права, образования и других аспектов духовной жизни человека.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Троцкий Л.Д. Об интеллигенции // Троцкий Л.Д. Литература и революция. М., 1991. С. 268.

<sup>2</sup> Зеньковский В.В. История русской философии: В 2 т. Ростов н/Д, 1999. Т. 1. С. 20.

<sup>3</sup> Федотов Г.П. Полное собрание статей: В 4 т. Париж, 1982. Т. 3. С. 214.

<sup>4</sup> Франк С.Л. Духовные основы общества. М., 1992. С. 130—146.

<sup>5</sup> Там же. С. 31—32.

<sup>6</sup> Хоружий С.С. О мародерах // После перерыва: Пути русской философии. СПб., 1994. С. 7.

<sup>7</sup> Доброхотов А.Л. Предисловие // Ванчуров В.В. Очерк истории философии «самобытно-русской». М., 1994. С. 3.

<sup>8</sup> Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики // Бердяев Н.А. Царство Духа и царство кесаря. М., 1995. С. 190.

<sup>9</sup> Тишков В.А. Что есть Россия? Перспективы нации-строительства // Вопр. философии. 1995. № 2. С. 13.

<sup>10</sup> Безлепкин Н. Философия языка в России. СПб., 2001. С. 356—357.

Поступила 18.03.04.

## АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

### ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНЫХ И ВНЕУРОЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

*Е.В. Востокова, докторант кафедры методики обучения математике  
МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

В статье рассматривается сущность дидактической связки «урок — внеурочная форма обучения», реализация которой в современной школе дает хорошие результаты. Представлена методологическая база, определены основа содержания и обучающий потенциал дидактических пар «урок — домашнее задание», «урок — дополнительное внеурочное занятие», «урок — внеклассное занятие», уточнен статус вторых членов в этих парах. На примере преподавания математики показана возможность конструирования дидактических троек типа «урок — внеклассное занятие — факультативное занятие». Приведены результаты эксперимента, свидетельствующие о том, что разработка и внедрение в учебный процесс школы данных интегрированных форм обучения является актуальной задачей и для ученого-педагога, и для школьного учителя.

The article deals with the essence of the didactic link «classroom — out-of-class forms of teaching» the realization of which in modern school gives good results. The article presents the methodological and content basis as well as the teaching potential of the didactic counterparts «class(lesson) — homework», «class(lesson) — additional out-of-class activity», «class(lesson) — out-of-class activity». The status of each of the second counterparts is specified. The author uses the example of teaching mathematics to show the possibility of organizing didactic three-part combinations «classroom (lesson) — out-of-class activity — optional class». The article provides results of the experiment showing that working out and implementation of such integrated forms of teaching in school education is a topical problem for a scholar as well as a school teacher.

Современная система школьного образования представляет собой сложный механизм, в конструкции которого переплелись, во-первых, реликты механистических подходов к процессу обучения, берущие свое начало еще со времен церковно-приходских школ и семинарий царской России; во-вторых, остатки волюнтаристических порывов начала века социализма, построенных на концептуальной основе «массовости и всеобщности»; в-третьих, устои, которые сформировались в середине и третьей четверти XX в., когда в предметной подготовке акцент делался на фундаментальном усвоении учебных предметов. 1980—1990-е гг. открывают принципиально новый этап развития системы школьного образования, базисом которого является личностный подход через внедрение технологий развивающего обучения.

Лицо школьной системы образования всегда определялось социально-политическими установками, реализуемыми государством на том или ином этапе его бытия. При этом школа была и остается конститутивной ячейкой государства, которая предопределяет его будущее. Только хорошо понимая статус школы, можно в полной мере осознать, в каком

сложном положении находится сегодня данная конститутивная ячейка нашего государства.

Нацеленность школьного образования на развитие у учащихся творческих способностей, склонности к эвристике ставит новые задачи и перед системой подготовки учителя к решению этих задач. В педагогике высшей школы изменение курса общего образования дало толчок к развитию такой области научного знания, как педагогическая инноватика, которая опирается на исследовательский опыт отечественных ученых (Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, В.И. Журавлев, В.С. Лазарев, И.Я. Лернер, М.М. Поташник, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.) и на работы зарубежных педагогов и психологов (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамильтон, Дж. Гилфорд, М. Майлз, Э. Роджерс, А. Хаберман, У. Уолкер и др.).

На протяжении нескольких веков европейская школа строилась на основе классно-урочной формы организации обучения, ведущей свое начало еще от Я.А. Коменского. Именно ему принадлежит идея одновременного обучения предметам группами до 30 учащихся. Изве-



стно, что Коменский был автором ряда учебников по астрономии, истории, географии, геодезии, геометрии, физике, которые позволяли формировать структуру урока. Правда, позднее Коменский отказался от предметного принципа обучения, что нашло воплощение в его оригинальном учебнике «*Janna linguarum reserata*» («Открытая дверь языков»), где синтезированы знания о человеке, природе, духовной и материальной жизни общества.

В отечественной школе урок оставался едва ли не единственной формой организации обучения вплоть до 60-х гг. XX в. Теория современного урока капитально изучена советской педагогикой. Глубоко и всесторонне исследованы его психолого-педагогические аспекты, структура, типы и формы организации, основательно разработаны системы урочной работы учителя. Уроку посвящены многочисленные труды современных дидактов, среди которых — Л.В. Занков, Ю.Б. Зотов, С.В. Иванов, И.Н. Казанцев, Г.Д. Кириллова, И.Я. Лернер, Х.Й. Лийметс, К.Н. Москаленко, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, В.А. Онищук, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова, В.Т. Фоменко и др. Над теорией урока плодотворно работают ученые-методисты — Р.Г. Иванова (урок химии), С.Г. Манвелов (урок математики) и т.д. И вместе с тем нерешенных проблем здесь остается еще немало. А жизнь — движение школы и общества — ставит перед педагогикой новые задачи.

Один из спорных вопросов — классификация уроков. В школьной практике типы уроков настолько разнообразны, что определить для них единые классификационные признаки весьма сложно. Так, например, С.Г. Манвелов в докторской диссертации, посвященной разработке теории и практики современного урока математики, говорит о том, что «при обучении математике ныне используется уже более 300 различных наименований уроков. Это порождает проблему ориентации в современных уроках математики...»<sup>1</sup>.

Тем не менее в педагогической традиции сложилось несколько классифика-

ционных систем, основанных на дидактической цели, содержании и способе организации урока, на методе обучения, на характере познавательной деятельности и т.д. Все они достаточно подробно изложены в научной и учебной литературе по педагогике<sup>2</sup>. В данной статье за основу взята наиболее сложившаяся и распространенная типология уроков по дидактической цели, которая, несмотря на критику<sup>3</sup>, выдержала испытание временем и пережила несколько реформ среднего образования.

В середине XX в. широкое распространение получила целеполагающая классификация, выделяющая четыре типа урока:

- 1) урок объяснения нового учебного материала;
- 2) урок повторения и упражнения;
- 3) урок по проверке и оценке знаний;
- 4) комбинированный урок<sup>4</sup>.

При этом отмечалось, что наиболее частотным в школьной практике является комбинированный урок, а урок объяснения нового материала в «чистом виде» применяется крайне редко.

Во второй половине XX в. типология, опирающаяся на признак дидактической цели, также находит немало сторонников. К их числу принадлежат Н.И. Болдырев, Б.П. Есипов, Г.И. Щукина и др. В.А. Онищук обосновывает целесообразность этого подхода тем, что подобные классификации наиболее удобны для практического применения, особенно при перспективном планировании работы учителя, и предлагает шестичленную типологию:

- 1) урок усвоения новых знаний;
- 2) урок усвоения навыков и умений;
- 3) урок применения знаний;
- 4) урок обобщения и систематизации знаний;
- 5) урок контроля и коррекции знаний, навыков и умений;
- 6) комбинированный урок<sup>5</sup>.

Нельзя не заметить, что система Онищука зиждется на понятии ЗУНа (знание — умение — навык), качественный показатель которого до последнего времени являлся основным критерием оценки учебной деятельности школы. Но если ЗУН понимать как триединую сущность, в которой *знание* есть адекват-

ное отражение в сознании учащегося процесса познания в виде представлений, понятий, суждений, теорий, *навык* есть действие, в составе которого отдельные операции стали автоматизированными в результате упражнения, *умение* — освоенные учащимся способы выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью знаний и навыков<sup>6</sup>, то встает вопрос о правомочности выделения в особый тип «урока применения знаний».

Автор весьма категорично настаивает на особом статусе указанного типа. Однако содержательная сторона обоснования не выглядит убедительной. Так, в пояснительной части этот тип урока называется уже «уроком применения знаний, навыков и умений», т.е. его содержательная сторона существенно расширяется. При отсутствии «терминологического» единства не убеждают и приведенные примеры. Так, иллюстрируя применение данного типа урока при изучении математики (в чем, по-видимому, автор не является специалистом), Онищук пишет: «... учащиеся овладели навыками вычисления площадей плоских фигур. Необходимо научить учащихся самостоятельно и творчески применять знания, навыки и умения по данной теме в жизненных ситуациях, на школьных опытных участках или в поле. Для этого выделяется урок применения знаний, навыков и умений»<sup>7</sup>. Слово «применить» словарь С.И. Ожегова толкует как «осуществить на деле, на практике». По всей видимости, под влиянием лексической семантики данного глагола В.А. Онищук и вводит термин для наименования типа занятия, проводимого вне классной комнаты. С таким же успехом подобное мероприятие можно было бы назвать «уроком закрепления знаний, умений и навыков». Слабая дифференциация этого типа от уроков «усвоения» (2-й тип) в классификации В.А. Онищука находит затем подтверждение при описании структуры уроков различных типов, которые иллюстрируются примерами уроков русского языка в 5—6-х классах.

Более представительно выглядит целеполагающая классификация М.И. Махмутова, которая включает пять типов

урока: 1) изучения нового материала (этот тип Махмутов называет основным); 2) углубления знаний, упрочения навыков и умений (урок совершенствования); 3) обобщения и систематизации; 4) комбинированный (в нем решаются задачи первых трех типов); 5) контрольный. Кроме дидактической цели в типологии Махмутова присутствуют еще два важных классификационных признака: во-первых, с учетом идеи развития познавательной самостоятельности учащихся уроки подразделяются на *проблемные* и *непроблемные*, при этом проблемным или непоблемным может быть любой из пяти целеполагающих типов; во-вторых, в классификации урока в зависимости от способа взаимодействия учителя и учащегося выделяются виды урока — лекция, беседа, киноурок, самостоятельная работа, лабораторная работа, практическое занятие, экскурсия, семинар и т.д.<sup>8</sup> Как видим, в этой части заметно влияние вузовских технологий, которые активно внедряются в школьную практику начиная с 1980-х гг.

Комбинация приведенных классификационных признаков, по мнению М.И. Махмутова, позволяет квалифицировать реализации многообразия стандартных уроков. Так, например, урок в начальном курсе математики на тему «Обыкновенные дроби» может быть построен как непоблемный урок изучения нового материала в виде беседы, а урок алгебры в 8-м классе по теме «Решение текстовых задач с помощью квадратных уравнений. Теорема Виета» — как проблемный комбинированный, в котором синтезированы ключевые, обучающие задачи и консультация, и т.д.<sup>9</sup>

Наряду со стандартными в учебной практике 90-х гг. появляется целый ряд так называемых *нестандартных уроков* — версионных, методологических, без темы, незавершенных, интегрированных и т.д.<sup>10</sup>

Развитие образования в современном мире немыслимо без разработки его научных основ, определяющих дальнейшее совершенствование процесса обучения, его содержания, средств, методов и форм. Важнейшая роль в этом движении



принадлежит так называемым «предметным педагогикам» — методикам обучения предмету.

Отечественной школой, традиции которой во многом сложились под влиянием просветительских идей М.В. Ломоносова, во главу угла в цикле естественнонаучных дисциплин ставившего математику, накоплен огромный опыт, позволивший выделить методику обучения математике в самостоятельную научную дисциплину. Инновационный подход проявляет себя в исследованиях дидактов-математиков (А.К. Артемов, В.А. Гусев, В.И. Крупиц, М.И. Зайкин, Г.Л. Луканкин, В.А. Оганесян, Г.И. Саранцев, Н.А. Терешин, Р.А. Утеева, П.М. Эрдниев и др.).

В современной школе именно математика является опорным предметом, на базе которого строится изучение смежных дисциплин (физики, информатики, экономики и др.). Явно выраженный у современной молодежи интерес к изучению математики в концепции гуманизации и гуманитаризации образования в целом входит в противоречие с нормативами конструирования новых учебных планов и программ, где в общей учебной парадигме заметно снижение (причем последовательное) урочных часов на математику. Это противоречие, как мы считаем, может и должно быть нейтрализовано теоретически обоснованной, четко организованной и сбалансированной системой взаимодействия классно-урочных и внеурочных форм обучения математике, последовательным внедрением в учебную практику *дидактической связки «урок — внеурочная форма обучения»*.

Внедрение политехнизации школьного образования в 60-е гг. XX в. через переход на одиннадцатилетнюю систему оказало существенное влияние на развитие внеурочных форм. Именно в эти годы активизируются такие формы, как производственная практика, экскурсии, предметные кружки, тематические предметные вечера, викторины и др. В 1970-е гг. под воздействием прессы и телевидения появляются внеурочные формы соревновательного типа — КВНы, олимпиады, предметные бои и т.д. В наши дни теле-

видение привело в школу такие обучающие внеурочные мероприятия, как игры «Что? Где? Когда?», «Умники и умницы», «История и география», «Слабое звено» и др., которые органично вписались в новые технологии обучения, ориентированные на развитие эрудиции, коммуникативности, креативности.

Формы внеурочной работы по предмету нами классифицируются по двум типам признаков. Первый из них — временной. По этому признаку выделяются постоянные и временные формы. Постоянные имеют определенный характер, хотя и ограничены определенными хронологическими рамками. Так, например, к постоянным внеурочным формам работы по математике относятся математический кружок, творческая группа математиков, математическая лаборатория, школа юного математика, научное математическое общество школьников и др. К временным формам, приуроченным к определенному отрезку учебного года, можно причислить математический вечер, математическую олимпиаду, математический бой, математический КВН и т.д.

Второй признак — функциональный. На его основе формы внеурочной работы подразделяются на познавательные и соревновательные. К познавательным формам работы по математике относятся, например, математические вечера, математические конференции, творческие отчеты, разнообразные ауди-познавательные формы — математические уголки, стенгазеты, рукописные журналы и т.д. Ярко выраженный соревновательный характер имеют олимпиада, математический бой, КВН и т.д.<sup>11</sup> Деление форм на познавательные и соревновательные, конечно, во многом условно, ибо в реальном учебно-воспитательном процессе они, как правило, сопутствуют друг другу. Например, хорошо организованный математический КВН, имея в качестве ядерного компонента соревновательную функцию, всегда направлен и на получение знаний, а математический кружок, ядерным компонентом которого выступает ориентация на развитие активной творческой учебной деятель-

ности, вместе с тем на своих занятиях обязательно реализует задания соревновательного характера.

Таким образом, на современном этапе отечественной школой накоплен солидный банк разнообразных форм обучения. Урок в этом многообразии форм занимает главенствующее положение.

Что же вкладывается нами в понятие *дидактическая связка «урок — внеурочная форма обучения»*? Каковы пути интеграции этих форм? Каковы потенциальные возможности у этой связки?

Древнейшим и до настоящего времени наиболее продуктивным типом данной формы является *дидактическая пара «урок — домашнее задание»*. В западноевропейской школе эта пара уже с XVI в. составляет обязательный компонент учебного процесса. Российские предметные методики активно применяют названную форму с начала XIX в. Точкой отсчета эффективного использования пары «урок — домашнее задание» в преподавании арифметики можно считать подготовленные для самостоятельной работы учащихся «Арифметические листки» русского педагога, методиста-математика П.С. Гурьева. Эта книга, изданная в 1832 г., содержит более двух с половиной тысяч задач с решениями, расположенных в строгом соблюдении принципа «от простого к более сложному». Задачник П.С. Гурьева давал возможность школьному учителю сочетать урочную и внеурочную работу при усвоении тех или иных арифметических действий.

Учебник и сборники упражнений до сегодняшнего дня составляют тот базис, на котором реализуется данная дидактическая пара. С приходом в школьную практику нового поколения учебной литературы проблема оптимального сочетания урока и домашнего задания не утратила своей актуальности. В этой связи представляется необходимым определить статус домашнего задания как формы самостоятельной внеурочной работы.

Домашние задания выполняют три основные образовательные функции: а) служат для углубления и закрепления

знаний, полученных на уроке; б) служат для подготовки к восприятию нового учебного материала; в) применяются для самостоятельного решения посильной познавательной задачи. Названные функции формируют три типа домашних заданий: 1) *усвоения и закрепления* темы урока; 2) *опережающие*; 3) *самостоятельного изучения* темы. Реализация этих типов в школьной практике немыслима без учета возрастных особенностей учащихся. Так, в начальных классах преобладают задания на усвоение и закрепление темы, в среднем школьном звене — опережающего типа; полностью на самостоятельное изучение отдельные темы целесообразно давать только для старшеклассников. В среднем и старшем школьном звене нередки *комбинированные* задания для домашней работы.

Важнейшим принципом организации любого типа домашнего задания является обязательный контроль за его выполнением. Формы контроля могут быть самыми разнообразными. Так, например, в старших классах на основе работы над опережающими и заданиями самостоятельного изучения проводятся новые виды контроля — конкурсные уроки, которые способствуют экономии учебного времени и активизации процесса обучения. Применяются также и формы косвенного контроля, когда учащимся для самостоятельного выполнения на уроке предлагаются задания, аналогичные домашним<sup>12</sup>.

Домашняя работа отличается от урока прежде всего своей содержательной стороной; она позволяет реализовать такие виды учебной деятельности, которые в условиях урока применить сложно или невозможно: вести длительные наблюдения, заниматься практическим конструированием и моделированием, проводить опыты, требующие больших временных затрат, и т.д. Выполняя домашнее задание, учащиеся могут воспользоваться большим кругом источников, обращаясь в общественные и личные библиотеки. При этом учитель занимает активную позицию: он способствует развитию у учащихся навыков продуктивной самостоятельной работы.



В среднем школьном звене учитель дает развернутый инструктаж к выполнению задания каждого типа, который может производиться как на уроке, так и на специальном внеурочном мероприятии — консультации. На первых этапах приоритет отдается заданиям репродуктивного характера, затем их уровень усложняется, даются задания, требующие творческого подхода. Причем в любом случае, если задание существенно отличается от работы, выполняемой на уроке, целесообразен предварительный разбор наиболее сложных его элементов. Для старшеклассников, уже обладающих опытом самостоятельной организации домашней работы, нет необходимости проводить инструктаж по выполнению домашнего задания к тому или иному конкретному уроку. Здесь целесообразнее давать рекомендации по изучению целой темы или тематического блока, с анализом возможных трудностей, характеристикой обязательной и дополнительной литературы, определением границ минимума и максимума работы над темой. Важным компонентом сочетания деятельности учителя и ученика остается организация и выполнение домашних заданий.

На наш взгляд, пропагандируемая в педагогической инноватике мода отказываться от домашних заданий в принципе — крайне вредное направление, которое приведет к выхолащиванию традиций российской школы, а в конечном счете к ослаблению или утрате ее главного достоинства — фундаментальности знаний учащихся по основным учебным предметам. Сторонники этой моды пытаются опереться на авторитет Л.Н. Толстого, который, как известно, в своей Ясно-Полянской школе отменил домашние задания. Заметим, однако, что этот эксперимент гениального писателя и мыслителя применен был к учащимся начальных классов. Главный же стержень педагогической системы Л.Н. Толстого состоит вовсе не в отмене домашних заданий, а в ориентации обучения и воспитания на развитие духовно-нравственных основ личности, творческого мышления на базе полноценного научного образования учащихся.

Четко выстроенная система комбинаций типов урока и типов домашнего задания в условиях тенденции к сокращению в сетке учебного плана современной школы урочных часов на математику, физику, русскую литературу и другие фундаментальные учебные дисциплины, безусловно, обладает огромным потенциалом для повышения качества знаний учащихся по основополагающим учебным предметам.

Обратимся теперь к возможностям *дидактической пары «урок — дополнительное внеурочное занятие»*. Второе звено в этой паре составляют факультативы, дополнительные занятия со слабыми учащимися (репетиторство) и консультации. По содержанию и функциям названные формы внеурочной работы существенно различаются.

На факультативы в среднем и старшем звеньях общеобразовательной школы с 1966 г. выделяются специальные часы. Основная цель факультативов — углубление знаний, развитие интересов и способностей учащихся. Функции и содержание факультативов в современной отечественной школе существенно отличаются от фуркации, широко распространенной в зарубежной школе. Суть фуркации состоит в том, что обучение строится на основе профильных предметов. При этом учитываются индивидуальные склонности учащихся, ученики имеют право выбора одного или нескольких направлений. В некоторых школах США такие предметы, как математика, иностранный язык, изучаются факультативно, и напротив, в других школах этим предметам отдана львиная доля учебного времени. В российской школе XX в. были попытки внедрить фуркацию. Еще в 20-е гг. вводились те или иные уклоны в старших классах общеобразовательных школ. Элементы фуркации мы видим и сегодня в школах с углубленным изучением того или иного цикла предметов и в так называемых учебных заведениях повышенного типа — гимназиях, лицеях, колледжах, которые активно развиваются в системе среднего образования начиная с 1989/90 учебного года. Правда, в отличие от современных западно-

европейских гимназий, где фурация реализована в большей степени (во второй половине XX в. в ряде стран Европы возникли экономические, естественно-математические, музыкальные и другие специализированные гимназии), и даже от классической дореволюционной гимназии в России, где основу учебного плана составляли предметы гуманитарного цикла, в учебном плане современной муниципальной гимназии содержатся два компонента — базовый и гимназический, причем базовый, общеобразовательный, построен на основе государственного образовательного стандарта.

Факультативы в отличие от фурации по своей сути являются дополнительной формой обучения по отношению к основной, базовой. По аналогии с урочно-предметной формой можно выделить несколько типов факультативов.

Во-первых, *факультативы, углубленно рассматривающие вопросы основного курса, а также проблемы, выходящие за рамки программного материала по тому или иному базовому предмету*. Эти факультативы справедливо называют «курсами повышенного уровня»<sup>13</sup>. Кроме основной цели они, как правило, имеют и чисто прагматическую направленность — готовят учащихся к поступлению в высшие учебные заведения, поэтому в практической части таких факультативов могут анализироваться материалы вступительных экзаменов в те или иные учебные заведения за прошлые годы. На этих же факультативах идет целенаправленная подготовка учащихся к участию в предметных олимпиадах. Например, по математике среди школьников пользуются спросом факультативы типа «За страницами школьного учебника математики», «Решение алгебраических задач повышенной сложности», «Анализ заданий математических олимпиад» и т.п. Данный тип факультативов прямо связан с уроком, ибо вся система работы в этом случае опирается на знания, полученные по предмету на классно-урочных занятиях. Есть и обратная связь. Как показывает опыт, слушатели таких факультативов легче и с меньшими временными затратами

усваивают программный материал по соответствующему учебному предмету.

Во-вторых, *факультативы по предметам, не входящим в базовый компонент учебного плана*. Основная цель этих факультативов — просветительная. Они способствуют развитию эрудиции, формированию эстетического, эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности. Таковы, например, факультативы «Художественная культура и мы», «Этика и эстетика общения», «Современный человек в условиях научно-технической революции» и под. Эта разновидность внеурочных занятий также имеет связь с предметным уроком. Многие факультативы просветительного характера опираются на базовые школьные знания. В частности, работа факультативов «Мировая художественная культура», «Художественная культура и мы» опирается на знания учащихся, полученные на уроках истории и литературы; деятельность факультатива «Современный человек в условиях научно-технической революции» базируется на знаниях учащихся, приобретенных на уроках физики, химии, математики и т.д. С другой стороны, такие факультативы повышают общий образовательный и культурный уровень учащихся, что благотворно влияет и на изучение ими базовых школьных дисциплин. Например, знакомство с основами этики и эстетики на факультативе развивает у учащихся стремление к творчеству по законам красоты.

Творчество по законам красоты возможно не только на предметах гуманитарного цикла, но и при изучении «точных» предметов. Так, методисты-математики говорят о том, что понимание красоты можно распространить на математические объекты. Влиянию эстетики на обучение математике и обучения математике на формирование эстетического вкуса школьников посвящено углубленное исследование известного отечественного ученого-методиста Г.И. Саранцева. В его недавно вышедшей монографии, содержащей результаты этого исследования, рассматривается проблема эстетической мотивации в обучении математике. На наш взгляд,



автором совершенно справедливо понятие красоты как сложного качества, имеющего бинарную сущность — красоту объекта и красоту процесса, преобразующего этот объект, — распространяется и на математические объекты, и на обучение математике<sup>14</sup>. Знание общих основ эстетики, полученные школьником на факультативе, безусловно, способствует развитию креативности, потребности к творчеству — качества, необходимого при решении эвристических задач на уроке по любому предмету.

В-третьих, *факультативы профориентационного характера*. В них занимаются учащиеся, уже определившиеся в своей будущей профессии. Так, факультатив «Химия высокомолекулярных соединений» — для будущих химиков, «Основы славянской филологии» — для будущих филологов, «Вычислительная математика» — для будущих математиков, «Основы менеджмента» — для будущих бизнесменов и т.п.

В-четвертых, *межпредметные факультативы*. Они предполагают интеграцию знаний учащихся о природе и обществе. Таковы, например, факультативные курсы «Биосфера и человек», «Физика и космос», «Современные информативные технологии» и др. Взаимосвязь соответствующего предметного урока и внеурочного занятия на «профориентационных» и «межпредметных» факультативах очевидна.

*Репетиторство* резко отличается от факультативных занятий прежде всего тем, что эта форма обучения не заложена ни в образовательные стандарты, ни в учебные планы школы. Тем не менее репетиторством на платной, а чаще всего на бесплатной, реализующейся на традиционном русском педагогическом энтузиазме, основе приходится заниматься значительной части нынешних учителей. Репетиторство — это дополнительное внеурочное обучение отстающих учащихся либо «натаскивание» будущих абитуриентов на сдачу того или иного экзамена (вступительного или выпускного). С изменением социальных условий в новой России заказ на данный вид обучения возрастает. Книжные полки

магазинов и торговых палаток в последние годы буквально кишат «печатными поделками» типа «1000 сочинений для вступительных экзаменов», «500 решенных задач для вступительного экзамена по математике» и т.п. Конечно, это худшие образчики современной «учебной» литературы. Ничего, кроме вреда, народному образованию они не дают. Вместе с тем государственная система образования и особенно органы управления ею не вправе делать вид, что «проблемы здесь не существует». Представляется вполне оправданным в этой связи открытие в некоторых крупных педагогических вузах специальности «Домашний учитель». Репетиторскую деятельность необходимо ставить на профессиональную основу. Разработка проблемы «школьный урок — репетиторское занятие», на наш взгляд, будет существенным вкладом в развитие современной педагогической науки, а внедрение в учебную практику новых технологий на этом пути даст хорошие результаты.

*Консультация* по сути является продолжением урока, добавкой к нему. Ее основная цель — уяснение наиболее трудных и непонятных для учащихся вопросов. Она проводится учителем в форме собеседования по графику или по мере надобности, после изучения на уроках целого раздела программы, в процессе его изучения или перед экзаменом. Кроме указанной цели консультация предназначена также для обобщения и систематизации изученного на уроках материала. Методика проведения консультации в педагогической литературе освещена слабо. Между тем, как показывает опыт, эта форма внеурочного занятия требует от учителя отточенного профессионализма, высокой эрудиции. Только при наличии этих качеств учитель может превратить консультацию не в «натаскивание» к контрольной работе или к экзамену, а в творческое занятие, способствующее углублению и развитию творческих интересов учащихся. Научная разработка технологии организации и проведения консультации с учетом специфики того или иного учебного предмета пока еще только ждет своего исследователя.

Третий тип представлен *дидактической парой «урок — внеклассное занятие»*. Под внеклассными предметными занятиями в отечественной педагогике и методиках традиционно понимают реализацию тех организационных форм, которые иллюстрировались выше как формы внеурочной работы по математике — кружки, олимпиады, предметные вечера, журналы, КВНы, предметные бои и т.д. Признавая ущербность характеристики «внеклассное» при квалификации данных организационных форм обучения<sup>15</sup>, попытаемся обосновать применение этого термина при описании системы внеурочных форм в соотношении и взаимодействии с уроком. Термином «внеклассный» обозначенные формы дистанцируются от аудиторных занятий (урока, консультации, факультатива), причем внеклассное занятие наряду с домашним заданием и дополнительным занятием предстает как видовое понятие по отношению в родовому «внеурочное занятие».

Многообразие форм внеклассной работы создает возможность сочетания различных видов дидактических пар в обучении определенному предмету. Например, при обучении математике это — «урок — математический утренник» (в начальных классах), «урок — математический вечер», «урок — занятие математического кружка», «урок — математическая олимпиада» и т.д. Каждая пара имеет свои специфические особенности. Необходимым требованием для любой из них является преемственность содержания, методов и средств обучения математике, которые определяются целями обучения.

При обучении конкретному предмету кроме дидактической пары возможно применение *дидактической тройки*. В процессе обучения математике может быть применена триада «уроки математики — внеклассные занятия — факультативные занятия»<sup>16</sup>. Например, при знакомстве с вектором в курсе геометрии учащиеся иногда испытывают трудности в связи с тем, что с вектором они встречаются также и в курсе физики. Ученики путают понятия геометрического и физического векторов. У учи-

теля здесь есть хорошая возможность применения дидактической тройки: он выносит тему «Вектор в математике и физике» на занятие математического факультатива, где знакомит учащихся с обобщенным понятием вектора и различными его интерпретациями. Затем на занятии математического кружка (как показывает практика в кружке и факультативе участвуют одни и те же школьники) готовится проведение тематического вечера для всех параллельных классов (если таковые имеются) «Вектор и векторные величины в математике и физике». Творчески работающий учитель сможет увидеть и реализовать огромное количество подобных «пар» и «троек», эффективность применения которых в контексте решения задач развивающего обучения очевидна.

В специальных исследованиях конца XX в. делались попытки выяснить соотношение урока и внеурочных форм работы в учебном процессе школы. Так, например, известным ученым-методистом С.Г. Манвеловым в 1985 и в 1995 гг. проведено срезовое изучение соотношения этих форм. Результаты эксперимента приведены в докторской диссертации ученого (1997). Воспроизведем их в виде диаграммы (рис. 1).

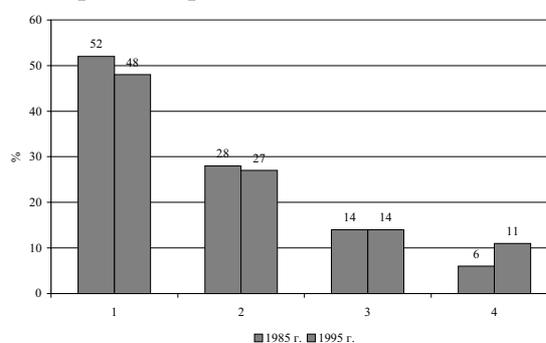


Рис. 1. Соотношение организационных форм учебной работы учащихся по математике в общеобразовательных учреждениях Краснодарского края, %:  
1 — урок; 2 — домашнее задание;  
3 — факультативы, кружковая работа, дополнительные занятия и консультации;  
4 — другие формы учебной работы

Данные С.Г. Манвелова получены в результате изучения опыта работы учителей математики в восьми районах Краснодар-



ского края. Методика Манвелова нами была применена для проведения подобных срезов в десяти районах Нижегородской области в 1998 и 2003 гг. При учете видов

внеурочной работы мы придерживались классификации, изложенной в настоящей статье. Результаты наших срезов также покажем в виде диаграммы (рис. 2).

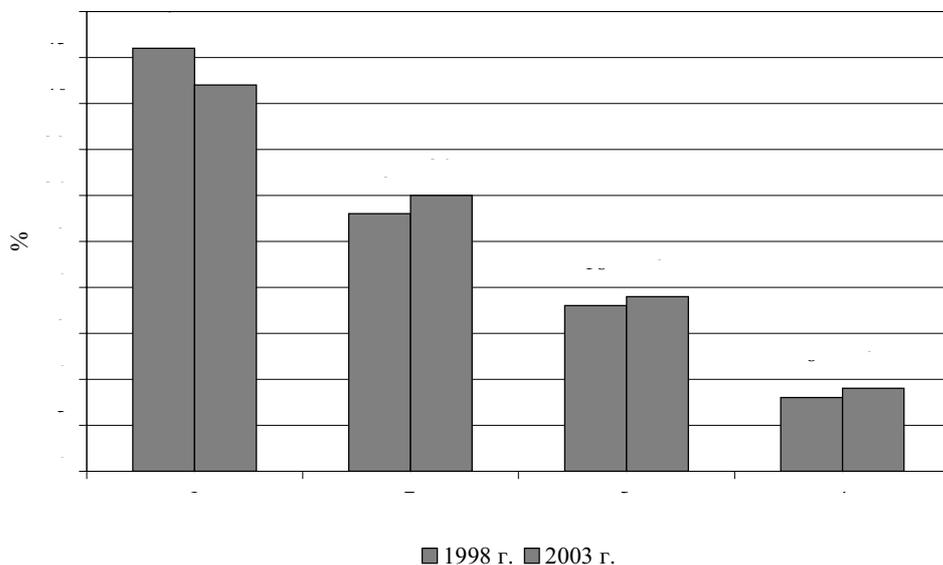


Рис. 2. Соотношение организационных форм учебной работы учащихся по математике в общеобразовательных учреждениях Нижегородской области, %:  
1 — урок; 2 — домашняя работа; 3 — дополнительные занятия; 4 — внеклассные занятия

Экспериментальное исследование соотношения организационных форм учебной работы учащихся по математике в общеобразовательных школах показывает, что с введением новых учебных планов, в которых число часов на математику сокращено, существенной компенсации этого за счет внеурочных занятий не произошло. Следовательно, разработка и внедрение в учебный процесс современной школы дидактической связки «урок — внеурочные формы обучения» составляет актуальную задачу и для учебного педагога, и для школьного учителя.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Манвелов С.Г. Теория и практика современного урока математики: Дис. ... д-ра пед. наук. Армавир, 1997. С. 10.

<sup>2</sup> См., например: Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. Киев, 1976; Он же. Урок в современной школе. М., 1981; Махмутов М.И. Современный урок. 2-е изд. М., 1985; Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М., 1984 и др.

<sup>3</sup> См., например: Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1999. Т. 2. С. 473.

<sup>4</sup> См.: Лордкипанидзе Д.О. Принципы организации и методы обучения. 2-е изд. М., 1957. С. 89.

<sup>5</sup> См.: Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. С. 47—52.

<sup>6</sup> См.: Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. С. 465.

<sup>7</sup> Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. С. 49.

<sup>8</sup> См.: Махмутов М.И. Указ. раб. С. 72—78.

<sup>9</sup> См. об этом: Манвелов С.Г. Указ. раб. С. 108.

<sup>10</sup> См.: Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. С. 473—474.

<sup>11</sup> Подробнее о формах внеурочной работы по математике см.: Востокова Е.В. Внеурочная работа по математике с младшими школьниками: проблемы подготовки учителя; аспекты реализации: Моногр. Арзамас, 2001. С. 20—31.

<sup>12</sup> См. об этом подробнее: Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. М., 1983.

<sup>13</sup> См.: Монахов В.М., Орлов В.А. Углубленное изучение отдельных предметов // Сов. педагогика. 1986. № 9.

<sup>14</sup> См.: Саранцев Г.И. Эстетическая мотивация в обучении математике. Саранск, 2003.

<sup>15</sup> О необходимости содержательно и терминологически развести понятия «внеклассная работа» — «внеурочная работа» см.: Востокова Е.В. Указ. соч. С. 30.

<sup>16</sup> Попытка применения такой тройки описана в кн.: Кадыров И. Взаимосвязь внеклассных и факультативных занятий по математике: Кн. для учителя. М., 1983.

Поступила 20.02.04.

## ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТНОГО И ЯЗЫКОВОГО КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НА БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ

*Л.Л. Салехова, доцент кафедры алгебры Казанского государственного педагогического университета*

Исходя из современного понимания концепта «обучение на билингвальной основе» автором формулируются основные требования к отбору компонентов содержания обучения на билингвальной основе, формам обучения и предварительным мероприятиям по его организации. Предлагается конкретный учебно-методический материал для проведения занятий на билингвальной основе по курсу «Информационные технологии».

Proceeding from modern understanding of the concept «training on bilingual basis», the main requirements for selection of the contents of training on bilingual basis, forms of teaching, and preliminary actions on its organization are formulated in this article. In the process of bilingual training a foreign language is used as a means of mastering certain knowledge on a curriculum subject. The practical educational material with methodical comments for bilingual lessons on «Information Technologies» is presented.

Билингвальное обучение является одной из возможностей эффективного преподавания иностранного языка в школе и вузе. Обучение на билингвальной основе (БО) получает широкое распространение как за рубежом (в Германии, США, Канаде и др.), так и в России, поэтому находится в центре внимания учителей и ученых<sup>1</sup>.

Понятие «обучение на билингвальной основе» в том или ином типе учебного заведения включает (в соответствии с современным подходом) в себя:

— обучение предмету и овладение учащимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности;

— обучение иностранному языку в процессе овладения определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков и овладение иностранным языком (ИЯ) как средством образовательной деятельности.

Язык при таком обучении рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний, а содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса<sup>2</sup>.

В России деятельность по внедрению обучения на БО осуществляется в рамках общенационального проекта «Би-

лингвистическое развитие учащихся общеобразовательных школ с углубленным изучением иностранных языков» (развитие российской модели Еврошколы). В нее включились коллективы высшей и средней школы в ряде городов России (Перми, Челябинске, Владимире, Нижнем Новгороде, Самаре, Саратове, Ярославле, Москве и др.). Исследования ведутся по следующим направлениям:

— сопоставительный анализ зарубежного и отечественного опыта в билингвальном развитии школьников при изучении языка международного общения (английского, французского или немецкого) в контексте расширяющегося диалога культур;

— сопоставление уровней владения ИЯ (как средства познания и самообразования);

— дисциплинарное сотрудничество по обмену опытом при изучении ИЯ как такового и других предметов на ИЯ.

Языковая и предметная подготовка учащихся пилотных школ позволяет им успешно выполнять задания по географии, истории, литературе, биологии, математике, экономике, которые были разработаны для билингвальных европейских школ по линии Совета Европы с ориентацией на международные образовательные стандарты. Постепенно опыт обучения на БО получает распространение и в других школах.

Для реализации билингвального образования необходима подготовка учитель-



ских кадров, которые были бы в состоянии его осуществлять, так как в пилотных школах эту многогранную работу выполняют учителя-энтузиасты. Следовательно, речь идет о билингвальном образовании будущих учителей, которые получали бы специализацию в этом направлении.

Многие годы в педагогических вузах идет подготовка учителей широкого профиля с дополнительной специальностью «Иностранный язык», однако вопрос о возможности использования потенциала двух специальностей для подготовки учителей, способных вести обучение на БО, до сих пор не ставился.

Для проведения билингвального образования в Казанском государственном педагогическом университете принимаются следующие меры:

— созданы новые педагогические специальности, такие как «Информатика с английским языком», «Математика с английским языком», «Юриспруденция с английским языком»; в течение ряда лет студенты обучаются по таким специальностям, как «Русский язык, литература и иностранный язык», «Татарский язык, литература и иностранный язык», «Психология и иностранный язык»;

— существует специализация факультетов по билингвальному обучению;

— идет разработка лингводидактики билингвального обучения ИЯ;

— создается интегрированная система билингвального обучения ИЯ;

— разрабатываются учебно-методические материалы для билингвального преподавания.

Реализация обучения на БО студентов осуществляется с помощью двух подходов: так называемого общекоммуникативного поддерживающего и двуязычного коммуникативно-когнитивного обучения ИЯ. Поддерживающее обучение нацелено прежде всего на формирование коммуникативных навыков, которые вырабатываются в процессе всего периода обучения, так как профессиональная коммуникативность — одно из основных качеств будущего учителя. Подчеркнем, что при формировании язы-

ковых навыков используются следующие принципы:

— сравнительно-сопоставительное изучение языкового материала;

— преодоление языковой интерференции;

— опора на русский язык как языкодоминанту в национальной аудитории;

— перенос общеучебных и предметных знаний, умений и навыков с языка-доминанты на ИЯ.

Поддерживающее обучение дополняется развивающим билингвальным обучением на коммуникативно-когнитивной основе. Осуществление профессиональной коммуникации происходит на интегративной базе при параллельном билингвальном преподавании специальных дисциплин (таких, как информатика, математика, психология, право). На знакомом предметном материале формируются знания терминологической лексики. Однако нашей окончательной целью является переход от билингвального обучения предметному знанию к монолингвальному в отношении к ИЯ. ИЯ должен в конечном счете стать инструментом формирования информационной культуры учащегося, средством углубления, расширения знаний по специальным предметам.

В настоящее время в педагогическом университете остро ощущается нехватка учебных материалов для билингвального русско-английского и национально-английского обучения. Такие учебные материалы разрабатываются автором данной статьи для специальностей «Информатика с английским языком», «Математика с английским языком». Основное внимание при этом уделяется конструированию содержания и методике преподавания на БО.

Предварительно на интегративной основе создается предметная учебная программа для обучения на БО, учитывающая требования государственных образовательных стандартов по основной специальности и по ИЯ. Затем осуществляются подбор языкового материала и его методическая обработка: а) аутентичные тексты обрабатываются на предмет соответствия составлен-

ным программам; б) в случае необходимости дается перевод незнакомой терминологической лексики; с) тексты сопровождаются комментариями и заданиями на русском языке (на начальном этапе обучения), а в дальнейшем на ИЯ. Материалы проходят апробацию на билингвальных занятиях.

Компонентами содержания обучения на БО<sup>3</sup> выступают:

— сферы предметно-коммуникативной деятельности (учебно-познавательная, предметно-профессиональная);

— темы в предметной, околопредметной и учебно-познавательной областях;

— знания и умения в предметной области;

— предметно-коммуникативные задачи и умения;

— базовый терминологический словарь;

— учебно-информационные задачи и умения;

— специальные учебные умения (при изучении ИЯ).

Преобладающей формой обучения является текстовая информационная деятельность.

Ниже предлагается экспериментальный учебный материал с методическими комментариями по теме «Портативные компьютеры»<sup>4</sup>, который используется автором при чтении билингвального курса «Информационные технологии» в университете и в старших классах гимназий с углубленным изучением ИЯ.

## PORTABLE COMPUTERS

### *Task 1 Discuss the following questions:*

1. How small do you think computers can usefully become?

2. To what extent does the size of a computer influence what it can be used for? Think of examples to illustrate your answer.

*(Учитель спрашивает мнения нескольких студентов и записывает информацию на доске или предлагает обсудить вопросы в парах и записать результаты в тетради, а затем на доске. Обсуждение может происходить как на русском, так и на английском языке. Затем учитель показывает таблицу, на которой изображены различные виды портативных компьютеров и их технические характеристики.)*

ском языке. Затем учитель показывает таблицу, на которой изображены различные виды портативных компьютеров и их технические характеристики.)

#### *Portable*

Power: runs on AC power  
Weight: between 15 and 20 pounds  
Screen size: about 10 inches diagonally  
Input device: keyboard

#### *Laptop*

Power: runs on rechargeable batteries  
Weight: generally between 8 and 15 pounds  
Screen size: about 10 inches diagonally  
Input device: keyboard

#### *Notebook*

Power: batteries  
Weight: as little as 4 pounds  
Screen size: as small as 8 inches  
Input device: keyboard

#### *Clipboard*

Power: rechargeable batteries  
Weight: between 3 and 6 pounds  
Screen size: similar to notebook and laptop  
Input device: pen or stylus

#### *Palmtop*

Power: can operate on alkaline batteries  
Weight: less than 1 pound  
Screen size: very small  
Input device: keys, stylus

### *Task 2*

1. Назовите различные виды портативных компьютеров.

2. От каких источников питания они могут работать?

3. Какие портативные компьютеры имеют в качестве устройства ввода электронное перо, а какие — клавиатуру?

4. Сколько весит Notebook (в килограммах)?

5. Какая диагональ экрана у Laptop (в сантиметрах)?

### *Task 3 Before reading the text, match these words with their definitions:*

a clipboard	1 surface on which pictures or data are shown
b stylus	2 electrical force
c screen	3 pattern used as a guide for creating letters or characters



<i>d</i> grid	4 individual dot on a computer screen
<i>e</i> voltage	5 network of lines crossing at right angles
<i>f</i> pixel	6 pointed implement for drawing or writing
<i>g</i> template	7 portable board with a clip at the top for holding papers

*(Прежде чем выполнять это задание, необходимо выяснить значение каждого термина из левой колонки, используя терминологический словарь. По одному или в парах студенты ищут для каждого слова из левой колонки соответствующее определение из правой колонки. Учитель проверяет правильность выполнения задания в классе. Ответы: (a,7) (b,6) (c,1) (d,5) (e,2) (f,4) (g,3))*

**Task 4 Read the text and decide why the author chose the title *Delete Keys*. Can you suggest a better title?**

#### **Delete Keys — Clipboard Technology**

For the last generation Silicon Valley and Tokyo have been working to design computers that are ever easier to use. There is one thing, however, that has prevented the machines from becoming their user — friendliest: you still have to input data with a keyboard, and that can require you to do a lot of typing and to memorize a lot of elaborate commands.

Enter the clipboard computer, a technology that has been in development for the last 20 years but took hold in the mass market only this year. Clipboard PCs — which, as their name suggests, are not much bigger than an actual clipboard — replace the keyboard with a liquid crystal display (LCD) screen and an electronic stylus. Users input data by printing individual letters directly on the screen.

There are two technologies at work in a clipboard PC: one allows raw data to get into the computer and the other allows the computer to figure out what that data means. The first technology relies principally on hardware and varies depending on the particular computer. In one system, marketed under the name GRIDPad, the computer's LCD screen is covered by a sheet of glass with a

transparent conductive coating. Voltage is sent across the glass in horizontal and vertical lines forming a fine grid; at any point on the grid the voltage is slightly different. When the stylus — which is essentially a voltmeter — touches the screen, it informs the computer of the voltage at that point. The computer uses this information to determine where the stylus is and causes a liquid crystal pixel to appear at those coordinates. The position of the stylus is monitored several hundred times a second, so as the stylus moves across the glass, whole strings of pixels are activated.

«What we do is sort of connect the dots,» says Jeff Hawkins, the creator of GRIDPad. «Users can then write whatever they want on the screen with a kind of electronic ink.»

Making that writing comprehensible to the computer, however, requires the help of some powerful software. When the stylus is being used, the computer is programmed to look for moments when the tip does not touch the screen for a third of a second or more. Every time this happens the software assumes that one letter or number has been written. The entire process takes just a fraction of a second. To delete a word, you simply draw a line through it. To move to the next page, you flick the stylus at the bottom of the screen as if you are flicking the page of a book.

There are a handful of clipboard computers now on the market, including GRIDPad, which is sold in USA; Penvision, manufactured by NCR and sold around the world; and Sony's Palmtop and Canon's A1 Note, both sold only in Japan.

The designers of clipboard computers are predicting big things — and a big market — for their products.

*(Каждый учащийся самостоятельно читает текст, затем в парах обсуждается заголовок текста и предлагается своя версия. Можно интерпретировать заголовок как игру слов. «Delete key» означает в прямом смысле клавишу для удаления информации, в переносном смысле это выражение можно понимать как предложение освободиться от клавиатуры.*



ры. Возможен следующий вариант заголовка «From Keyboard to Clipboard».)

**Task 5** Decide whether the following statements are true (T) or false (F) in relation to the information in the text. If you think a statement is false, change it to make it true.

1. The Americans and the Japanese are working together to produce user friendlier computers.

2. The clipboard computer was first sold twenty years ago.

3. On a clipboard, an electronic pen replaces the traditional keyboard.

4. In the GRIDPad system, when the pen touches the screen, it informs the computer and a liquid crystal pixel appears at the point.

5. The whole process of recognizing letters or numbers and printing them on the screen takes very little time.

6. There are many clipboard computers sold today which are all available everywhere in the world.

(Самостоятельно или в парах студенты определяют истинность или ложность утверждений, подтверждая или опровергая свои ответы выдержками из текста. Далее они изменяют ложные высказывания так, чтобы они стали истинными. Ответы: (1,F) (2,F) (3,T) (4,T) (5,T) (6,F))

**Task 6** Using the references given, look back in the text and find the reference for the words in italics.

1 from becoming *their* user — friendliest; 2 *one* allows raw data to get; 3 *it* informs the computer; 4 every time *this* happens; 5 for *their* products

(По одному или работая в парах, учащиеся находят ответы в тексте, затем проверяют их правильность с помощью учителя. Ответы: (1, machines) (2, technologies) (3, the stylus) (4, the tip does not touch the screen for a third of a second or more) (5, the designers of clipboard computers))

**Task 7** Using the references given, look back in the text and find words or phrases that have a similar meaning to:

1 understand; 2 sold; 3 covering; 4 points; 5 join; 6 move quickly and sharply; 7 forecasting.

(Прежде чем делать это упражнение, необходимо обсудить перевод данных слов и выражений. Ответы: (1, figure out) (2, marketed) (3, coating) (4, coordinates) (5, connect) (6, flick) (7, predicting))

**Task 8** Translate the third paragraph (starting «There are two technologies ...») into Russian. Check the meaning of any unfamiliar technical words in the dictionary.

(Студенты переводят текст самостоятельно или в парах, затем передают перевод другой паре для редактирования или же сразу отдают его учителю для проверки. Учитель имеет возможность обсудить проблемы и ошибки, возникающие при переводе.)

**Task 9** Discuss the following questions:

1. What are the limitations of portable computers?

2. Do you think students should be allowed to use portable computers in class?

(Предварительное обсуждение возможно провести на русском языке, сформулировав окончательные ответы на ИЯ. Возможные ответы: some limitations of portable computers are: battery life; weight; size of keyboard for touch-typist; difficulties of using a mouse when traveling; quality of the display)

**Task 10** Read the article and retell it in English in your own words.

#### Почему ноутбук

Все больше россиян выбирают для работы не настольные компьютеры (десктопы), а ноутбуки. Кстати, на Западе термин «ноутбук» распространен не слишком широко, там в ходу термин «лаптоп». Именно в 2003 году ноутбук перестает быть предметом роскоши, а переходит в разряд обычных инструментов для работы. Причин тому немало. Действительно, ноутбук более удобен для работы по многим параметрам. Во-пер-



вых, он значительно компактнее, чем настольный компьютер. Во-вторых, наличие ноутбука позволяет работать и в дороге. В-третьих, ноутбук более приспособлен для работы с конфиденциальными данными, безопасного доступа к ним и т. д. Подтверждением бурного роста российского рынка портативных компьютеров можно считать представление компанией Rover Book первого отечественного планшетного компьютера Rover Book Partner T210.

(Компьютерра. 2004. 19 янв.)

**Task 11 Write an advertisement for a real or imaginary notebook computer. Your material should include its name and type, its size, and price, capacity, and the features that make it superior to other models.**

**Task 12 Work in pairs.**

Student A: *You are a sales representative trying to sell your company's computer. You are presenting your product to the Sales Director of a manufacturing company.*

Student B: *You are the Sales Director of a manufacturing company. You are considering buying 30 notebooks for your sales staff.*

— Useful expressions

How much does it cost? It costs...  
What power source does it use? It runs / operates on ...  
How big / heavy is it? It weighs ...

(Учитель обходит все работающие пары, проверяя правильность говорения, произношения, дает необходимые указания и оказывает помощь тем, кто находится в затруднении. Учащиеся, справившиеся с заданием, могут поменяться партнерами и возобновить работу.)

**Vocabulary**

*alkaline battey* — щелочная батарея  
*clipboard* — планшетный компьютер  
*fraction* — доля  
*grid* — сетка, решетка  
*input device* — устройство ввода  
*AC (alternating current)* — переменный ток  
*keyboard* — клавиатура  
*portable* — портативный  
*power* — источник питания  
*rechargeable batteries* — аккумуляторные батареи  
*software* — программное обеспечение, программные средства, программы  
*stylus* — пишущий узел, перо (прибора)  
*liquid crystal display (LCD)* — жидкокристаллический экран  
*hardware* — хардвер, «железо», детали компьютера (платы, монитор и т.д.)  
*to flick* — шелкать  
*string* — строка (структура данных в языках программирования)  
*1 pound* — 0,45 kg *1 фунт* — 0,45 кг  
*1 inch* — 25,4 mm *1 дюйм* — 25,4 мм  
*template* — шаблон, трафарет, лекало  
*weight* — вес  
*screen size* — размер экрана  
*elaborate commands* — сложные, замысловатые команды  
*tip* — наконечник  
*transparent conductive coating* — прозрачное проводящее покрытие

**ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> См.: Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии): Моногр. Новгород, 1999.

<sup>2</sup> См.: Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностр. яз. в шк. 2003. № 2. С. 12.

<sup>3</sup> Там же. С. 15—16.

<sup>4</sup> См.: Keith Boeckner, P. Charles Brown. Oxford English for Computing. Oxford, 2001. P. 14.

Поступила 20.02.04.

**ОПЫТ ПОСТАНОВКИ КУРСА «ДИАГНОСТИКА  
И ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ МАШИН»  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ  
ОБСЛУЖИВАНИЯ И РЕМОНТА МАШИН  
В АГРОПРОМЫШЛЕННОМ КОМПЛЕКСЕ»**

*С.В. Глотов, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности  
МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье рассмотрено влияние закона распределения и коэффициента вариации входного воздействия на изменение количественных значений установочных допусков на эксплуатационные параметры тракторов. Знание этого закона студентами при изучении курса «Диагностика и техническое обслуживание машин» очень важно. Будущий специалист должен четко усвоить, что оценка технического состояния двигателей внутреннего сгорания с учетом допусков на эксплуатационные параметры тракторов позволит значительно снизить погрешность диагностирования и тем самым исключить ситуацию, когда к эксплуатации может быть допущена техника, имеющая заниженную мощность двигателя.

The article analyses a particular law of machinery functioning as an indispensable component of the student's professional competence.

Важным моментом постановки курса «Диагностика и техническое обслуживание машин» является формирование у студентов умения достоверной оценки технического состояния двигателей внутреннего сгорания, обеспечивающей эффективное использование машинно-тракторных агрегатов (МТА) в условиях реальной эксплуатации.

Оценка технического состояния тракторов в сложившемся курсе «Диагностика и техническое обслуживание машин» производится с применением методик, основанных на использовании статических характеристик двигателя (трактора). Однако в ходе многочисленных исследований установлено, что результатом использования статических методик может стать ситуация, когда к эксплуатации допускается трактор, имеющий заниженную мощность двигателя. Это обусловлено тем, что при оценке технического состояния тракторов в составе МТА не учитываются их динамические свойства, а также закон распределения входного воздействия, соответствующий условиям реальной эксплуатации.

Различают рабочее и тестовое диагностирование тракторов<sup>1</sup>. Первое осуществляется при выполнении тракторами технологических операций в составе МТА при наличии соответствующих средств контроля. Второе — в стандо-

вых условиях при подаче нагрузки в виде тестового воздействия.

При рабочем диагностировании распределение входного воздействия соответствует условиям эксплуатации и подчиняется композиции законов Гаусса и арксинуса, в редких случаях — закону Гаусса.

При тестовом диагностировании входное воздействие может быть представлено в виде гармонического детерминированного процесса со случайной начальной фазой.

Рассмотрим следующие случаи определения допусков на эксплуатационные параметры:

1) когда входное воздействие подчиняется сумме законов Гаусса и арксинуса, тестовое — закону арксинуса;

2) когда входное воздействие подчиняется закону Гаусса, тестовое — закону арксинуса.

Для первого случая допуск на эксплуатационный параметр определяется по формуле

$$\Delta_{га} = \Delta_a \cdot k_{a \rightarrow га},$$

где  $\Delta_{га}$  — допуск на эксплуатационный параметр при выполнении трактором в составе МТА технологической операции (входное воздействие подчиняется сумме законов Гаусса и арксинуса);  $\Delta_a$  — допуск на эксплуатационный параметр при тестовом диагностировании



(входное воздействие подчиняется закону арксинуса);  $k_{a \rightarrow \Gamma a}$  — поправочный коэффициент, учитывающий изменение отклонений эксплуатационных параметров при замене суммы законов распределения на закон арксинуса тестового воздействия.

Для второго случая допуск на эксплуатационный параметр определяется выражением

$$\Delta_{\Gamma} = \Delta_a \cdot k_{a \rightarrow \Gamma},$$

где  $\Delta_{\Gamma}$  — допуск на эксплуатационный параметр при выполнении трактором в составе МТА технологической операции (входное воздействие подчиняется закону Гаусса);  $k_{a \rightarrow \Gamma}$  — поправочный коэффициент, учитывающий изменение отклонений функциональных параметров при замене закона Гаусса на закон арксинуса.

Поправочные коэффициенты (на примере эффективной мощности двигателя) определяются по формулам:

$$k_{a \rightarrow \Gamma a}^N = \frac{N_{ен} - M(N_e)^{2a}}{N_{ен} - M(N_e)^a};$$

$$k_{a \rightarrow \Gamma z}^N = \frac{N_{ен} - M(N_e)^z}{N_{ен} - M(N_e)^a},$$

где  $N_{ен}$  — номинальное значение эффективной мощности двигателя, кВт;  $M(N_e)^{\Gamma}$ ,  $M(N_e)^a$ ,  $M(N_e)^{za}$  — математические ожидания эффективной мощности двигателя соответственно для закона Гаусса, арксинуса, суммы законов Гаусса и арксинуса, определяемые из нижеследующих выражений:

*А. Закон Гаусса<sup>2</sup>:*

$$\begin{aligned} M(N_e)^z = & 0,5[A_{n1} + A_{n2} + (B_{n1} + B_{n2})\bar{M}_{\kappa} + \\ & + (C_{n1} + C_{n2})\bar{M}_{\kappa}^2 + (C_{n1} + C_{n2})\sigma_M^2] + \\ & + [A_{n1} - A_{n2} + (B_{n1} - B_{n2})\bar{M}_{\kappa} + (C_{n1} - C_{n2})\bar{M}_{\kappa}^2 + \\ & + (C_{n1} - C_{n2})\sigma_M^2]\Phi(t_{н1}) + [(B_{n2} - B_{n1})\sigma_M + \\ & + (C_{n2} - C_{n1})\bar{M}_{\kappa} \cdot \sigma_M]\varphi(t_{н1}), \end{aligned}$$

где

$$A_{n1} = c \cdot \omega_{дн} \cdot \bar{M}_{\kappa} [1 + R + 2D(\xi_p \cdot T_p + \bar{M}_{\kappa} / \sigma_M)];$$

$$C_{n1} = c \cdot \omega_{дн} \cdot D / \sigma_M;$$

$$A_{n2} = c \cdot \omega_{дн} \cdot \bar{M}_{\kappa} [1 - R - 2D(\xi_p \cdot T_p + \bar{M}_{\kappa} / \sigma_M)];$$

$$C_{n2} = -c \cdot \omega_{дн} \cdot D / \sigma_M;$$

$$B_{n1} = c \cdot \omega_{дн} [1 + R + 2D(\xi_p \cdot T_p + \bar{M}_{\kappa} / \sigma_M)];$$

$$B_{n2} = c \cdot \omega_{дн} [1 - R - 2D(\xi_p \cdot T_p + \bar{M}_{\kappa} / \sigma_M)]$$

— параметры динамических характеристик двигателя;  $\omega_{дн}$  — номинальное значение угловой скорости вращения коленчатого вала двигателя, рад/с;  $\bar{M}_{\kappa}$  — среднее значение момента нагрузки на коленчатом валу двигателя, Н·м;  $R, D$  — константы;  $\xi_p$  — относительный коэффициент затухания колебаний элементов регулятора двигателя;  $T_p$  — постоянная времени регулятора двигателя, с;  $\sigma_M$  — среднее квадратическое отклонение момента нагрузки на коленчатом валу двигателя, Н·м;  $t_{н1}$  — номинальное значение переменной величины  $t_1$ ;  $\Phi(t_{н1}), \varphi(t_{н1})$  — функция Лапласа и плотность распределения вероятностей аргумента  $t_{н1}$ .

*Б. Закон арксинуса:*

$$\begin{aligned} M(N_e)^a = & 0,5 \left( A_{n1} + A_{n2} + \bar{M}_{\kappa} (B_{n1} + B_{n2}) + \right. \\ & \left. + \bar{M}_{\kappa}^2 (C_{n1} + C_{n2}) + A_M^2 (C_{n1} + C_{n2}) \right) + \\ & + (\pi)^{-1} \left[ A_{n1} - A_{n2} + \bar{M}_{\kappa} (B_{n1} - B_{n2}) + \right. \\ & \left. + \bar{M}_{\kappa}^2 (C_{n1} - C_{n2}) + A_M^2 (C_{n1} - C_{n2}) \right] \times \\ & \times \arcsin \left( \frac{M_n - \bar{M}_{\kappa}}{A_M} \right) + \frac{A_M}{\pi} \left[ \frac{B_{n2} - B_{n1} +}{\bar{M}_{\kappa} (C_{n2} - C_{n1})} \right] \times \\ & \times \sqrt{A_M^2 - (M_n - \bar{M}_{\kappa})^2}, \end{aligned}$$

где  $A_M$  — амплитуда гармонического воздействия, Н·м;  $M_n$  — номинальное значение момента нагрузки на валу двигателя, Н·м.

*В. Сумма гармонического и гауссовского процессов:*

$$\begin{aligned} M(N_e)^{za} = & 0,5 \left( A_{n1} + A_{n2} + M_n (B_{n1} + B_{n2}) + \right. \\ & \left. + M_n^2 (C_{n1} + C_{n2}) \right) + \\ & + 0,5\sigma^2(1 + R)(C_{n1} + C_{n2}) + \\ & + \frac{\sigma \cdot M_n}{\sqrt{2\pi}} (C_{n2} - C_{n1}) e^{-0,5R} [(1 + R)I_0 + R \cdot I_1], \end{aligned}$$

где  $R = 0,5A_m^2 / \sigma^2$ ;  $I_0, I_1$  — модифицированные функции Бесселя нулевого и первого порядка.

Количественные характеристики установочных допусков для таких эксплуатационных параметров, как расход топлива ( $G_T$ ), эффективная мощность ( $N_e$ ), угловая скорость вращения коленчатого вала двигателя ( $\omega_d$ ) в зависимости от коэффициента вариации ( $v_m$ ) и закона распределения входного воздействия приведены в таблице.

Анализ материалов таблицы показывает, что количественные значения установочных допусков эксплуатационных параметров тракторов в составе МТА существенно изменяются в зависимости от коэффициента вариации и закона распределения входного воздействия. Будущий специалист должен четко усвоить, что оценка технического состояния двигателей внутреннего сгорания с учетом вышеприведенных допусков на эксплуатационные параметры тракторов позволит снизить погрешность диагностирования до 22 %.

**Установочные допуски эксплуатационных параметров культиваторного агрегата (МТЗ-80+КПС-4+4БЗСС-1,0) в зависимости от коэффициента вариации ( $v_m$ ) и закона распределения входного воздействия**

Закон	$v_m$ , %	$\Delta\omega_d$ , рад/с	$\Delta G_T$ , г/с	$\Delta N_e$ , кВт
Г	11	5,95	0,11	1,73
Г	22	11,09	0,39	3,16
Г	33	17,27	0,67	4,32
А	11	17,23	0,30	4,50
А	22	35,49	0,82	9,16
А	33	55,26	1,27	13,80
ГА	11	15,47	0,26	3,98
ГА	22	33,27	0,78	8,53
ГА	33	51,81	1,24	12,53

*Примечание.* Г — закон Гаусса; А — закон арксинуса; ГА — сумма гармонического и гауссовского процессов.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> См.: Савельев А.П. Диагностирование тракторов по динамическому состоянию машинно-тракторных агрегатов. Саранск, 1993.

<sup>2</sup> См.: Глотов С.В. Оценка эффективности функционирования тракторов. Саранск, 2003.

Поступила 29.04.04.



## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### АНАЛИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ РУБЕЖА XIX — XX вв.

*И.Д. Митина, зав. кафедрой культурологии Ульяновского  
государственного университета, доцент*

В статье рассматриваются вопросы национально-культурной идентичности личности рубежа XIX — XX вв., которые всегда были актуальными для русского общества. Проблема «Запад — Восток» рассматривалась отечественными мыслителями как фактор национального самоопределения и формирования национально-культурной идентичности личности. В исследовании данная проблема анализируется с позиции единства осмысления культуры России на протяжении всей ее истории наряду с культурно-философским прогнозом, в рамках которого можно проследить сложный разносторонний процесс формирования национально-культурной идентичности личности в процессе развития образования, просвещения и самосознания.

The questions of national-cultural personal identity have always been topical for Russian society. The problem «West — East» was considered by Russian thinkers as the factor of national self-determination and formation of a person's national-cultural identity. The problem is analyzed from the standpoint of unity of understanding of Russian culture during all its history along with the cultural-philosophical forecast, within the framework of which it is possible to observe a complex multifaceted process of formation of national-cultural personal identity in the process of development of education and self-actualization.

В современной отечественной философско-педагогической мысли необычайно сильна культурно-историческая доминанта, что обусловлено желанием постигнуть миссию России в контексте всемирной истории. В этом можно видеть продолжение традиции рубежа XIX — XX вв.

Вопросы национально-культурной идентификации всегда были актуальными для русского общества. Дилемма «Запад — Восток» рассматривалась отечественными философами как фактор национального самоопределения и формирования национально-культурной идентичности личности. Помимо этого решение вопроса о месте, роли и цели исторического бытия России традиционно связывалось с переосмыслением ее национальных традиций, качественной специфики самой национальной культуры и образования.

История России рубежа XIX—XX вв. знает немало выдающихся личностей — ученых, писателей, политических деятелей, педагогов. К наиболее ярким фигурам в их ряду, несомненно, принадлежит Павел Николаевич Милюков. Он был широко известен не только как политический деятель, но и как ученый,

автор популярных работ «Государственное хозяйство России в первой четверти XVIII столетия и реформы Петра Великого» (1892), «Главные течения русской исторической мысли» (1896), «Очерки по истории русской культуры» (1896—1903) и др.

«Очерки по истории русской культуры» — результат многолетней исследовательско-педагогической работы автора. Данный труд строился не по хронологическому, а по проблемно-тематическому принципу, требующему сочетания синхронического и диахронического подходов и был в тот период первым подлинным опытом синтетического исследования всех сторон культурной жизни России. В нем рассматривались вопросы месторазвития, хозяйства, образования, религии и искусства, политики и т.д.

Философско-культурологическая концепция Милюкова строилась на позитивистском факторном подходе к анализу культурного материала. Действие каждого фактора ученый связывал с теми конкретными культурно-историческими условиями, в которых он складывался. Сравнение этих условий в рамках различных национальных культур давало основу для нахождения как общих, так и

особенных черт российской культурной и образовательной традиции.

Проблема «Россия и Запад» органически вытекала из самого подхода к анализу культурно-исторической действительности. В ряду факторов, влияющих на процесс культурного развития, мыслитель особо выделял месторазвитие. По этому поводу он писал: «Зависимость каждой национальной культуры от той среды — того географического места, в котором совершается ее развитие, стала почти общим местом современной историографии. Вошло в обычай предпосылать изложению исторических событий географический очерк страны. И все же введение в „Очерки по истории русской культуры“ главы о „месторазвитии“ является некоторым новаторством. Я не говорю о самом термине „месторазвитие“, введенном в употребление школой „евразийцев“ и мною здесь принимаемом. Новостью является тот запас сведений и выводов, который приобретен европейской и русской наукой со времени последнего издания „Очерков“ — и который дает впервые возможность научно обосновать причинную связь между природой данного месторазвития и поселившимся в нем человеческим обществом»<sup>1</sup>.

Достижения современной науки поставили перед ученым задачу строить изучение культуры на антропогеографическом базисе. Идея, которую рассматривает Милюков, далеко не нова. Она развивалась в научных исследованиях Ж. Бодена, Ш.-Л. Монтескье, Вольтера, И.Г. Гердера, Ж.-Ж. Руссо. Но лишь благодаря К. Риттеру проблема связи географии и истории получила первую «научную постановку» и с конца XIX в. началось систематическое ее изучение.

Под месторазвитием человеческих обществ Милюковым понимается определенная географическая среда, которая налагает печать своих особенностей на человеческие общезития, развивающиеся в этой среде.

Используя новейшие достижения таких наук, как антропогеография, изучающая жизнь и культуру людей в связи с географической средой, био-, фито-, зоо-

география, исследующих взаимодействие отдельных областей природы: влияние климата на почву, почвы на растительный покров, растительного покрова на животных и человека, и обратно — влияние почвы на климат, растений на почву и климат и, наконец, человека на все явления природы вместе взятые, Милюков рассматривает месторазвитие русской культуры. При этом он использует методы анализа индивидуальных явлений и сравнения сходных явлений, которые помогают открыть закономерности в своеобразии, а также закономерности в общих тенденциях.

Анализируя различные климатические пояса, различные природные условия, используя для обоснования своей точки зрения множество карт и атласов, Милюков выделяет два фактора наиболее благоприятного месторазвития культур. Ими являются влага и тепло в их оптимальном соединении. Вот почему субтропические пояса наиболее пригодны для становления культуры, а пояса умеренные — для продолжения ее развития. Именно умеренные зоны северного полушария и стали зоной русского месторазвития.

Среди особенностей географических факторов русской культуры мыслитель называет характер равнинных пейзажей. Их однообразие создает впечатление однородности образа жизни и культуры на огромном пространстве России, из чего обычно следует вывод о русском народном характере и о монотонной народной песне, живописующей беспредельную русскую даль и простор. Однако всю эту лирику Милюков относит к донаучной стадии антропогеографии. Он также отмечает, что можно говорить о том, что не Азия проникает в Европу, а, наоборот, Европа проникает в Азию, и только на крайнем юго-востоке России распространяется совершенно другая культура.

Одна из наиболее сложных и интересных проблем работы касается связи человека с географической средой. Милюков подчеркивает, что человек посредством культуры может в известном смысле «освободиться» от влияния сре-



ды и, в свою очередь, оказывать влияние на среду. И чем дальше развивается культура, тем «независимость» от среды и влияние на нее становятся значительнее.

Природные условия порождают совершенно различные по характеру культуры: тундры, лесотундры, восточносибирской тайги, степи и пустыни, которые, правда, не отгорожены друг от друга стеной, а активно взаимодействуют. Условия месторазвития влияют на прошлое и будущее культурно-исторического процесса. При этом общее направление движущегося потока перемен закономерно ведет от простого к сложному, от общего к индивидуальному.

Определяя характер европейского месторазвития, Милюков сравнивает период начала заселения Европы с аналогичным в России. «Связь России с срединной Европой можно проследить не только в общем, но и в частности, по отдельным месторазвитиям, т.к. Северо-Запад России непосредственно связан с Швецией и Финляндией. Но также нужно учитывать влияние ледника. На протяжении от Восточной Франции до Якутии найдена одинаковая позднориньякская культура»<sup>2</sup>.

Продолжая свой анализ, ученый обращается к проблеме происхождения национальностей. «Переход от „начала культуры“ к происхождению национальностей может показаться неожиданным и слишком поспешным. Начало культуры от периода происхождения национальностей отделено сотнями тысяч лет. До сих пор мы имели дело только с человеческими расами, т.е. наиболее древними делениями человечества по анатомическим и физиологическим признакам. Эти деления сложились с незапамятных времен. Многие антропологи считали даже расы неизменными. Напротив, деление человечества на национальности есть явление сравнительно недавнего времени. Национальности продолжали складываться в историческом периоде, складываются и на наших глазах»<sup>3</sup>. Проводя параллели и сравнивая расы, национальности, Милюков подчеркивает пластичность расы и устойчивость национальности.

При рассмотрении вопроса о соотношении расы и национальностей автор

использовал основные выводы из своей работы «О национальном вопросе». Зарождение национальностей в Европе он искал в пределах той же «лессовой» полосы, где привилось прежде всего начало европейской культуры. Трудность составляло, как отмечал Милюков, не отсутствие, а изобилие археологического материала. Объединив пеструю картину месторазвитий в несколько «культурных кругов», он определил их отношение к расам и образованию национальностей, а также провел исследование соответствующих явлений на территории России.

Обращаясь к содержанию спора о европейской или азиатской «прародине» славян, изучая теории И. Шмитта и сторонников пангерманизма, анализируя теоретические разработки Дж. Серджи, Микеллиса, Тайлора, Милюков пытается установить связь между распространением иллирической и динарской расы и созданием лужицкой культуры, а также роль скифов в становлении культуры и национальностей России.

Используя историко-сравнительный метод, Милюков обнаруживает причины отставания в самом начале развития русской культуры, что дало возможность впервые составить общее связное представление о ходе этого процесса на русской территории.

В «Очерках по истории русской культуры» представлена цельная концепция по вопросам, связанным с месторазвитием и миграцией восточных славян, с ходом русской колонизации. Колонизация России и прилегающей к ней части Сибири как основа развития русской государственности составляет предмет особого интереса автора.

Колонизация Западной Европы есть факт доисторического периода, закончившийся переселением народов из европейского центра, в котором Милюков нашел индоевропейскую «прародину». Колонизация же России восточным славянством на «субстрате» доисторического населения начинается из того же индоевропейского центра, только тогда, когда остальные его части уже расселились по своим местам в Европе и Передней Азии. Таким образом, центральноевропейская часть утверждается ученым в качестве прародины восточнославянских племен. Выводы иллюстрируются большим коли-

чеством фактов, географических, исторических карт и диаграмм.

Исследования месторазвития являются методологически значимыми, так как выявляют объективные причины и закономерности культурогенеза России. Генезис и динамика развития культуры определяются в философско-культурологической концепции Милюкова совокупностью природных и материальных условий ее зарождения. Теория «месторазвития» становится базовой концепцией для объяснения специфики русской культуры.

Анализ месторазвития и отождествление культурных и цивилизационных процессов позволили мыслителю обосновать специфическую модель возможного развития русской культуры и формирования национально-культурной идентичности, связанную прежде всего с европейскими ориентациями автора. В результате анализа условий месторазвития Милюковым выявлены элементы не только азиатского своеобразия, но и сходства с европейской средой.

Национализм и европеизм выделяются ученым как факторы развития русской культуры и образования. Европеизм, с его точки зрения, есть не чуждое русской жизни начало, а ее собственная стихия, которая развивается на своеобразии российского месторазвития.

Изучение научных взглядов Милюкова в контексте отечественной философско-педагогической мысли дает очень многое для понимания вопроса о месте, роли и цели исторического бытия России и проблем формирования социального самосознания народа и личности. «Та или иная степень сознательности, — пишет ученый, — есть, конечно, во всяком социальном процессе, так как все социальные явления происходят в психической среде. Но „общественное“ сознание предполагает наличие известного механизма, посредством которого индивидуальное сознание становится общественным»<sup>4</sup>.

Милюков указывает на односторонность понимания народного самосознания некоторыми писателями и проводит различие понимания в народном самосознании национального и общественного.

Историю русского самосознания мыслитель делит на три периода:

— развитие националистических идеалов органической (завоевательной) эпохи и начало их критики;

— переходный период: официальная победа критических элементов над националистическими;

— развитие общественного мнения критической эпохи.

Для всех трех периодов характерны постепенное нарастание критического элемента и ослабевание националистического.

Два первых периода охватывают промежутки времени от конца XV до конца XVIII в.

В прошлом, пишет Милюков, в народном сознании по закону контраста запечатлевалось преимущественно то, что составляло особенность, отличие данной национальности от соседних. Возникнув из столкновения наций и сложившись в период борьбы за национальное объединение и независимость, этот национализм переносился затем из области внешней политики во внутреннюю и образовательную. Ученый задается вопросом: «Чему же обязаны „национальности“ своим происхождением, если „кровь“ совсем не участвовала, а „природа“ только отчасти участвовала в их создании?» И отвечает: «В противоположность прежним толкованиям, необходимо настойчиво подчеркивать, что национальность есть понятие не естественно-историческое и не антрополого-географическое, а чисто социологическое». И дает определение этого понятия: «Национальность есть социальная группа, располагающая таким единственным и необходимым средством для непрерывного психического взаимодействия, как язык, и выработавшая в себе постоянный запас однообразных психических навыков, регулирующих правильность и повторяемость явлений этого взаимодействия»<sup>5</sup>.

Что касается национального самосознания, то его эволюция, подобно экономической, политической, религиозной, образовательной и другим сторонам, находится в зависимости от исторических условий, среди которых протекает жизнь той или иной нации. Процесс выработки общественной мысли рано или поздно приводит к изменению содержания на-



родного самосознания: из «национального» оно становится «общественным» — «в смысле большего внимания к внутренней политике, лучшего понимания требований современности в этой области и более активного отношения к этим требованиям»<sup>6</sup>. Для указанной эволюции необходимы следующие условия: во-первых, ослабление военной деятельности нации; во-вторых, известная степень разнообразия интересов внутри нации (при достаточной густоте населения, обеспечивающей быстрый психологический обмен между личностями и группами); в-третьих, мирное психологическое взаимодействие между данной группой и чуждыми ей соседними национальностями.

«Ближайшее знакомство с чужим национальным типом, — отмечает ученик, — бывает на практике первым толчком, вызывающим перемены в сложившейся форме национального сознания. Эпоха самовозвеличивания сменяется эпохой самокритики. Внимание части общества, наиболее заинтересованной в переменах, обращается от внешней национальной борьбы к внутреннему общественному строю. Появление нового критического воззрения вызывает неминуемо отпор и ведет к борьбе, более или менее продолжительной, более или менее успешной для разных сторон, смотря по тому, насколько быстро совершается, параллельно этой борьбе, эволюция влияющих на ее исход общественных условий. В благоприятном случае неизбежным исходом борьбы бывает более или менее полная перестройка традиционной системы общественных отношений и замена ее системой, основанной на сознательном выборе большинства. Национальная „традиция“ ступшевуется перед торжествующим „общественным мнением“»<sup>7</sup>.

Что это — научный анализ или политический прогноз? Пожалуй, и то, и другое. Отталкиваясь от прошлого, Миллюков рисует картину будущего, как она ему представляется, и дает практические рекомендации для приближения этой перспективы: «...чтобы осуществился такой благоприятный исход, необходима уже очень значительная степень быстроты и правильности психического взаи-

модействия между членами данного общества, при помощи различных приспособлений и усовершенствований, первыми из которых являются правильные периодические собрания для устного обсуждения политических вопросов»<sup>8</sup>.

Однако такая форма не может обеспечивать достаточно спокойного, непрерывного и общедоступного обсуждения. Более удобной во всех отношениях является письменная передача мысли. Для создания «общественного мнения» Нового времени пресса есть столь же необходимое средство, как язык для национального самосознания всех времен.

В исследовании особо подчеркивается взаимозависимость всех сторон культурно-исторического и образовательного процесса. Если экономика влияет на общественный строй и образование, общественную идеологию, доказывал Миллюков, то и они, в свою очередь, влияют на экономику. Тем самым, по выражению А.А. Кизеветтера, ученый бросил «прямой вызов марксистскому шаблону».

«Очерки по истории русской культуры» — это единство осмысления культуры России на протяжении всей ее истории и культурно-философского прогноза. Миллюков воспроизвел наше прошлое в виде стройного культурологического процесса, в котором перед читателями предстали как причины, его двигавшие, так и результаты, которые были достигнуты. П.Н. Миллюков свел накопленный научный материал и отдельные научные труды в целостную систему, которая дает возможность проследить сложный, разносторонний процесс формирования национально-культурной идентичности личности в рамках анализа социокультурных парадигм образовательной деятельности в русской общественно-политической мысли рубежа веков.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Миллюков П.Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 т. М., 1993. Т. 1. С. 67.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 173.

<sup>4</sup> Там же. Т. 3. С. 6.

<sup>5</sup> Там же. С. 11.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же.

Поступила 02.06.04.

# ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОМ СЛУЖЕНИИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

*М.Д. Мартынова, доцент кафедры философии для гуманитарных факультетов МГУ им. Н.П. Огарева*

Организация эффективного гражданского образования является одной из актуальных задач современного образования. Личностная потребность служения сообществу становится все более востребованной гражданским обществом. Лидерство как качество современной личности сопряжено с милосердием и добровольным служением сообществу. Объединение усилий академической и неакадемической сторон университетского образования может значительно поднять уровень подготовки специалиста с высшим образованием. С интересным опытом организации системы внеучебной работы, направленной на формирование у студентов потребности в общественном служении сообществу, автор статьи познакомилась в Северо-Каролинском государственном университете США.

Organization of effective civic education becomes one of topical aims of contemporary education. Personal wish to serve community becomes more and more necessary for civil society. The author of the article analyses a system of voluntary students' activities in North Carolina State University. It is aimed at encouraging students to voluntary participation in community activities. Serving community is a part of personal leadership. Leadership is one of the main features of contemporary specialist. Academic and non-academic spheres of university education should join their efforts in leadership development.

Важнейшим результатом перестройки стало провозглашение необходимости формирования гражданского общества, предполагающего признание человека, его прав и свобод главной ценностью. Высшему образованию как гаранту национальной безопасности России отводится одно из ведущих мест в построении гражданского общества. В свою очередь, одной из основных задач образования является формирование у детей и молодежи гражданского самосознания, уважения прав и свобод человека, любви к Родине, семье, окружающей природе.

Среди приоритетных направлений модернизации российского образования — организация эффективного гражданского образования и воспитания. Целью первого является формирование гражданской ответственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку осуществлять себя юридически, нравственно и политически дееспособным, а второго — воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности деятельности на благо общества<sup>1</sup>. Основоположник гражданского воспитания

Г. Кершенштейнер в начале XX в. назвал его главной задачей приучение молодежи служить общине. В то же время русский педагог и психолог В.В. Зеньковский отмечал, что демократизация жизни требует не только расширения образования, которое «должно также подготавливать к гражданской самодеятельности»<sup>2</sup>. По его мнению, при демократическом строе прогресс государственной жизни может покоиться только на развитии внутреннего единства, росте внутренней солидарности в народе.

Как пишет В.В. Зеньковский, основная задача социального воспитания заключается в развитии социальной активности, «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подниматься над личными, эгоистическими замыслами. Социальное воспитание нельзя смешивать с национальным. История знает немало эпох, когда это происходило и приносило значительные бедствия для народов. «Любовь к своей стране, знание ее современного состояния и истории должно соединяться с воспитанием духа солидарности, с пониманием ценности человеческого общения. Воспитание должно быть

\* Материал подготовлен при финансовой поддержке IREX (Международного совета по исследованиям и обмену) и Карнеги корпорейшен, которые не несут ответственности за его содержание.



национальным, оно должно приобщать человека к исторической работе его страны, должно связывать его с родной страной и развивать сознание его долга перед своей родиной, но именно потому, что национальное сознание необходимо, еще более необходимо социальное воспитание, которое развивает более высокие силы человеческой души — дух братства и взаимопомощи»<sup>3</sup>.

Социальное воспитание должно развивать социальные силы ребенка, подготавливать его к социальной жизни с точки зрения социального идеала. Вне этого идеала, вне духа солидарности и братства социальное воспитание может быть опасным. Общество нуждается не в заострении классовых борьбы, но в поднятии духа солидарности, в развитии социальной взаимопомощи. Социальное воспитание должно быть согрето социальным идеалом, в котором таится творческая, преобразующая сила и в котором проявляется та цель, к которой стремится человечество<sup>4</sup>.

Гражданское образование предполагает активную роль каждого субъекта (личности, группы, государства, общества) в формировании, реализации и оценивании проявленной инициативы в сотрудничестве с другими, связь реальной жизни с открытой и гибкой системой гражданского образования, изменение позиции педагога и преподавателя с руководителя на наставника, создание образовательной среды, обеспечивающей доступ к информационным технологиям. Оно направлено на формирование гражданской компетентности личности — способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений. В состав гражданской компетентности входят умение ориентироваться в социальных ситуациях, ценностях российской и мировой культуры, формирующих гражданское самосознание; умение правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей; умение выбирать и активно, ответственно и эффективно реализовать весь комплекс гражданских прав и обязанностей<sup>5</sup>.

Термин «общественное служение» является достаточно устоявшимся в практике гражданского образования всего мира. Общественное служение состоит из взаимопомощи, поддержки менее благополучных слоев населения, ухода и заботы, участия в деятельности общественных организаций и по своей сути является выражением стремления и возможностей человека добровольно взять на себя обязанность оказывать помощь другим и трудиться на благо общества в духе взаимности. По мнению специалистов, оно благотворно воздействует на отдельных лиц и коллективные сообщества и помогает создавать и сохранять более многогранную социальную архитектуру, укреплять чувство взаимного доверия и сплоченности<sup>6</sup>. Общественное служение предполагает в первую очередь проявление добровольной инициативы в оказании помощи и осуществлении общественно полезной деятельности. Социальная инициатива выступает одним из механизмов прогрессивного развития гражданского общества.

Формирование гражданского общества требует, чтобы система образования готовила сознательного гражданина, со школьной скамьи эффективно участвующего в общественном процессе. Активная жизненная позиция молодого человека складывается через деятельностное освоение явлений социально-экономического спектра, когда он самостоятельно участвует в их моделировании, проявляет инициативы, связанные с изменением себя и общества, практически осваивает навыки ведения дискуссий и отстаивания своей точки зрения.

В современном мире гражданское образование — это единый комплекс, стержень которого составляют общественное служение, политическое, правовое и нравственное образование и воспитание, реализуемое через организацию учебных курсов, проведение внеклассной и внеурочной работы, создание демократичного уклада образовательного учреждения, формирование социальной и коммуникативной компетентности обучающихся средствами учебных дисциплин.

В качестве примера можно привести систему служения обществу, существующую в Северо-Каролинском государственном университете США. Особой чертой этой системы является ее связь с лидерскими программами, реализуемыми в университете. Считается, что лидерство непосредственным образом связано со служением обществу. Настоящим лидером считается тот человек, который умеет заботиться об окружающих и ставит заботу о них одним из своих жизненных приоритетов.

Лидерство, необходимость развития лидерских качеств рассматриваются в числе основных задач высшей школы США. С 80-х гг. XX столетия лидерство становится предметом социологических, психологических и экономических дисциплин. Исследуются пути и способы развития лидерских качеств личности. Возникает целая «философия» лидерства. И обнаруживается, что внеучебная, общественная работа создает оптимальные условия для формирования лидерских качеств молодого человека. В этом случае лидерство означает социальную активность, или «активную жизненную позицию». Как оказалось, «активная жизненная позиция» необычайно полезна для молодого американца. В первую очередь в такой позиции молодого специалиста заинтересованы работодатели. Она представляет собой некий гарант свежих идей, неординарных подходов, смелых решений, что всегда обеспечивало развитие экономики. Поэтому во всех университетах и колледжах США есть специальные отделы, предлагающие разнообразные лидерские программы.

В Северо-Каролинском университете существует Центр развития лидерства, этики и служения обществу (Center of Leadership Development, Ethics and Public Service). Считается, что личность должна обладать этими тремя качествами — активной жизненной позицией, нравственностью и желанием служить обществу. (В данном случае американский прагматизм непосредственно укладывается в рамки лучших протестантских традиций.) Центр предлагает самые разнообразные программы для развития

лидерских качеств, начиная от формирования университетской команды для участия в соревнованиях по этическим дебатам и заканчивая специальными курсами. Их слушатели учатся волонтерской деятельности, получают знания о том, как экспериментировать, не бояться рисковать, планировать будущее, получать помощь от других людей, оказывать помощь другим людям, осуществлять сотрудничество и т.д.

Служение обществу выражается в первую очередь в готовности к волонтерской работе, которая необычайно популярна среди американских студентов. Студент может заниматься в той сфере, к которой имеет большую склонность. Это такие сферы, как окружающая среда (животные, организация отдыха, помощь при катастрофах, уборка территории), здоровье (донорство, престарелые люди, инвалиды, помощь при госпиталях), воспитание / образование (общественная школа, внешкольная программа, колледж, образование взрослых), защита (регистрация избирателей, помощь при выборах, деятельность, связанная с судебной, криминальной системой, гласность), бездомные и голодающие (обеспечение и организация питания, сбор продовольствия, работа в приютах), семьи и дети (критические ситуации), Кампус (украшение, гласность), помощь персоналу, фандрайзинг, обучение компьютерным технологиям и т.д.

В рамках Центра организован Волонтерский отдел, который осуществляет связь между социальными службами штата и студентами. Отдел располагает банком данных более чем ста волонтерских возможностей. Они включают в себя как деятельность на территории Кампуса, так и в городе Роли, где расположен университет, и в штате. В рамках Кампуса осуществляются программы, помогающие иностранным студентам безболезненно влиться в студенческую жизнь, способствующие пропаганде здорового образа жизни, мира на земле, проекты, поддерживающие женщин, и т.п. Кроме того, волонтеры вовлекаются в общественную деятельность на территории общежития. Такая работа проводит-



ся с целью помочь студентам понять важность служения обществу, развить у них чувство гражданской ответственности, воспитать потребность помогать другим, распространять среди студенчества интерес к волонтерству, создавать условия для рефлексии и анализа индивидуальной идентичности, ценностных ориентаций и этики.

Волонтерские проекты разнообразны. Это марши и митинги против сексуального насилия, занятия с детьми в школах, сбор консервированных продуктов для голодающих, изготовление игрушек и поделок для детского госпиталя, посадка деревьев и цветов на территории города, уход за животными, работа в приютах для бездомных, в домах для престарелых, помощь различным медицинским общественным организациям. Это также поездки в отдаленные государства для оказания разнообразной помощи. Такие поездки дают студентам возможность не только реально помочь бедным людям, например принять участие в строительстве домов для них, но и познакомиться с культурой другой страны.

Вовлечению студентов в волонтерскую деятельность способствует и определенная образовательная методика «обучения служению» (service-learning), которая используется преподавателями самых различных дисциплин. Надо отметить, что эта методика становится все более и более популярной. Ее суть состоит в том, что образовательный процесс сочетается с практикой в течение всего периода изучения предмета. Студенты с самого начала семестра отправляются на предприятие или в организацию вместе с преподавателем для того, чтобы выяснить, какие знания для успешной деятельности в той или иной сфере им необходимы. Выполнив определенную работу на предприятии, они возвращаются в аудиторию и изучают предмет. Считается, что студенты таким образом становятся более мотивированными в получении знаний.

Познавательное и нравственное развитие, формирование лидерских способностей являются общей целью университета и осуществляются как в акаде-

мическом процессе, так и во внеучебной деятельности. Связь между двумя частями образовательного процесса представляет одну из горячо обсуждаемых проблем академической дискуссии. «Дихотомия учебной и внеучебной деятельности имеет мало отношения к послеуниверситетской жизни, где качество профессиональной деятельности, семейная жизнь и общественная деятельность зависят от личностных способностей человека»<sup>7</sup>. В академической деятельности преподаватели знакомят студентов с альтернативными точками зрения, с перспективами культурного разнообразия, учат ответственности за разрешение проблем и конфликтов, показывают связь между учебной и внеучебной сторонами университетской жизни. Преподаватели выступают кураторами общественной студенческой деятельности. В общем и целом, как считают специалисты американского высшего образования по работе со студентами, можно добиться хороших результатов в их развитии, если академическая и внеучебная деятельность будут одинаково ответственны за обучение. Внеучебная деятельность должна прививать студентам понимание ценности получения знаний и их применения.

Возникают новые практико-ориентированные образовательные программы, стимулирующие развитие социальной инициативы у молодежи, отрабатываются подходы к содержанию и технологии гражданского образования. Вовлечение студентов в общественную деятельность оказывает большое влияние на развитие лидерских способностей, на познавательное и эмоциональное развитие личности студента. В соответствии с исследованием Р. Гарольда по крайней мере дюжина специфических умений может быть развита через участие в студенческих организациях и общественной деятельности. В числе прочих Гарольд выделяет следующие способности: лидерские, межличностного взаимодействия, планирования программ, принятия решений, разрешения проблем, разрешения конфликтов, критического мышления, постановки целей, делегирования полномочий, управления финансами, привлечения к сотруд-



ничеству, к общественной деятельности<sup>8</sup>. Все эти способности важны для успешной карьеры личности.

В России разнопрофильные молодежные общественные организации стали появляться во второй половине 90-х гг. XX столетия. «Период молчания» молодежной общественной деятельности после распада комсомола красноречиво показал необходимость и ценность занятости юношества и молодежи в деятельности общественных объединений, где происходит целый комплекс процессов, связанных с успешной социальной адаптацией и самореализацией молодого человека. В Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарева действуют такие общественные организации, как «Союз студентов Мордовского государственного университета», «Содружество педагогических отрядов МГУ им. Н.П.Огарева», «Служба студенческой безопасности», «Студенческий отряд спасателей», «Молодежное отделение Красного Креста», республиканское отделение «Молодежного экологического форума», «Отряд Поиск», «Клуб Элис», Агентство волонтерской службы «Пиэтакс», «Клуб интеллектуального творчества», «Клуб веселых и находчивых», Ассоциация «Милосердие». Каждая из организаций осуществляет свою деятельность по определенному направлению. В совокупности они отвечают наиболее распространенным общественным интересам молодых людей, получа-

ющих высшее образование. Программы и проекты этих организаций обширны и позволяют реализовать интересы достаточно большого количества студентов.

Вовлечение во внеучебную деятельность влияет на внутренний мир человека, дает понимание важности служения обществу, гражданской ответственности и этики, позволяет формировать личностную гражданскую ответственность студента через сотрудничество с другими и развивать такие ценности, как честность, гражданское самосознание, сострадание, признание культурного разнообразия, устойчивости окружающей среды. Все эти способности и ценности, развивающиеся высшим образованием, помогают личности быть готовой встретить лицом к лицу трудности нового постиндустриального века.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С. 73.

<sup>2</sup> Зеньковский В.В. Психология детства. М., 1995. С. 295.

<sup>3</sup> Там же. С. 299.

<sup>4</sup> Там же. С. 301.

<sup>5</sup> См.: Тетерский С.В. Социальные инициативы детей и молодежи: поддержка общества и государства. М., 2003. С. 237.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Blimling G.S. Accountability for Student Affairs: Trends for the 21<sup>st</sup> Century // Higher Education Trends for the Next Century: a Research Agenda for Student Success. ACPA, 1999. P. 55.

<sup>8</sup> Harrold R. Curricular and Extra-curricular Work // The Bulletin. 2002. March. P. 2.

Поступила 21.04.04.

## АДАПТАЦИЯ СОЦИАЛЬНО НЕЗАЩИЩЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

*С.В. Ключников, докторант кафедры педагогики Новгородского государственного университета*

В статье раскрываются концептуальные положения взаимодействия педагога с социально незащищенными детьми, основанные на идеях педагогической поддержки, теориях межличностного взаимодействия, социализации, социальной адаптации, личностно ориентированного воспитания. Статья адресована научным и практическим работникам, занимающимся проблемами социально направленного образовательного процесса адаптации социально незащищенных детей.

The article covers conceptual theses of interaction of a teacher with socially deprived children basing on the ideas of pedagogical support, theories of interpersonal relations, social adaptation, personally-oriented upbringing. The article is addressed to scholars and practical employees dealing with problems of socially-oriented teaching process of adaptation of socially deprived children.

© С.В. Ключников, 2004



Социальная адаптация является одной из сторон процесса социализации, который непременно переживает каждый индивид в ходе своего взросления. В современной научной литературе имеется несколько определений социальной адаптации. Проанализируем понятие социальной адаптации с точки зрения философии, социологии, педагогики и психологии.

По мнению таких философов, как Е.Л. Дубко, Б.Ф. Ломов, А.Ф. Лосев, Г.Н. Филонов, социальная адаптация — процесс приспособления к условиям внешней и внутренней среды и к изменяющимся социальным условиям.

Современные социологи под социальной адаптацией понимают процесс активного творческого приспособления человека к условиям производства, быта, досуга, что дает ему возможность успешно функционировать в определенной социальной среде (Д. Градов, В.В. Знаков, И.А. Милославова, А.М. Осипов, В.Д. Парыгин, А.П. Растигеева и др.).

В педагогической науке существует следующее определение рассматриваемого понятия (А.И. Прихожан, К.Д. Радина, С.А. Расчетина, В.Н. Сорока-Росинский, А.В. Толстых, Л.Б. Филонов, А.Г. Хрипкова и др.): социальная адаптация — активное приспособление к условиям социальной среды путем принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе.

Наконец, с точки зрения психологии (А.И. Введенский, А.А. Потенция, Дж. Пристли; И.А. Соколянский и др.) социальная адаптация — это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и (или) результат этого процесса.

На основании изложенного можно выделить два подхода к определению понятия «социальная адаптация». Конечно, это выделение весьма условно, но оно создает возможность для более глубокого теоретического осмысления проблемы социальной адаптации и оказания педагогической поддержки в развитии социально незащищенных детей.

Первый подход предполагает пассивную позицию человека в процессе социальной адаптации, а сам человек счита-

ется объектом, который формируется обществом в соответствии с присущей ему культурой. У истоков этого подхода стояли французский ученый Э. Дюркгейм и американский Т. Парсонс. Данный подход может быть назван субъект-объектным (общество — субъект, человек — объект его воздействия).

Сторонники второго подхода, к числу которых мы относим и себя, исходят из того, что сам человек активно участвует в процессе социальной адаптации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя. Это — субъект-субъектный подход. Его основоположники — американцы Ч. Куни и Дж. Мид. С такой позиции социальную адаптацию можно определить (трактовать) как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными или относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных ступенях. Сущность социальной адаптации состоит в том, что в этом процессе человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Любое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него некими универсальными представлениями о моральном, интеллектуальном и даже физическом идеале<sup>1</sup>.

Процесс социальной адаптации двусторонний. С одной стороны, в нем участвуют дети (в нашем случае социально незащищенные), или социализируемые (адаптируемые) субъекты, а с другой — родители, братья, сестры, родственники, сверстники, соседи, педагоги, или социализирующие (адаптирующие) субъекты. Роль социализирующих субъектов в указанном процессе зависит от того, насколько они референтны для ребенка, как строится взаимодействие с ним, в каком направлении и какими средствами они оказывают влияние.

Социальная адаптация человека осуществляется с помощью широкого спектра средств, который обусловлен специфическими чертами того или иного об-

щества, той или иной окружающей среды, возрастными особенностями детей. Это способы вскармливания младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры; стиль и содержание общения; методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщение человека к многочисленным типам и видам отношений в основных сферах его жизнедеятельности — общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, спорте, а также в семейной, профессиональной, общественной, религиозной сферах.

Каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа (большая и малая) вырабатывает в своей истории систему позитивных и негативных, формальных и неформальных санкций — способов внушения и убеждения, предписаний и запретов, мер предупреждения и давления вплоть до применения физического насилия, способов выражения признания, отличия, наград. С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями<sup>2</sup>.

Для определения социальной адаптации характерно выделение субъективирования социального опыта в качестве ведущего момента процесса. Таким образом, социальная адаптация сводится к выработке у ребенка нормативно-поведенческих установок путем освоения им социальных норм, ценностей, элементов культуры и т.д. Выделение активной деятельности самих детей по освоению богатств материальной и духовной культуры общества в качестве определяющего момента социальной адаптации прослеживается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (Э.А. Домбровский, М. Драганов, Н.Е. Щуркова и др.).

Характерной для данного подхода является концепция И.С. Кона, который

определяет социальную адаптацию как процесс овладения индивидом социальным опытом, в ходе которого создается конкретная личность, усваивающая определенную систему социальных ролей и культуры. Исследуя проблему социальной адаптации и как философ, и как этнограф, что дает возможность определиться в одном из сложнейших и принципиальных вопросов — о соотношении процессов целостного формирования личности, — И.С. Кон отмечает, что социальная адаптация «включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности»<sup>3</sup>. Он обосновывает взаимообусловленность процессов развития, воспитания, образования и социальной адаптации, подчеркивая, что множественность и определенная рассогласованность социальных воздействий, обращенных на ребенка, повышает степень автономии формирующейся личности. В реальном процессе социальной адаптации индивиды не просто адаптируются к среде и усваивают предлагаемые им социальные роли и правила, но также постигают науку создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир<sup>4</sup>. Акцентирование ценности индивидуально-личностного начала в процессе социальной адаптации ребенка делает работы И.С. Кона особо актуальными для нашего исследования.

Большое значение имеет исторический (сопоставительный) анализ решения проблемы адаптации социально незащищенных детей в России.

Воспитательные дома, появившиеся в России, содержались на «доброхотные подаяния благотворителей». Впервые государственная поддержка этим учреждениям была оказана при Петре I, который в 1715 г. издал указ об открытии госпиталей «для зазорных младенцев, которые ежедневно умирают и умерщвляются» (Свод законов, указ 2953). Однако широкого развития воспитательные дома не получили, а после смерти Петра I многие из них были закрыты.



В России первый воспитательный дом для «незакорожденных и всяких подкидных младенцев» был открыт в Новгороде в 1706 г. митрополитом Иовом. В 1763 г. был создан воспитательный дом в Москве, а в 1771 г. — в Петербурге. Согласно указу Екатерины II воспитательные дома числились «государственными», но денег на их содержание не было, и они продолжали существовать на благотворительные средства, а также за счет специальных налогов. Чрезвычайная скученность, недостаточное питание, отсутствие ухода и медицинской помощи приводили к высокой детской смертности (от 60 до 90 %).

Вторая половина XIX в. — период развития капиталистических отношений, роста городского населения — сопровождалась в России обострением социальных проблем, усилением социального расслоения, ростом числа социально незащищенных детей. Судьбами этих детей занималась в то время жена Павла I, императрица Мария Федоровна. Она была назначена начальствовать над воспитательными домами.

Социальная адаптация детей в воспитательных домах проводилась по следующим направлениям. Тех, кто освоил грамоту, переводили в ремесленные классы, где мальчиков учили портновскому, сапожному, переплетному делу, а девочек — домоводству, рукоделию, ткацкому мастерству. Поскольку в воспитательных домах смертность была очень высока, то детей старались передавать в семьи.

На 1 января 1911 г. в 438 приютах было 14 439 детей дошкольного и раннего школьного возраста. Некоторые приюты и воспитательные дома принадлежали духовному и военному ведомствам и Министерству внутренних дел. Многие содержались за счет самокупаемости и самообеспечения, что требовало постоянного вовлечения детей в производство.

Таким образом, в царской России существовал субъектно-объектный подход к социальной адаптации детей. Тем не менее уже тогда были попытки применить субъект-субъектный подход в тео-

рии и частично в практике такими учеными, как В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий.

После Октябрьской революции в детских домах воспитывалось 30 тыс. детей, в 1918 г. — 80 тыс., в 1919 — 125 тыс., в 1920 — 400 тыс., в 1922 — 540 тыс. В мае 1930 г. руководством страны было принято решение о закреплении всех детских домов за заводами, предприятиями, колхозами, что способствовало социальной адаптации детей, так как решало проблему трудоустройства воспитанников и устройства их жилья.

Существенный вклад в изучение проблемы социальной адаптации подростков в тот период внесли такие педагоги, как С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко. Основной формой социальной адаптации подростков они считали вовлечение детей в деятельность, производственные отношения и коллективное самоуправление.

В.Н. Сорока-Росинский писал об отрицательном влиянии на ребенка его постоянного пребывания в детской массе в 25—30 чел. Это, по его мнению, утомляет ребенка, принижает его творческую способность. Для разгрузки психического напряжения педагог предлагал создавать в детских домах творческие комнаты, где ребенок мог бы уединиться, поразмышлять. Такие комнаты вводил в своей практике А.С. Макаренко. Из опыта руководства школой им. Ф.М. Достоевского для трудновоспитуемых Сорока-Росинский сформулировал принципы новой педагогики коллектива, в основу которой он ставил не принуждение, а «добровольчество». «Добровольчество» в его практике — это самодеятельность, самоуправление, самоактивность<sup>5</sup>.

Неоценимый вклад в практику воспитательной работы внес А.С. Макаренко. Успех в воспитании он видел в умении опираться на лучшие человеческие качества воспитанников. Только доверие открывает воспитателю путь к душе его воспитанника. Именно поэтому так нетерпимо относился педагог к наклеиванию на детей различных ярлыков. Называя человека «трудным», «неисправимым»

и т.д., мы унижаем его человеческое достоинство. Только настоящее доверие заставит человека поверить в свои силы, сможет избавиться от недостатков<sup>6</sup>.

Но рядом с уважением и доверием к человеку должна быть высокая требовательность к нему. Непреклонное, ясное, прямое, категорическое требование — вот закон правильной педагогики, утверждал А.С. Макаренко. Если нет требования, не может быть и воспитания, так как, отказываясь от логики наших гражданских требований, мы тем самым отказываемся и от воспитания. Именно в сочетании требовательности и глубокой веры в ребенка заключена отправная педагогическая позиция<sup>7</sup>.

В настоящее время, в период экономических и политических реформ, количество социально незащищенных детей неуклонно растет. Вот некоторые данные из Государственного доклада «О положении детей в РФ». С 1995—1998 гг. детско-подростковое население России сократилось на 3,6 млн чел. Каждый 5-й ребенок рождается больным или заболевает сразу после рождения; за время обучения в школе число физически здоровых детей сокращается в 5 раз. Лишь 14 % выпускников средней школы можно считать действительно здоровыми. Около 2,5 млн детей школьного возраста нигде не учатся. Наблюдается всплеск детской преступности, которая с каждым годом все молодеет. Беспризорность, попрошайничество стали обычным явлением нашей действительности. Количество социальных сирот уже превышает 600 тыс. чел. и каждый год увеличивается примерно на 100 тыс.<sup>8</sup>

Не лучшим образом обстоят дела и в Новгородской области. Общая заболеваемость подростков в возрасте 14—17 лет возросла здесь с 1991 по 1996 г. на 41, а с 1996 по 1999 — на 56 %, т.е. за 9 лет более чем удвоилась. С 1996 г. в 3 раза участились случаи заболевания нервной системы. Общая заболеваемость молодежи сифилисом увеличилась с 1991 г. в 32 раза.

Растет и количество учреждений, деятельность которых направлена на обучение и социальную адаптацию соци-

ально незащищенных детей. Число детских домов с 1992 по 1999 г. возросло с 577 до 1 276.

Начиная с 1994 г. в России интенсивно развивается сеть социальных учреждений в системе Министерства труда и социального развития РФ. В настоящее время созданы и работают свыше 400 приютов для детей и подростков, 189 социально реабилитационных центров для несовершеннолетних, около 30 центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Таким образом, все более актуальной становится стоящая перед педагогической наукой и образовательной практикой проблема адаптации социально незащищенных детей к современным социокультурным, социально-экономическим и социально-образовательным условиям. Проблема усугубляется еще и тем, что в социальных учреждениях акцент ставится на психологические и социальные аспекты, а педагогическое сопровождение, и прежде всего воспитание как его компонент, остается без должного внимания и не является определяющей доминантой в общей структуре деятельности этих учреждений. Возникшая ситуация противоречит общему признанию в науке и практике приоритета воспитания над обучением.

Очевидно, что воспитание относится к очень важным целенаправленно создаваемым условиям социальной адаптации ребенка. Особенно это касается воспитания подростка, которое занимает существенное место в общем процессе его развития. Активность, энергия, инициативность, жизнерадостность, бодрость, оптимизм, развитие волевых черт — вот, по мнению Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, И.С. Кона, неполный перечень психологических проявлений подростка. Особенно заметно у подростка появление своеобразного «чувства взрослости», выражающегося в стремлении к самостоятельности, в желании добиваться того, чтобы взрослые считались с его мнением. Нередко, переоценивая свои возможности, подросток приходит к неверному убеждению, что он, в сущности, уже ни-



чем не отличается от взрослого, претендует на то, чтобы взрослые относились к нему, как к равному. Этим обуславливаются стремление подростков к независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость, повышенная критичность по отношению к взрослым, острая реакция на попытки взрослых (действительные или кажущиеся) умалить достоинство подростка, принизить его взрослость, недооценить его права. В некоторых случаях возможны активное сопротивление влиянию взрослых, непризнание авторитета старших<sup>9</sup>.

Особенно важными для исследования процесса адаптации социально незащищенных детей выступают представления о педагогических потенциалах среды и возможностях их использования. С этой точки зрения мы используем в своей работе научные исследования, которые рассматривают среду как фактор воспитания и развития человека (В.Г. Афанасьев, В.Н. Аверкин, В.Г. Воронцова, С.Д. Дерябо, Д.Н. Кавтадзе, М.В. Менг, В.Я. Ясвин и др.).

В основе психолого-педагогического анализа образовательной среды лежит концепция Дж. Гибсона, согласно которой данный анализ опирается на понятие «встроенность». Это понятие является одним из ключевых в «теории возможностей» ученого: мелкие элементы окружающего мира встроены в более крупные, а те, в свою очередь, — в еще более крупные и так далее. Данная теория позволяет также говорить и о взаимопроникновении локальных образовательных сред<sup>10</sup>. (К ним можно отнести образовательную среду в целом, педагогические микросреды определенного воспитателя, а также другие социальные и образовательные микросреды.)

Современные подходы в педагогике к изучению среды лежат в русле развивающей функции воспитания, которая позволяет охарактеризовать образовательную среду как систему влияний и условий социальной адаптации и развития личности (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Н.Ф. Родионова, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков, А.И. Субетто и др.).

Л.С. Выготский в своих исследованиях отмечает, что среда — источник развития, а «не обстановка», среда как бы «вращивается» внутрь, поведение становится социальным, культурным фактором и не только по своему содержанию, но и по своим механизмам, по своим приемам. Однако среда, культура — это только источник, «приглашающая сила». Любой элемент среды может по-разному воздействовать на ребенка, а может быть и нейтральным.

В современных теоретических работах (В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов), развивающих идеи Л.С. Выготского, подчеркивается, что среда — культура для организма — «приглашающая сила, вызов», она бессильна, когда иссякает внутренний, собственный источник и движущие силы развития и саморазвития. Это относится и к индивиду, и к социуму (В.П. Зинченко).

В контексте нашего исследования адаптация социально незащищенных детей зависит прежде всего от степени востребованности и значимости для ребенка отдельных компонентов микро- и макросреды.

К таким микро- и макросредам относятся:

— семья и территория, которую она занимает;

— друзья (референтные группы) и территория, на которой существуют дружеские и товарищеские отношения ребенка с ними (двор, квартал, город и т.п.);

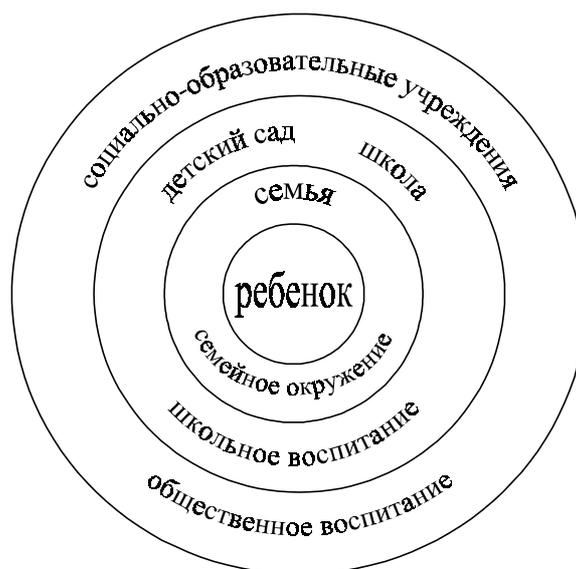
— класс, школа и ее воспитательно-образовательное пространство, в котором ребенок проводит большую часть своего времени, а также территория, на которой осуществляется жизнедеятельность ребенка вне образовательного процесса и где осуществляется его развитие через внешкольную или любую другую деятельность, а также различные места досуга, связанные с интересами или хобби ребенка<sup>11</sup>.

Очевидно, что центральным, основообразующим элементом микросреды ребенка является (в большинстве случаев) семья. Значение семьи в жизни ре-

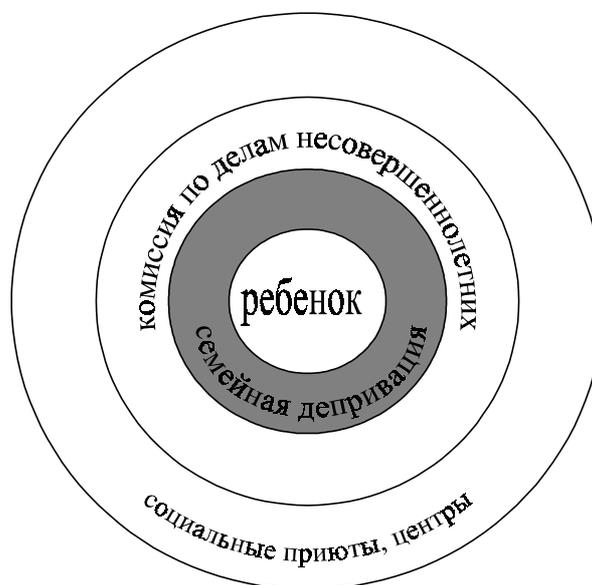
бенка всегда будет велико (Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, С.Э. Караклина, П.Ф. Лесгафт и др.). Поэтому так важно с точки зрения социальной адаптации ребенка, особенно социально незащищенного, заполнить образовавшийся в связи с отсутствием семьи социальный вакуум широким спектром различных видов деятельности. Воспитателю необходимо всемерно поощрять любые про-

явления активности ребенка, которые способствовали бы его социальной адаптации.

Социально незащищенный ребенок, в частности подросток, особенно остро реагирует на все воздействия взрослых, а особенно педагогов, так как находится как бы в социальном вакууме, что хорошо отражает нижеприведенный рисунок.



а



б

Структура социально-образовательной среды:  
а — «нормальные» дети; б — социально незащищенные дети



В первом случае мы видим, как происходит расширение социально-образовательной среды у «нормального» ребенка, такого, у которого есть полноценная семья, по мере возможностей занимающаяся его воспитанием и учебой, и т.д. Во втором случае социально незащищенный ребенок ничего не получает в семье, кроме асоциальных форм поведения. В школе он, как правило, неуспешен и потому склонен прогуливать занятия, так как опять-таки отсутствует поддержка семьи. В контакт с ребенком вступают другие организации (комиссия по делам несовершеннолетних, милиция), которые по роду своей деятельности чаще всего принимают репрессивные меры (помещение в приемник-распределитель и т.д.), что явно не способствует социальной адаптации подростка и часто провоцирует так называемую аффективную возбудимость.

По мнению таких педагогов, как К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова, аффективная возбудимость в большей мере присуща подростковому периоду не только при возникновении трудностей в воспитании, но и в норме, что тесно связано с вегетативно-эндокринной перестройкой этой возрастной фазы. Феномен подросткового возраста обусловлен революцией, как биологической, так и психологической. Первая характеризуется эндокринной перестройкой, вторая — явлениями аффективной возбудимости со склонностью к взрывчатости и агрессии, которая нередко является причиной срывов социальной адаптации, в том числе правонарушений. Однако у психически здорового, воспитывающегося в благоприятных условиях ребенка возрастная аффективная возбудимость, как правило, не приводит к нарушениям социальной адаптации.

Иначе обстоит дело у подростков, находящихся в неблагоприятных условиях воспитания или окружения, а чаще всего при сочетании обоих факторов. Во всех этих случаях аффективная возбудимость бывает выражена значительно грубее, нередко достигает уровня патологии, вызывает нарушения социальной адаптации. Провоцируемые повышенной

аффективной возбудимостью грубые нарушения школьной, а иногда и общественной дисциплины, создавая конфликтную ситуацию, приводят к пропускам занятий, уходам из дома, что влечет за собой значительное снижение успеваемости и повышенную конфликтность в домашней обстановке (не только с родителями, но и со всеми родственниками). Взыскания, ограничения, запреты, исходящие от педагогов и родственников, вызывают у таких подростков более резкое агрессивное противодействие. Таким образом, формируется ситуационный порочный круг, усиливающий их социальную дезадаптацию. Решение этой проблемы мы видим в концепции педагогической поддержки и заботы, разработанной в конце 1880-х гг. О.С. Газманом. Педагогическая поддержка, по Газману, — это особый вид педагогической деятельности, направленной на сохранение, развитие и интериоризацию всего, что может дать общее и профессиональное образование<sup>12</sup>.

Педагогическая поддержка не сводится к совету и направлению деятельности, она предлагает корректировку деятельности и предотвращение влияния некоторых факторов социальной среды, которые могут отрицательно сказаться на характере ценностных ориентаций личности, процессах ее социальной адаптации и самореализации.

Взаимосвязь процессов воспитания и педагогической поддержки проявляется в том, что осуществление педагогической поддержки предполагает принципиально иной подход к воспитанию: восприятие воспитания как проявление иного уровня педагогической культуры, в основе которой лежат гуманизация воспитательного процесса и уважительное отношение к индивидуальности воспитанника. Цель педагогической поддержки — оказание помощи в познании, развитии и самореализации личности, т.е. при педагогической поддержке педагог исходит не из своих целей, а из целевых установок воспитанника, проявляющихся в его желаниях, замыслах, стремлениях. Диалектика взаимосвязи воспитания и педагогической поддержки зависит от возра-

ста воспитанников, это соотношение меняется по мере их взросления. В младшем школьном возрасте преобладает процесс воспитания, так как детям необходимы образец, пример для подражания при освоении общепринятых норм и правил. Чем старше учащиеся, тем в большей мере им нужна поддержка в собственных поисках, стремлениях, начинаниях, самопознании, в выборе путей достижения цели, приоритетов, в преодолении возникающих трудностей.

Психологическим обоснованием смысла и значения педагогической поддержки служит выдвинутое Л.С. Выготским концептуальное положение о двух уровнях развития ребенка: актуальном, уже сформировавшемся, и потенциальном, связанном с зоной ближайшего развития. Педагогическая поддержка, помощь ребенку составляет основу определения зоны ближайшего развития: то, что сегодня он делает с помощью взрослого, завтра сумеет сделать самостоятельно<sup>13</sup>.

Актуализация идеи педагогической поддержки связана с новыми целевыми ориентирами образовательного процесса. Гуманизация предполагает поворот к личности воспитанника, реальное, а не декларативное представление о нем как о субъекте самопознания, саморазвития. Личностная ориентация воспитательно-образовательного процесса предполагает учет актуальных и потенциальных возможностей раз-

вития личности. Сегодня требуется особая форма взаимодействия педагога и воспитанника. На наш взгляд, таковой является личностно-образующее взаимодействие<sup>14</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организации опыта и индивидуальной помощи // Новые ценности образования. М., 1995. Вып. 3. С. 4.

<sup>2</sup> См.: Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций. М., 2000.

<sup>3</sup> См.: Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> См.: Губко А.Т. Рыцарь суровой доброты // Сорока-Росинский В.Н. Пед. соч. М., 1991. С. 15.

<sup>6</sup> См.: Макаренко А.С. О воспитании. М., 1988.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> См.: Беличева С.А. Развитие сети государственных учреждений для детей и сирот в России и проблемы их совершенствования // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. М., 1999.

<sup>9</sup> См.: Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

<sup>10</sup> См.: Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Обратная связь. Идеальность. М., 1999.

<sup>11</sup> См.: Манаков О.Е. Организация жизненного пространства ребенка в образовательном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. В. Новгород, 2000.

<sup>12</sup> См.: Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. С. 8.

<sup>13</sup> См.: Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.

<sup>14</sup> Ключников С.В. Личностно-образующее взаимодействие педагога с социально незащищенными детьми. В. Новгород, 2003.

Поступила 01.03.04.



## ФАКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ (Опыт социологического исследования)

*И.Р. Гафуров, глава администрации г. Елабуги и Елабужского района  
(Республика Татарстан),*

*Т.Г. Исламшина, профессор кафедры социологии, политологии  
и менеджмента Казанского государственного технического  
университета им. А.Н. Туполева,*

*Л.А. Нургатина, зам. главы администрации г. Елабуги и Елабужского района,*

*Е.В. Куппер, директор Центра социологических исследований г. Елабуги,*

*Г.Р. Хамзина, референт ПЭО «Татэнерго» (г. Казань)*

В статье впервые в научный оборот вводятся результаты социологического исследования уровня девиантности ситуации в г. Елабуге и Елабужском районе Республики Татарстан. Раскрываются такие девиантогенные предпосылки, как неразвитые формы эстетического восполнения свободного времени, низкий уровень правовой культуры, низкий рейтинг доверия к окружающей среде, неопределенность социальных ожиданий работающей и учащейся молодежи (школьников, студентов техникума и местного педагогического вуза, курсантов профессионально-технического училища). Из всех видов девиаций анализируются наркомания, употребление спиртных напитков, табакокурение, нарушения правопорядка.

The results of sociological study of the degree of deviancy situation in the town of Yelabuga and Yelabuga Region of Tatarstan Republic are published for the first time. The following background for deviant behavior has been revealed: the low level of aesthetic development in one's spare time, the low level of legal awareness, the low rating of confidence in the environment, the vague social expectations of the working young men and the students (secondary / high school students, technical college students, local teacher-training university, professional school students). The following types of deviations have been analyzed — drug addiction, drinking, smoking, violation of law and order.

Изучение общественного мнения, состояния и тенденций тех или иных процессов с помощью социологических опросов и разработка на этой основе практических мер по оптимизации социальной ситуации стали нормой в деятельности органов местного самоуправления в Республике Татарстан. Так, при администрации г. Елабуги и Елабужского района создан социологический центр, в программу исследований которого заложены самые востребованные проблемы жизни города и района — особенности местных рынков труда и занятости, жилья, потребительских практик населения, демографических процессов, девиантной ситуации и др. К проведению исследований привлечены и казанские социологи. В рамках указанной программы в октябре — ноябре 2003 г. в городе и районе было проведено социологическое исследование с выборочной совокупностью 410 чел. (70 учащихся школ, 60 курсантов профессионально-технического училища, 30 студентов техникума, 40 сту-

дентов педагогического института, 200 работающих в городе и районе, 10 безработных) с соблюдением таких квот, как вид занятости, место проживания, национальность, возраст (в пределах от 12 до 30 лет). С учетом деликатности некоторых вопросов анкеты (в частности, связанных с сексуальным опытом, употреблением алкогольных напитков, наркотиков) опрос проводился в местах тусовок подростков и молодежи (на дискотеках, в подъездах домов, на улицах около учебных заведений, зрелищных центров). Соблюдение всех требований выборки исследования позволяет считать полученные результаты достаточно достоверными для распространения их на опрошенный массив и определения тенденций развития девиантной ситуации в Елабуге и Елабужском районе с тем, чтобы принять соответствующие меры по координации деятельности властных структур для улучшения ситуации.

Выбор в качестве объекта исследования девиантного поведения молодежи

© И.Р. Гафуров, Т.Г. Исламшина, Л.А. Нургатина, Е.В. Куппер, Г.Р. Хамзина, 2004

был сделан не случайно. В российском обществе социальные нормы и ценности советского формата отвергнуты, а новые, либеральные («рыночные»), находятся на стадии становления, что приводит к появлению различных форм социальных девиаций и делинквенций.

Согласно исследовательской гипотезе девиантогенными предпосылками являются низкий уровень социокультурных потребностей и правового сознания молодежи. По результатам исследования к подобным предпосылкам отнесены следующие.

1. *Неразвитые формы эстетического восполнения свободного времени.* Лишь у незначительной части опрошенных имеется хобби (у 8,6 % учащихся, 8,3 курсантов ПТУ, 13,3 студентов техникума, 10,0 студентов вузов, 12,5 работающих, 10,0 % безработных), что свидетельствует о нерациональном использовании ими свободного времени. Спортом занимаются немногие, учащиеся и студенты — в основном на занятиях физкультурой в учебном заведении. Отмечается эстетическая невосполненность свободного времени у всех категорий респондентов: лишь 2,8 % учащихся, 3,3 курсантов ПТУ, 2,5 студентов вуза, 9,4 работающих, 5,0 % безработных ходят в кино, на концерты, посещают музеи, выставки. Основными формами времяпровождения являются «хождение в гости», встречи с друзьями (у 52,9 % учащихся школ, 51,7 курсантов ПТУ, 50,0 студентов техникума, 62,5 студентов вуза, 41,3 работающих, 37,5 % безработных).

Обращает на себя внимание и такая форма траты свободного времени, как «брожение, где попало» (на это указали 17,1 % учащихся школ, 6,7 курсантов ПТУ, 10,0 студентов вуза, 6,9 работающих, 7,5 % безработных). Бесцельное «шатание» больше всех свойственно школьникам. Незрелость социокультурных потребностей молодежи поддерживается и тем, что свойственный ей круг чтения ограничен: учащиеся читают художественную литературу в рамках требований учебной программы, в перечне других прочитанных книг зна-

чатся книжки-«однодневки» (любовные романы, детективы, фантастика, мистика). Телевидение используется лишь как средство развлечения и легкого досуга — незначительна доля опрошенных, интересующихся новостными или образовательными программами (в основном смотрят боевики, телесериалы и развлекательные программы), т.е. фактически у молодежи формируются заурядные, ограниченные, провинциальные эстетические потребности.

2. *Низкий уровень правовой культуры.* Две трети опрошенных вполне терпимо относятся к тем, кто нарушает законы и общественный порядок. Осуждает их лишь каждый третий, в том числе каждый четвертый школьник, каждый пятый курсант ПТУ и студент вуза.

3. *Феномен «мечты».* Судя по полученной информации, растет поколение «без мечты», если под ней понимать возвышенные желания, стремления, благородные побуждения. 61,4 % учащихся, 65,0 курсантов ПТУ, 96,6 студентов техникума, 82,5 студентов вуза, 71,2 % работающих ответили, что у них есть мечта, но связана она, как показал анализ ответов на открытый вопрос, с мотивами: «купить — продать», «иметь — получить в подарок», поступить учиться, найти хорошо оплачиваемую работу, т.е. преобладает материальная мотивация мечты. У части опрошенных значимое место занимает мечта встретить любимого человека, создать семью, родить ребенка.

4. *Низкий рейтинг доверия к окружающей среде.* На первом месте среди заслуживающих доверия — члены семьи, родные, близкие (таково мнение 59,3 % всех опрошенных, 70,0 школьников, 60,0 курсантов ПТУ, 80,0 студентов техникума, 85,0 студентов вуза, 45,6 % работающих); на втором месте — друзья (у 37,0 % всех опрошенных, 47,1 учащихся, 60,0 курсантов ПТУ, 80,0 студентов техникума, 55,0 % студентов вуза, каждого пятого работающего, каждого третьего безработного). По мере взросления у учащихся возрастает доверие к друзьям, а у работающей молодежи оно, напротив, падает. Это значит, что влия-



ние среды ближайшего окружения вне семьи на поведенческие стереотипы молодежи достаточно сильно. Никому не доверяет каждый четвертый опрошенный. Как видим, окружающая среда представляется опрошенным недостаточно комфортной. Доверие к коллегам (по учебе, работе) у всех групп очень низко, не вызывают доверия и соседи по дому. Постепенно у провинциальной городской и сельской молодежи формируется потребность общения в очень узком личном кругу, что в целом вписывается в современные свойства общественного сознания россиян. Невысоко доверие опрошенных и к правоохранительным органам, политическим партиям, а также к духовенству — политическая, правовая и религиозная культура провинциальной молодежи низка, что является результатом «усилий» СМИ последнего десятилетия в подрыве доверия людей к правоохранительным органам и власти, а также отсутствия эффективной работы в этом направлении в учебных заведениях и трудовых коллективах.

5. *Неопределенность социальных ожиданий.* Перспективы своей жизни оценивают как хорошие 38,8 % опрошенных, в том числе 40,0 школьников, 43,3 курсантов ПТУ, 67,5 студентов вуза, 26,9 % работающих взрослых, каждый третий безработный; как неопределенные — каждый четвертый опрошенный в общем массиве, каждый четвертый школьник, 18,3 % курсантов ПТУ, 15,5 % студентов вуза, каждый третий работающий взрослый; далее следуют варианты ответов: «ничего хорошего не ожидаю от будущего» или «затрудняюсь ответить». Как видим, достаточно оптимистичны ожидания будущего у студентов вуза, неопределенны — у школьников, очень критично оценивают свои перспективы работающая молодежь и безработные. Между тем тревожные социальные ожидания могут служить потенциальным психологическим фактором девиантного поведения.

Проанализируем некоторые характеристики девиантной ситуации.

*А. Наркомания.* Это — не елабужский феномен, а тенденция, в целом характерная для российского общества в последнее десятилетие. Органы местно-

го самоуправления в связи с действием федеральной и республиканской комплексных программ по борьбе с незаконным оборотом наркотиков и профилактике наркотизации населения стали более ответственно реагировать на их распространение среди подростков и молодежи, но результаты такой работы скажутся не сразу. По данным опроса, школьники проявили большую осведомленность в названиях наркотиков — всего перечислено 35 наименований, из них наиболее «узнаваемыми», т.е. имеющими «высокий рейтинг» у опрошенных, являются марихуана, анаша, гашиш, кокаин, ЛСД, героин, экстази. По данным нашей апробации, число употребляющих наркотики незначительно (в той или иной форме пробовали наркотики 9,8 % опрошенных). «Сидящие на игле» либо в этом не признались, либо не попали в выборку при непосредственном проведении опроса. Обращает на себя внимание то, что и наркотики, и сигареты, и алкогольные напитки, и пиво опрошенные учащиеся, курсанты, студенты, употребляющие их, покупают на «карманные» деньги, т.е. родители сами же финансируют порочные запросы своих детей. В этом плане целесообразно в работе педагогов с родителями в школах, ПТУ, техникумах настаивать на более строгом контроле расходов отпускаемых ими детям средств. Все замеченные в употреблении наркотиков настроены легкомысленно и убеждены в том, что при желании смогут легко отвыкнуть от них, и в том, что употребляемые наркотики не вредны для здоровья. Возрастным «пиком» первого «знакомства» с наркотиками является 13—14 лет (на это указал каждый второй хотя бы однажды попробовавший наркотик), далее следует возрастная группа в 16—20 лет.

*Б. Употребление спиртных напитков.* Впервые попробовали алкогольные напитки уже в возрасте 9 лет 4 чел., к 13 годам — 17,0 % всех опрошенных, а в возрасте 14—16 лет, т.е. еще учась в школе, приобщился к алкоголю каждый второй. Самый уязвимый возраст — 13—14 лет. Требуется особый контроль над этой возрастной группой в семье, а также в школе и других детских учреждениях. Основная часть опрошенных употребляет пиво (в их числе — 68,1 %

школьников, 67,8 % курсантов ПТУ, практически все опрошенные юноши — студенты техникума и вуза). Недопустимо высоки показатели употребления пива среди школьников. Этому есть объяснение: большинство респондентов считают, что пиво не является алкогольным напитком. Нужна убедительная разъяснительная работа, особенно среди учащихся школ, относительно того, что употребление пива составляет благодатную почву для последующей алкоголизации в раннем и молодом возрасте.

*В. Табакокурение.* По нашим данным, курят 43,7 % всех опрошенных, в том числе 35,7 % школьников, почти каждый второй курсант ПТУ, студент техникума и вуза, работающий. Выявлено раннее пристрастие к курению: к 10 годам уже курили 72,0 % опрошенных, в том числе каждый третий школьник, около 40,0 % курсантов ПТУ, к 15 годам — более половины студентов вуза и столько же работающих. Можно представить, каково будет состояние здоровья этой части населения как потенциальных работников и будущих родителей. Согласно медицинской статистике и данным исследований Министерства образования России, вероятность стать наркоманом у злоупотребляющих сигаретами и алкоголем выше, чем среди некурящих и не употребляющих алкогольные напитки. По мнению американских исследователей, многие наркоманы начинали именно с курения сигарет.

*Г. Нарушения правопорядка.* Непосредственно вопрос о том, нарушают ли опрошенные законы, не ставился, так как получение на него откровенного ответа проблематично. В то же время ответы респондентов на ряд других вопросов «проясняют» ситуацию: каждый третий опрошенный в общем массиве, около 28,0 % школьников, 26,7 курсантов ПТУ, 43,4 студентов техникума, 37,5 % студентов вуза, каждый третий работающий указали, что с ними или их близкими за последний год случались неприятности, связанные с защитой безопасности (обокрали, ограбили квартиру, дачу, угнали автомобиль, избили, ранили, применили другие формы физического насилия над личностью, угрожали физической расправой, шантажировали, вымога-

ли деньги, принуждали дать взятку, предлагали «крышевание» и т.п.). Свообразны и ответы на вопрос о том, чего опасаются в своей жизни опрошенные: превращения кого-то из близких в алкоголика или наркомана (36,5 % всех опрошенных), преступности (каждый третий опрошенный в общем массиве, 40,0 % школьников, каждый третий курсант ПТУ, более половины студентов техникума, более трети студентов вуза, 27,5 % работающих, 15,0 % безработных). Учащиеся школы защищены от преступности меньше других категорий населения. Часть молодежи сама «активно» нарушает правопорядок (только каждый третий отметил, что у него за последний год не было приводов в милицию, каждый десятый указал, что таких приводов было несколько, у курсантов училища «рецидивов» привода в милицию было больше).

Полученные данные нельзя распространять на все население города и района, так как подростки опрашивались в местах их «скопления». Другими словами, среди «тусующихся» заведомо можно предположить повышенный уровень девиантности. В группы «риска» входят при этом школьники и курсанты училищ. Криминализирующим фактором в городах обычно являются молодежные группировки. Они имеются и в Елабуге, и их опасается, сторонится, старается с ними не связываться большинство опрошенных. Однако другие респонденты ответили, что сами туда входят, участие в этих группировках придает им уверенность в себе, им нравится там проводить время. Таких среди школьников — 37,2 %, курсантов — 25,0, студентов техникума — 6,7 %. Прослеживается приреческое отношение молодежи к группировкам — опрошенные предпочитают «держаться от них подальше» или не считают подобные сообщества опасными для окружающих. Это показатель того, что криминализирующая социальная среда порождает и соответствующий тип общественного сознания.

*Д. Ранний сексуальный опыт.* В демократическом обществе в сексуальные отношения не принято вмешиваться, как и в целом в личную жизнь граждан. Однако мы имеем дело с приобретением



сексуального опыта в слишком раннем возрасте, а это уже становится нравственной социальной проблемой: в основном массиве к 15 годам имел сексуальный опыт почти каждый четвертый респондент, в том числе 80,0 % школьников, 62,5 % курсантов ПТУ, каждый десятый студент техникума, 5,0 % студентов вуза, 10,8 % опрошенных рабочих. Здесь возможно и искажение информации в процессе ее сбора (допускаем, что не все были откровенны; к тому же опрос проводился среди подростков, имеющих низкую планку нравственных ориентиров. Не исключено и то, что кто-то в силу возрастной специфики мог бравировать своими «подвигами»). В то же время нельзя не принимать в расчет то, что телевидение за последние годы «перестаралось» по части нравственного растления молодежи, показывая в удобные зрительские часы эротические фильмы, пропагандируя слишком свободный образ жизни эстрадных звезд, легализируя ненормативную лексику. Кроме того, рынок порнопродукции в эти годы получил повсеместное развитие. Сейчас общество пожинает «плоды» подобного «просвещения».

В целом ситуацию с проявлениями девиантного поведения в провинциальных городах нельзя назвать оптимальной.

Проведенное исследование позволило нам сформулировать следующие выводы.

1. В центре внимания государственных и общественных организаций должна стать семья. Именно так было в советский период, и это значительно сдерживало проявления девиантности. Есть большая общественная потребность в усилении связи семьи со школой и другими учебными заведениями, с трудовым коллективом, в разьяснительной работе среди родителей по месту их работы, через местную печать, радио- и телевидение.

2. Беспризорность и бездомность детей — благоприятная почва для наркомании, токсикомании, раннего детского алкоголизма и проституции. Нужна координация деятельности всех государственных и общественных структур (органов внутренних дел, комитетов по делам молодежи при администрациях районов и городов, школ, профессиональных

учебных заведений, вузов, здравоохранительных структур). Сейчас в практику местных органов самоуправления Елабуги и района вводится должность «уличный социальный работник» и осуществляется программа «Дети улицы».

3. По данным исследований российских социологических центров, доля наркозависимости и девиантности вдвое выше в семьях с низким уровнем доходов, чем в состоятельных. Нужна организация спонсорской помощи бедным семьям со стороны предпринимательских и коммерческих структур, духовенства, так как государственные пособия незначительны и не покрывают нужд бедствующих семей.

4. Вследствие отсутствия условий для содержательного отдыха и занятий спортом молодежь по вечерам собирается в подъездах домов, на игровых площадках детских садов, на дискотеках — самых криминогенных и наркотизированных в настоящее время местах. С учетом этого во многих школах Елабуги сейчас спортзалы работают до 21 ч ежедневно и не только для учащихся. Есть необходимость в пересмотре методики уроков по физической подготовке в школах и других учебных заведениях. Количество часов на эти занятия увеличили, а привлекательнее для учащихся они не стали. Нужны игровые формы, развлекательная состязательность, усиленная двигательная активность учащихся.

5. Коммерциализация сферы досуга, превращение посещения кинотеатров в дорогостоящее удовольствие вызвали негативные последствия. Есть необходимость вернуться к советскому опыту доступности для молодежи кино, что в какой-то мере способствовало бы большему социальному контролю сферы свободного времени молодежи. Провинциальные культурно-просветительные учреждения (клубы, библиотеки) нуждаются в должном финансировании их деятельности (в пополнении новой художественной литературой, периодической печатью, и не только местной, но и центральной; обеспечении аудио- и видеотехникой). В этом направлении в Елабуге и Елабужском районе также ведется определенная работа.

Поступила 15.03.04.

# ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

## КОМПЬЮТЕРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДЛЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*А.В. Диков, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, докторант Московского государственного областного университета*

В настоящее время профессиональная подготовка будущих учителей математики в области компьютерной технологии носит формальный характер и не отвечает потребностям современной школы. Эффективность информационной подготовки будущих учителей математики в области компьютерной технологии может быть повышена за счет предъявления теоретического материала, основанного на объектно-ориентированной концепции разработки и функционирования программного обеспечения персонального компьютера, а также за счет вовлечения в практическую работу задач прикладного характера.

In our days professional training of mathematics teachers in computer technologies area is formal and it falls short of requirements of contemporary school. Mathematics teachers efficiency in mastering information technologies may be enhanced by creating theoretical materials based on the objective-competent conception of software development and introducing applied tasks and problems.

Наша страна, как и весь мир, находится на пути построения информационного общества, в котором каждый гражданин должен обладать не только общей информационной культурой, но и профессиональной информкультурой. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования для будущего учителя математики приводит ряд дисциплин, способствующих повышению уровня компьютерной грамотности бывших выпускников общеобразовательной школы до профессиональной информационной культуры. Одной из базовых дисциплин, способствующих этому, безусловно, является информатика.

Проанализировав методику преподавания вузовской информатики на протяжении ряда лет, автор данной статьи считает справедливым вывод В.В. Жилкина<sup>1</sup> о том, что наблюдается «губительная тенденция приобщения слушателей к конкретному программному продукту или части его функций, вместо привития навыков их освоения и использования». Встречаются учебные пособия, где прописывается последовательность нажатия на клавиши с целью достижения конкретного частного результата вместо формирования общего алгоритма действий. Существует большая вероятность того, что к моменту окончания студентом учебного заведения выйдет новая

версия изучаемого им программного продукта, где сильно изменится пользовательский интерфейс, и тогда возникнут большие проблемы его использования. Чтобы этого не происходило, следует в корне изменить методическую систему формирования профессиональной информационной культуры. В частности, необходимо дать студентам теоретические основы компьютерных технологий, а освоение средств информационных и коммуникационных технологий должно осуществляться не абстрактно, а в сочетании с выполнением актуальных задач, ориентированных на будущую профессию.

До середины 1990-х гг. все программное обеспечение было спроектировано с опорой на понятия функции и алгоритма. Смысл такого проектирования заключался в разбиении систем на взаимодействующие группы логически связанных функций, воздействующих на наборы несопоставимых данных. Сложная задача разбивается на более простые и решается алгоритмически. Каждая простая задача представляет собой процедуру, а совокупность процедур связана в единое целое. Процедуры обрабатывают данные, не учитывая присущие им взаимосвязи.

В настоящее время, благодаря быстрому росту аппаратной мощности компьютера, программное обеспечение стало функционально более сложным. Для гиб-

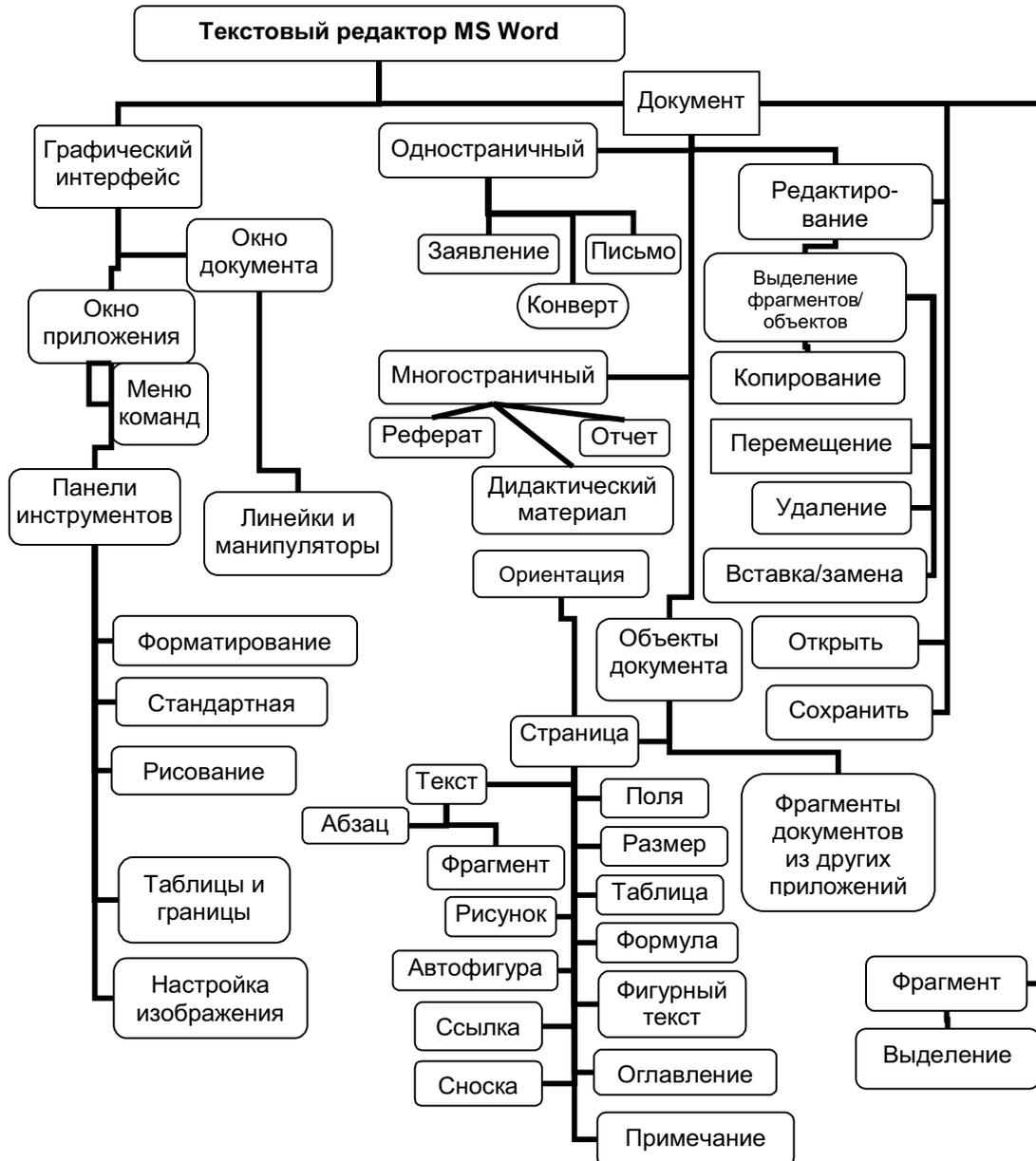


кого управления была разработана новая методология анализа, проектирования и программирования, которая получила название объектно-ориентированной. Это новый способ решения проблемы, опирающийся на понятие объекта. Устанавливаются логические и семантические связи между объектами, их поведением и свойствами.

Объект — это программный модуль, который описывает физическую или ло-

гическую сущность реального мира обобщенно. Он скрывает детали своей реализации и имеет общедоступный интерфейс. Объекты обладают состоянием и поведением. Состояние объекта — это его внутренние, закрытые данные и детали его реализации. Общедоступный интерфейс формирует поведение объекта и реализован как набор методов<sup>2</sup>.

В объектно-ориентированной концепции термины, которые используются при



Р и с. 1

анализе и проектировании, берутся непосредственно из предметной области. Это позволяет моделировать взаимоотношения реального мира естественным образом, сохраняя семантические взаимосвязи между функциями и соответствующими данными<sup>3</sup>.

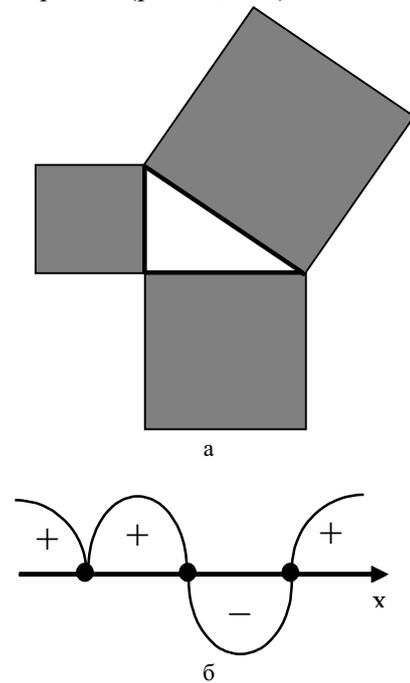
Объектно-ориентированная концепция и должна составить методическую основу изложения теоретического материала ключевых тем базового курса вузовской информатики. Важно, чтобы теория и практика изучения «работали» на понимание объектной природы устройства программного продукта. Это создает фундамент для самостоятельного освоения последующих версий и новых программных продуктов. Автор данной статьи попытался реализовать такой подход в учебном пособии «Основы компьютерной технологии для учителя математики»<sup>4</sup>.

Возьмем одну из тем курса информационных технологий — текстовый редактор. На рис. 1 показана логическая структурная схема изучения темы «Текстовый редактор (Word)», где присутствует иерархия основных объектов данного приложения. Этот программный инструмент не входит в пакет специализированного программного обеспечения, ориентированного на учителя математики, а является программой широкого профиля. Существует масса примеров эффективного его использования в управлении учебным процессом. Представляется плодотворным в плане повышения эффективности усвоения учебного материала предложить подобные задачи будущим учителям математики при прохождении базового курса информатики в педагогическом вузе. Например, можно на практических занятиях создавать варианты контрольных работ, тесты, раздаточный материал и т.д.

Текстовый редактор может пригодиться и для написания деловых писем, заявлений, создания бланков. Для учителя математики MS Word интересен еще и тем, что в комплекте с ним поставляется редактор формул от компании Design Science, с помощью которого

можно добавить математическую формулу в создаваемый документ.

Несмотря на то что MS Word является редактором текстовым, в него встроены мощные графические возможности: автофигуры, рисунки, фигурный текст и др. Это значительно расширяет его оформительские возможности, но и, соответственно, увеличивает время знакомства с ним. Для учителя математики интересными автофигурами являются отрезок, стрелка, овал, прямоугольник, цилиндр, куб и т.д. Комбинируя автофигуры и изменяя их форму, можно получать разнообразные математические иллюстрации (рис. 2, а, б).



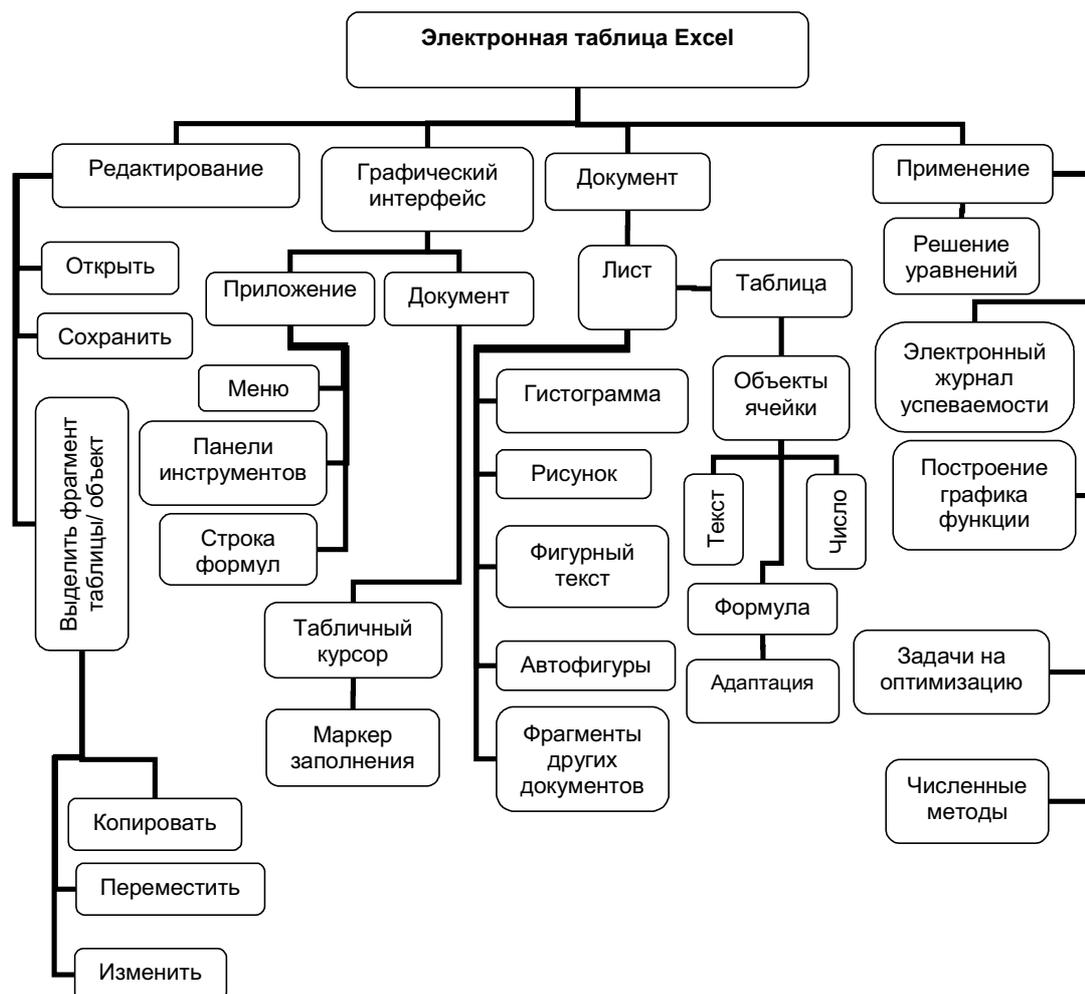
Р и с. 2

На рис. 3 показана логическая структурная схема изучения темы «Электронная таблица (Excel)». Для будущих учителей математики этот программный продукт открывает широкие возможности для последующего использования его на уроках математики и в управлении учебным процессом. Поэтому важно показать на примерах конкретные способы применения электронных таблиц. Многие алгоритмы решения математических задач можно с помощью формул



и функций электронных таблиц легко запрограммировать и производить по ним вычисления, т.е. получать конкретные результаты. Процесс перевода алгоритма с языка математики в электронную таблицу занимает немного времени и позволяет учащимся общеобразовательной школы активно работать с алгоритмом, непроизвольно усваивая его. Мотивом для них в данном случае служит многократное исполнение алгоритма компьютером на различных наборах данных, возможность быстрого решения большо-

го числа однотипных задач, осмысления результатов, представления их в графическом виде, оформления отчета по решению задачи непосредственно в самой среде электронных таблиц с последующей распечаткой или публикацией в Интернете. Еще одним немаловажным фактором мотивации в использовании табличного процессора выступает тот факт, что само приложение является профессиональным универсальным программным продуктом, имеющим широкий спектр применения на рынке труда.



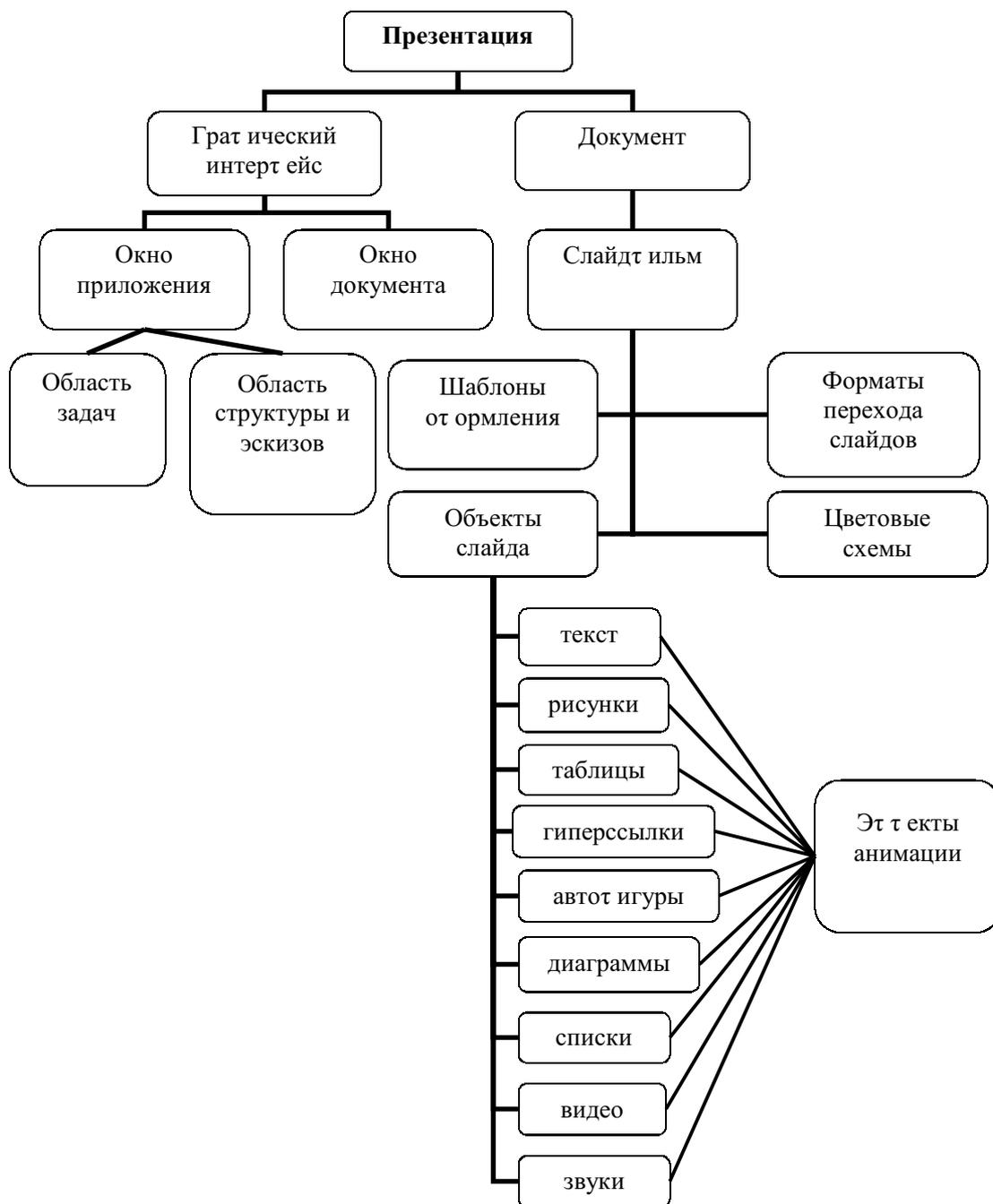
Р и с. 3

В документы табличного и текстового процессоров от компании Microsoft можно добавлять примечания. Они являются замечательным средством для внесения замечаний учителя при провер-

ке им ученической работы, сданной в электронном виде. Примечания отображаются в выносках на полях документа Word или прикрепляются к какой-либо ячейке электронной таблицы Excel.

Учитель математики, так же как и любой другой учитель, должен уметь использовать компьютер для демонстрации основных теоретических и практических положений объясняемого ученикам учебного материала. Для таких целей существуют программы создания,

редактирования и представления презентаций. Одной из самых популярных является программа PowerPoint корпорации Microsoft, входящая в состав офисного пакета. На рис. 4 показана логическая структурная схема изучения данной технологии.



Р и с. 4

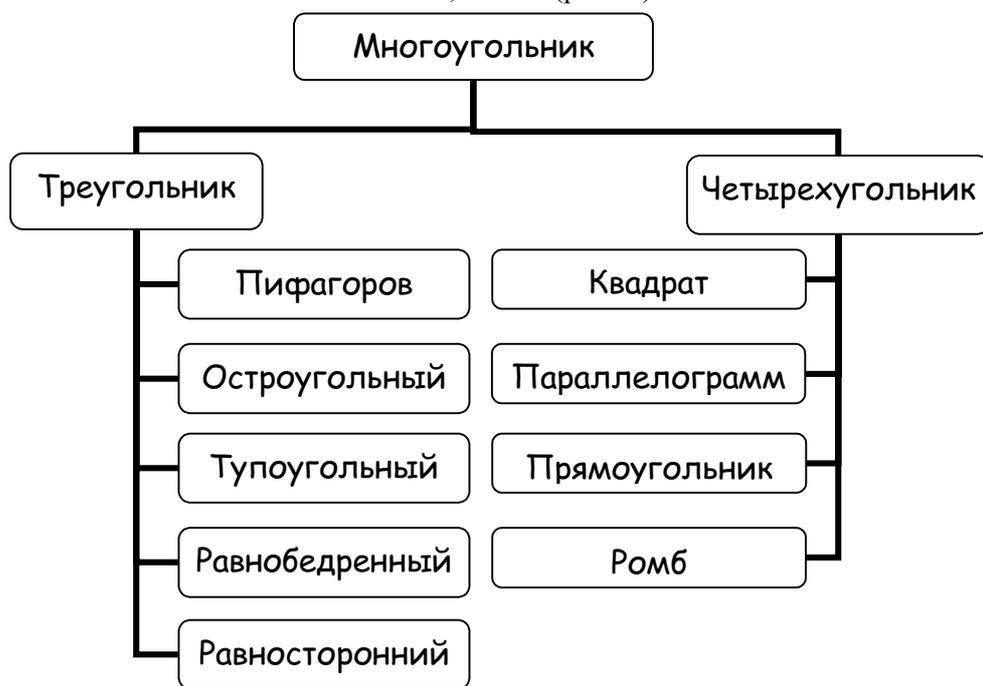


Чтобы студент хорошо представлял себе способы использования презентаций в своей будущей профессиональной деятельности, целесообразно предложить ему пример разработки презентации на школьную тему по математике, например, «Простые числа» или «Теорема Пифагора». В качестве практических упражнений следует также дать возможность выбора темы презентации, посвященной обучению математике. Так у обучаемых сформируется четкое понимание того, как и где можно применить изучаемую технологию.

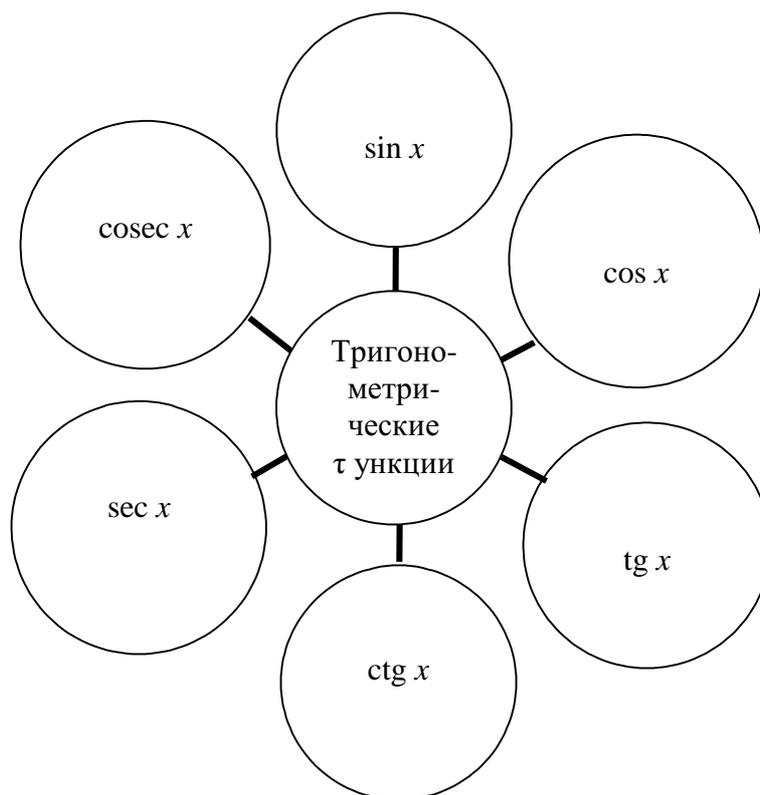
По заказу Министерства образования Российской Федерации в рамках направления «Разработка электронных средств учебного назначения для общего и профессионального образования и информационная поддержка внедрения электронных средств учебного назначения в учреждения образования, обеспечение авторских и имущественных прав, хранения и использования электронных учебных изданий» проекта «Оснащение электронными средствами учебного назначения учреждений общего и профессионального образования» и в соответствии с п.п. 3.2,

5.1 федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001—2005 годы)» разрабатываются библиотеки электронных наглядных пособий по различным предметам школьного цикла. В таких библиотеках хранится множество мультимедийных информационных объектов, информационно поддерживающих школьный предмет. Для предметника это отличный готовый материал, из которого можно составить авторскую презентацию объяснения какой-либо темы.

Еще одним объектом, помещаемым на слайд презентации, является диаграмма: организационная, радиальная, пирамидальная, диаграмма Венна. Организационная диаграмма может, например, использоваться учителем для графического представления какого-либо математического определения или для иллюстрации взаимосвязей частных компонентов обобщенного понятия, когда эти взаимосвязи носят многоуровневый характер (рис. 5). Если связи одноуровневые, то учитель может воспользоваться для их представления радиальной диаграммой (рис. 6).



Р и с. 5



Р и с. 6

С целью самопроверки студентов и для текущего контроля знаний автором разработана система тестов в формате веб-компонента, которая размещена на сайте регионального провайдера по адресу [www.sura.ru/dikov](http://www.sura.ru/dikov). Студенты могут дистанционно проходить тестирование в удобное для них время. При этом на сервере формируется протокол успешности, который ведущий преподаватель может учитывать в текущей аттестации. Кроме того, для преподавателя формируется страница со статистической информацией об ошибках. Отдельная страница сайта предоставляет дидактический материал в поддержку учебного пособия по изучаемому разделу. Студент, таким об-

разом, обеспечивается необходимыми для самостоятельной работы средствами. И учебное пособие с практикумом, и веб-сайт создают новую среду обучения, позволяющую студенту выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Жилкин В.В. Проблемы освоения современной информационной культуры // Пед. информатика. 2003. № 3.

<sup>2</sup> См.: Пьюполо Д. OLE: создание элементов управления. К., 1997.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> См.: Диков А.В. Основы компьютерной технологии для учителя математики. Ч. 1. Пенза, 2003; Он же. Основы компьютерной технологии для учителя математики. Ч. 2. Пенза, 2004.

Поступила 28.01.04.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОГРАММНОЙ ИНЖЕНЕРИИ

*Н.К. Нуриев, зав. кафедрой информатики и прикладной математики  
Казанского государственного технологического университета, доцент*

От «дидактической машины» по программной инженерии требуется все больше информационно-интеллектуальных ресурсов (специалистов) для поддержки в актуальном состоянии и создания все усложняющихся информационных систем. В статье рассматриваются аспекты инновационной методологии, предполагающие интенсификацию синтеза специалистов высокой квалификации.

More and more informational and intellectual resources (specialists) are needed from «didactical machine» in programming engineering to keep the actual state and to form more complicated informational resources. Aspects of the innovational methodology aimed at an intensification of synthesis of qualified specialists are considered.

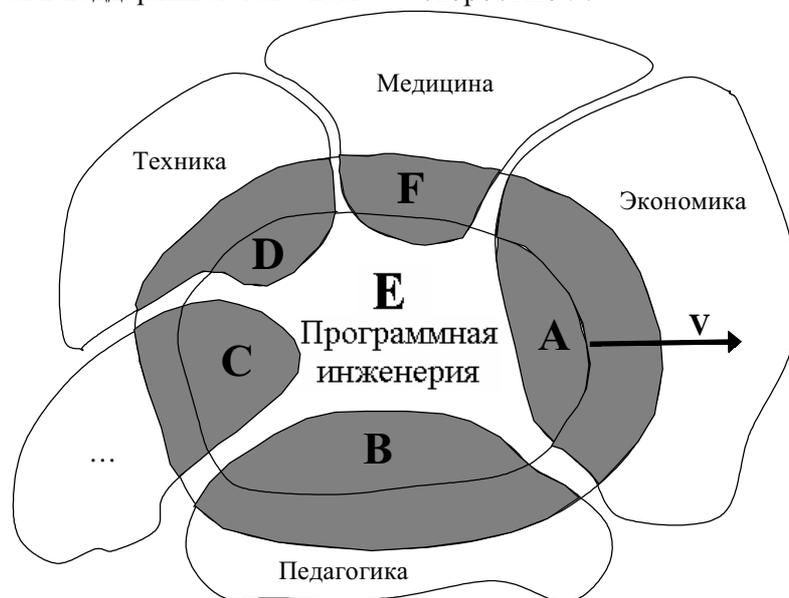
Под объектно-ориентированным пространством программной инженерии понимается реально-виртуальное пространство (РВ-пространство), созданное с целью организации процессов синтеза новых информационных объектов (продуктов программной инженерии).

Хотя пространство складывается из двух сред — реальной и виртуальной, составляющие его объекты в активном состоянии существуют в едином РВ-пространстве. В этой модели человека можно рассматривать в качестве объекта РВ-пространства, всегда активного в системе реального времени. Процессы предстают как последовательность взаимодействия объектов данного пространства, организуемые и поддерживаются с помо-

щью разработанных информационных технологий и инструментальных средств.

В самом общем случае РВ-пространство само может быть рассмотрено как инструментальное средство, в котором организуется деятельность людей с целью получения продуктов (ресурсов) для поддержки других видов деятельности человека. Востребованность в продуктах указанной деятельности в области программной инженерии растет во времени по экспоненте.

Пространство программной инженерии образно можно разделить на две области: прикладной и собственной программной инженерии. На рис. 1 показаны эти области и динамики их роста со скоростью  $V$ .



Р и с. 1

© Н.К. Нуриев, 2004



Области  $A, B, C, D, E, F$  (в пересечении) составляют прикладную область программной инженерии, т.е. область применения продуктов программной инженерии в других предметных областях. Область  $E$  — область производства продуктов, востребованных в области собственной программной инженерии (операционные системы, драйвера, инструментальные средства и т.д.).

Перечислим лишь некоторые особенности развития пространства программной инженерии.

1. Продукты программной инженерии стали одним из самых востребованных продуктов (ресурсов) нашего времени и превратились в движущую силу экономического роста во всем мире. Эта область развивается с большой скоростью, постоянно создаются новые объекты, технологии, инструментальные средства. По данным известной консалтинговой компании IDC, в 2002 г. объем продаж программного обеспечения в мире составил около 200 млрд дол., и он продолжает расти<sup>1</sup>.

2. Растет потребность в квалифицированных специалистах в области программной инженерии, способных создавать и поддерживать в актуальном состоянии все более сложные программные продукты. Только в США требуется несколько сот тысяч специалистов в области программной инженерии (Computing Curricula 2001 – CC 2001).

### **Программная инженерная деятельность**

Программную инженерную деятельность можно рассматривать как часть инженерной деятельности, т.е. ту часть, которая более формализована и в которой удастся автоматизировать инженерный труд за счет возможности работать в РВ-пространстве. А.А. Кирсановым инженерная деятельность интерпретируется как работа по обнаружению (поиску), постановке, решению инженерных задач, а также воплощению соответствующих результатов в производство и производственные отношения<sup>2</sup>. Все это в общем случае справедливо и для программной инженерии.

С объектно-ориентированной точки зрения любая система имеет объектно-ориентированную структуру и все процессы, происходящие в этой системе, есть семантически взаимосвязанные последовательности взаимодействия ее объектов. С этой же точки зрения любая деятельность является деятельностью по организации взаимодействия объектов, т.е. по организации процессов, приводящих к определенным результатам, например к созданию (рождению) нового объекта. Таким образом, инженерную деятельность можно определить как проектно-организационную деятельность, направленную на поддержку, организацию сложных процессов. Результатами инженерной деятельности являются поддержание в актуальном состоянии действующих процессов и систем, проектирование и реализация новых процессов и систем.

Традиционно инженерная деятельность рассматривалась в технических предметных областях. Но в наше время она входит практически во все области человеческой деятельности: биологию (биоинженерия), экономику, социологию, педагогику, медицину и т.д. Программная инженерия возникла как автоматизация деятельности в названных предметных областях (прикладная программная инженерия), но по мере усложнения поддерживающих процессов у нее появились собственная предметная область и сфера деятельности людей в этой предметной области.

### **Дидактическое пространство программной инженерии**

Для обучения программной инженерной деятельности в вузе необходимо создать дидактическое объектно-ориентированное пространство программной инженерии (ДПИ), в какой-то мере аналог объектно-ориентированного пространства программной инженерии (ППИ). Сразу подчеркнем основное отличие данных пространств. Оно состоит в конечном продукте, получаемом за счет деятельности в них. В ППИ это информационные объекты, в ДПИ — социально-



информационные объекты (информационно-интеллектуальные объекты, И-объекты), способные использовать, поддерживать в актуальном состоянии и синтезировать информационные объекты в пространстве ППИ. Таким образом, в ДПИ синтезируются информационно-интеллектуальные ресурсы (И-ресурсы, кадры) для поддержки программно-инженерной деятельности в ППИ. Очевидно, ДПИ является объектно-ориентированной системой, частью образовательной системы. Развитие системы образования обладает своей внутренней логикой и в известной степени автономностью<sup>3</sup>. Эта автономность означает, что высшая школа может способствовать ускорению развития общественных процессов или усугублять застойные процессы. В целом должно сохраняться диалектическое единство образовательного и материально-экономического потенциалов с соблюдением в определенных пределах законов опережающего развития образовательного потенциала по сравнению с материально-экономическим.

Очевидно, решение проблемы гармоничного развития образовательного потенциала является одной из главных целей любого общества. В практической плоскости эта проблема разбивается на ряд задач социального, экономического, дидактического планов, которые, в свою очередь, проецируются на все иерархические уровни данных направлений в обществе.

Проектирование дидактических систем программной инженерии — задача многогранная. Более общая задача проектирования прогностической модели специалиста на концептуальном и методологическом уровнях решается в монографии А.А. Кирсанова. В предложенной им модели педагогический конструкт (результат проектирования) выглядит следующим образом: модель специалиста отражает сферу его профессиональной деятельности, в которой он функционирует, и сферу вуза, в котором он формируется как личность и профессионал. За основу модели специалиста берется обобщенная модель деятельности. Сведения об основных требованиях, сферах

применения, эффективности использования специалистов получаются как бы автоматически. Существенным достоинством, как подчеркивается в источнике, является тот факт, что в работе специалиста непосредственно, зримо проявляются все несоответствия между подготовкой и конкретной профессиональной деятельностью<sup>4</sup>.

Для уяснения ситуации в ДПИ обратимся к методу аналогии, т.е. используем более реальный артефакт, чем введенная виртуальная прогностическая модель.

Допустим, перед нами стоит проблема. Необходимо спроектировать некоторый объект  $X$  — продукт программной инженерии. Объект  $X$  должен в определенной среде (пространстве) поддерживать сотни определенных процессов. Очевидно, при этом он будет развивать определенную деятельность, а значит, должен обладать определенными свойствами. Следовательно, объект  $X$ , обладающий определенным набором свойств, может поддерживать определенные процессы, развивая при этом определенную деятельность.

Если объект  $X$  социально-информационный, то вместо термина «свойства» употребляют термин «способности». А.А. Кирсановым инженерные способности определяются как индивидуально-психологические особенности, отвечающие требованиям данной деятельности и являющиеся условием его успешного выполнения. Это то, что отличает одного человека от другого.

Особенности нельзя свести к одному какому-либо свойству, к конкретным знаниям, навыкам, привычкам. Работника считают способным к той или иной деятельности, если он быстро и успешно овладевает приемами, способами, приобретает соответствующие умения и навыки, добивается больших достижений, чем человек среднего уровня готовности к ней.

Особо выделяется способность выявлять технические противоречия и осознанно изначально ориентировать мысль на идеальное решение. Профессиональные способности представителя конкрет-

ной специальности наполняются определенным содержанием в соответствии со спецификой деятельности.

Конечно, способности нельзя свести к свойствам. Свойства информационного объекта статичны и дискретны, способности же социально-информационного объекта динамичны и непрерывны. Другими словами, в зависимости от потребности поддержки процесса способности проявляются в разном сочетании свойств, образуя при этом новые и новые свойства. Это действительно отличает одну личность от другой и объясняет, почему всю жизнь каждый человек открывает в себе все новые и новые способности (свойства).

В педагогике выделяются два уровня развития способностей: репродуктивный и творческий. На первом человек обнаруживает высокое умение усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу. На втором он создает новое, оригинальное.

Утверждение об уровнях развития способностей нуждается в уточнении в том случае, когда репродуцируемый объект достаточно сложный. Очевидно, что не любой композитор может репро-

дуктировать (исполнить) сложное музыкальное произведение, не каждый художник способен повторить великое произведение. Ложным будет предположение, что любой талантливый творческий специалист по программной инженерии может работать администратором компьютерной сети и поддерживать сложную сеть. Здесь речь, по-видимому, идет о разных классах способностей.

### Задача проектирования П-объекта в пространстве ДПИ

Задачу проектирования объекта сформулируем так: требуется спроектировать П-объект в пространстве ДПИ, обладающий определенной социально-профессиональной базой знаний ПБЗ ( $G, K$ ), где  $G$  — граф способностей,  $K$  — содержание (контент) знаний, умений, навыков П-объекта<sup>5</sup>. Граф  $G$  (типа дерева) задает определенный конструкт требуемых способностей специалиста. Этот граф динамичный, т.е. изменяется во времени, и может быть прогностичным. На рис. 2 приведен эпизод графа  $G$  с выделением специфики специальности «программная инженерия» (эпизод выделен двойной рамкой).

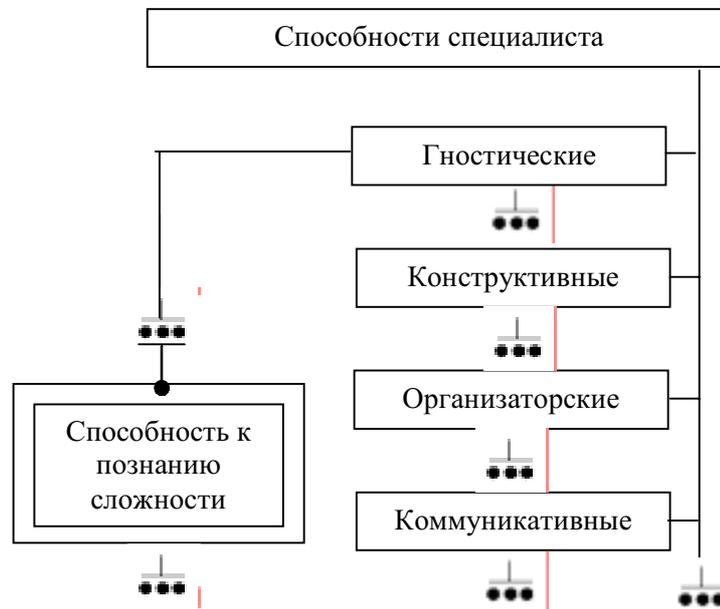


Рис. 2

Примечание. Знак  означает, что структура продолжается.



Таким образом, граф  $G$  представляет собой динамическую открытую структуру баз ПБЗ (каркас) профессиональной деятельности. У каждой профессиональной деятельности свой каркас, например  $G1, G2, G3, \dots, GN$ , все структуры баз попарно гомоморфны (некоторые близки к изоморфности), и в них можно выделить инвариантные составляющие. Процесс выделения последних называется фундаментализацией в предметной области. Каркас заполняется содержанием (контентом), т.е. любое содержание (знания, умения, навыки) поддерживается определенными способностями.

Как всякая открытая система, ПБЗ не обладает свойством полноты и достаточности по содержанию и по времени.

При проектировании П-объекта в ДПИ граф  $G$  проецируется на каждый иерархический уровень образовательной системы с функционально требуемых позиций и детализаций. Например, на уровень преподавателя по определенной дисциплине этот эпизод доходит в форме базы знаний, отражающей, что обучаемый должен знать и уметь.

Конечно, без общесистемного представления трудно по отдельному эпизоду ПБЗ сориентироваться в проблемах формирования специалиста. Поэтому одним из основных держателей ПБЗ должен быть коллектив выпускающей кафедры. Каждый преподаватель должен выполнять свою миссию в обучении через построенное дидактическое пространство программной инженерии, которая является общим пространством сотрудничества преподавателей и обучаемых. В данном пространстве организуется деятельность по интериоризации ПБЗ обучаемыми. Очевидно, это же пространство является инструментальным средством интериоризации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Бобровский С.И. Технологии Пентагона на службе российских программистов. Программная инженерия. СПб., 2003.

<sup>2</sup> Кирсанов А.А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста: Моногр. Казань, 2000.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> См.: Нуриев Н.К., Емеев А.А. Технологии синтеза информационно-интеллектуальных ресурсов. Казань, 2003.

Поступила 02.03.04.

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*И.С. Морозова, зав. кафедрой общей психологии и психологии развития  
Кемеровского государственного университета, доцент,*

*Н.Ю. Будич, аспирант кафедры общей психологии и психологии  
развития Кемеровского государственного университета*

Проведенный автором анализ феномена «уверенность» показал, что уверенность выступает отражением интегративности, иерархизации, бесконфликтности, степени дифференциации некоторой смысловой структуры. В зависимости от содержания и уровня обобщенности смысловой структуры уверенность принимает в поведении разные формы. В качестве условия повышения продуктивности учебно-познавательной деятельности личности выделяется уверенность в себе.

A definite intensity and productivity characterize educational-cognitive activity like any other activity of a person. The problems of productivity are on the first place in studying of any person's activity, but the investigations of cognition remain aside. Novelty of this article consists in allotment of three trends in the research of influence of assurance on educational-cognitive activity. They are the research of personality assurance, the research of situation assurance and the research of psychic state of assurance. The conclusion about influence of assurance on both the train of thought and educational-cognitive activity, its effectiveness and also connection with studying and preparedness to studies is done. It is recommended to use psychological and pedagogical methods together for formation of psychic state of assurance, personality and situation assurances.

Феномен «уверенность» занимает внимание психологов уже больше половины столетия. Рост интереса к данной проблеме в последнее десятилетие вызван тем, что исследования уверенности стали носить междисциплинарный характер и распространились на экономику, политику и другие сферы жизни человека, где важную роль играет вероятностное прогнозирование. В связи с этим феномен «уверенность» в большей степени исследовался в рамках проблемы принятия решения. Однако четкого и всеми принятого определения понятия как в отечественной, так и в зарубежной психологии до сих пор нет.

Мы придерживаемся точки зрения И.Л. Зиновьевой, которая предполагает, что все явления, связанные с уверенностью, следует рассматривать как целостный симптомокомплекс, поведенческое описание некоторого гипотетического единого механизма, обладающего стабильностью.

И.В. Вайнер использует понятие «субъективная уверенность». По его мнению, это структурное образование включает в себя две взаимовлияющие формы: личностную уверенность и ситу-

ативную уверенность. Причем первая формируется на основе анализа субъектом коллекции актов успешного взаимодействия с различными типами ситуаций. «Эта коллекция состоит из апробированных отношений и связанных с ними типов реагирования, ожиданий, Я-схем, стабильных межличностных матриц и т.п.»<sup>1</sup>. Условно И.В. Вайнер назвал данную коллекцию неизменяемым потенциалом, так как ее компоненты устойчивы во времени и в своем иерархическом положении. Человек имеет определенное представление о соответствии своего неизменяемого потенциала требованиям среды, в которой он существует. На основе этого представления возникает большая или меньшая личностная уверенность, проявляющаяся как переживание собственной эффективности.

Ситуативная уверенность формируется относительно автономно при взаимодействии с той или иной ситуацией. Здесь важную роль играют когнитивные процессы оценки имеющейся информации. «При отсутствии апробированного способа взаимодействия поведение во многом определяется ситуацией и формируется новый способ взаимодей-

© И.С. Морозова, Н.Ю. Будич, 2004



ствия»<sup>2</sup>. Подобные неапробированные способы реагирования и отношения составляют изменяемый потенциал, который оказывает значительное влияние на уровень ситуативной уверенности.

И.В. Вайнер отмечает, что уровень личностной уверенности может быть выражен через показатели мотивации достижения, поскольку высоко уверенных людей характеризуют как более настойчивых и более целеустремленных, а эти качества обычно связаны с преобладанием тенденции к успеху. Также высокая личностная уверенность сочетается с низкой тревожностью, высокой самооценкой собственной уверенности и устойчивостью целеполагания.

Один из важных выводов, сделанных И.В. Вайнером, заключается в том, что субъективная уверенность не представляет собой «монолитный» конструкт, а выступает как сложное структурное образование. Ее структурные компоненты, личностная и ситуативная уверенность, при взаимодействии друг с другом и со средой формируют переживание субъектом уверенности или неуверенности<sup>3</sup>.

Мы считаем возможным выделение указанных форм субъективной уверенности, так как это позволяет систематизировать данные, полученные психологами в результате исследования уверенности, и выделить два ведущих направления:

- исследование личностной уверенности, или уверенности в себе,
- исследование ситуативной уверенности, или уверенности в правильности своих суждений.

Кроме личностной и ситуативной уверенности существует так называемое психическое состояние уверенности, которое имеет свою специфику и играет не последнюю роль в деятельности человека.

Влияние уверенности на образовательный процесс, успеваемость и успешность в учебной деятельности изучалось в основном через исследование указанных форм субъективной уверенности (личностной и ситуативной) и психического состояния уверенности.

Среди множества определений уверенности в себе мы считаем наиболее

удачным предложенное независимо друг от друга В.Г. Ромеком и В.Б. Высоцким. По их мнению, уверенность в себе — это принятие своих действий, решений, навыков как правильных, уместных, т.е. принятие себя. Таким образом, в качестве ядра уверенности выступает генерализованное стабильное позитивное отношение индивида к собственным навыкам, умениям и способностям, проявляющееся в затрагивающих индивида социальных ситуациях и предполагающих его личное участие. Кроме того, В.Г. Ромек отмечает, что важным компонентом уверенности в себе являются самооценка индивидом собственного поведенческого репертуара и вера в его эффективность<sup>4</sup>.

Мы установили, что уверенность как свойство личности влияет на организацию мыслительного процесса, формируя в нем специфический стиль. Полученные данные подтверждают предположения И.В. Вайнера: уверенные люди действительно проявляют большую целеустремленность, которая в дальнейшем приводит к отбрасыванию информации, не ведущей к цели. Дифференциация информации может происходить как за счет просмотра значительного количества вариантов, так и за счет опробования ограниченного числа гипотез и обобщений. Но несмотря на это, в обоих случаях проявляется максимальное доверие к сделанным заключениям. Организация мыслительного процесса у таких людей характеризуется высокой внутренней интеграцией между компонентами. Неуверенные испытуемые отличаются некоторой хаотичностью и дезинтегрированностью организации поиска, что связано с распадом цели на множество подцелей, с созданием дополнительных целей. Мыслительный процесс утрачивает целенаправленность, проводится многократная перепроверка гипотез, что мешает эффективному достижению цели.

Уверенность, выступающая как целостный стиль саморегуляции, включает в себя помимо стиля организации мыслительного процесса еще и специфическую эмоционально-оценочную автостимуля-

цию личности. Последняя преобразует всю внешнюю стимуляцию в конструктивную и тем самым является предпосылкой сохранения мотивации в условиях длительного неуспеха. Что касается творческих проявлений личности, то стиль саморегуляции уверенных испытуемых при направленности на средства, соответствующие данной цели, обеспечивает преимущество по сравнению со стилем саморегуляции неуверенных испытуемых благодаря наличию у первых устойчивой активности, целеустремленности, умения отстаивать и рекламировать достигнутый результат.

Ситуативная уверенность (или уверенность в правильности своих суждений) обычно изучалась на «материале выполнения когнитивных заданий разного уровня, предполагающих вероятностный прогноз события либо выбор из ряда альтернатив: при оценке общей осведомленности, решении сенсорно-перцептивных задач порогового типа»<sup>5</sup> и выступала как характеристика процесса принятия решения.

Были предприняты попытки установления связи между уровнем ситуативной уверенности и объективными обстоятельствами, такими как время и скорость решения в несложных задачах. Например, Хенкман и Шнайдер независимо друг от друга исследовали взаимосвязь между временем решения задачи и субъективной оценкой своей уверенности и получили отрицательную корреляцию между этими величинами. Райт, фиксируя объективную и субъективную трудность задания, показал, что время выбора варианта ответа возрастает с увеличением трудности обоих указанных видов. Гилфорд утверждал, что установление взаимосвязи между ощущаемой трудностью задачи и уверенностью возможно при условии учета таких переменных, как уровень способности, уровень мотивации, степень прилагаемого усилия и установки на соотношение скорости и правильности. Исследовались также источники формирования ситуативной уверенности. Например, Лунд установил, что фактором, детерминирующим уверенность, является способность события

вызывать реакции, сходные с теми, которые возникали ранее при столкновении с другими событиями. Многие авторы искали источники ситуативной уверенности в информированности субъекта. Так, Петерсон, исследуя связь уверенности и неуверенности при изменении объема информации и степени трудности задания, пришел к выводу, что и уверенность и неуверенность возрастают с увеличением объема информации, а при увеличении трудности задания уверенность уменьшается. Джерсилд вообще не обнаружил надежной связи между уверенностью студентов, сдающих экзамен, и их информированностью<sup>6</sup>.

Таким образом, на сегодняшний день имеются противоречивые данные о связи уверенности, возникающей при выполнении задания, с навыками и уровнем информированности субъекта.

Не было выработано единого мнения о том, как соотносятся эффективность при выполнении какого-либо задания и уровень уверенности. Во многих работах была найдена позитивная связь между уверенностью и объективными мерами исполнения в различных оценочных задачах. Один из исследователей обнаружил, что «плохо считающие ученики при решении задач часто неоправданно уверены в адекватности применения выбранной ими арифметической операции»<sup>7</sup>. Вероятно, в данном случае проявляется так называемый феномен «сверхуверенности», вследствие которого люди переоценивают качество своей работы. Поэтому уверенность людей в правильности решения не всегда адекватна демонстрируемой ими эффективности.

Что касается оптимального сочетания личностной и ситуативной уверенности, приводящего к большей эффективности, то, по мнению И.В. Вайнера, лучшей эффективностью в простых сенсорных задачах характеризуются испытуемые с высокой личностной и низкой ситуативной уверенностью. Эти люди ориентированы на внутренние представления об оптимальности и менее подвержены внешним мешающим воздействиям. Такая позиция влечет за собой ощущение дефицитарности (реакция на не-



достаточно тесный контакт с меняющейся средой), в результате чего и возникает низкая ситуативная уверенность<sup>8</sup>.

В.Б. Высоцкий в отличие от И.В. Вайнера считает, что личностная уверенность производна от ситуативной, но обобщена на всем опыте субъекта. Полученные им данные указывают на то, что уверенность в правильности решения мыслительных задач зависит не от реальных результатов решения, а от уверенности в себе как личностной характеристики<sup>9</sup>.

В третьем направлении исследований уверенность определялась как «оптимистично переживаемое состояние предвидения успеха при четком понимании задач, средств их достижения и объективном взгляде на положение дел»<sup>10</sup>. Психическими механизмами состояния уверенности являются «прогнозирование вероятности и способа достижения цели на иерархически организованных уровнях опережающего отражения, включая взаимодействие когнитивных, регулятивных (эмоционально-волевых и интуитивных) и коммуникативных подсистем психики при осознаваемых и неосознаваемых формах переработки информации»<sup>11</sup>. Эти механизмы активизируют состояние личности так, что мотив качества преобладает над мотивом результата действия. Субъективно состояние уверенности переживается как оптимистичное чувство предвидения успеха.

Таким образом, понятие «психическое состояние уверенности», с одной стороны, оказывается близким к понятию «ситуативная уверенность», поскольку включает в себя прогнозирование вероятности, а с другой — к понятию «переживание уверенности», введенному И.В. Вайнером, поскольку субъективно психическое состояние уверенности переживается как оптимистичное чувство.

Нужно отличать психическое состояние уверенности от соответствующей черты характера, так как психические состояния переходят в черты только после закрепления. Полярными состояниями уверенности являются неуверенность и самоуверенность. Неуверенность возникает в результате незнания,

а самоуверенность — в результате переоценки своих сил и недооценки препятствий и трудностей. Каждое из этих состояний специфически снижает успех деятельности.

Значение психического состояния уверенности в учебной деятельности имеет свои специфические особенности. Ф.И. Иващенко установил, что состояние уверенности — необходимое условие успешности учебы, причем наиболее важным является наличие волевого компонента уверенности. В.К. Калинин пришел к заключению, что в экстремальных условиях деятельности «психическое состояние испытуемых, мотивированных на достижение успеха, характеризуется повышенным уровнем состояния уверенности в благополучном исходе этой деятельности. Потребность избежать неуспех оказалась в обратной зависимости с уверенностью в достижении цели»<sup>12</sup>.

Т.Д. Корчагина, исследуя психическое состояние уверенности студентов во время экзамена, установила, что уверенность в успехе оказывает влияние на уровень академических успехов. Например, среди студентов, успевающих на «хорошо» и «отлично», было больше абсолютно уверенных в том, что они сдадут будущую сессию только на «отлично», чем среди тех, кто успевает на «хорошо». Кроме того, психическое состояние уверенности влияет и на отношение к учению: среди «абсолютно неуверенных» в успехе доля студентов с «высоким» отношением к учению составила только 14 %, в то время как в группе «абсолютно уверенных» — 84 %. Уверенные в себе студенты лучше подготовлены к экзамену и значимость последнего для них выше, чем для неуверенных. Успеваемость же, в свою очередь, тесно связана с удовлетворенностью учением<sup>13</sup>.

Психическое состояние уверенности в достижении успехов является важной составляющей учебной деятельности. Развиваясь (абсолютная уверенность — неуверенность — неустойчивая уверенность — уверенность — абсолютная уверенность), оно по-разному влияет на протекание выполняемой деятельности и

ее успешность. Особенность же психического состояния уверенности, по мнению Т.Д. Корчагиной, заключается в том, что его можно сформировать с помощью проведения соответствующих лекций и практических занятий до экзамена, во время и после него<sup>14</sup>. Подтверждением этому служат данные, которые мы получили в результате проведения экспериментального исследования.

Изучая влияние уверенности на учебно-познавательную деятельность студентов, мы рассмотрели личностную уверенность, ситуативную уверенность и психическое состояние уверенности. При исследовании личностной уверенности были получены данные о ее влиянии не в целом на учебную деятельность, а на организацию мыслительного процесса. Было установлено, что уверенность выступает как целостный стиль саморегуляции; уверенные люди являются более целеустремленными, в то время как у неуверенных цель распадается на множество одинаковых по привлекательности подцелей, что мешает установлению эффективной целенаправленной деятельности. Кроме этого, уверенность включает в себя специфическую эмоционально-оценочную автостимуляцию, которая позволяет сохранить мотивацию в условиях длительного неуспеха.

В результате исследования ситуативной уверенности были получены противоречивые данные о ее связи с навыками и уровнем информированности. Не выявлено связи между временем решения задачи и субъективной оценкой своей уверенности. Установлено, что из-за проявления феномена «сверхуверенности» люди не всегда имеют ситуативную уверенность, адекватную продемонстрированной ими эффективности.

Исследуя психическое состояние уверенности, мы выявили, что оно является необходимым условием успешности учебно-познавательной деятельности. Уверенным испытуемым присущи более высокий уровень волевого компонента уверенности и мотивация на достижение успеха. При этом уверенность в успехе оказывает влияние на уровень успехов в

учебной деятельности, а также на отношение к учению и подготовленность к занятиям. Таким образом, психическое состояние уверенности в достижении успехов является важной составляющей учебной деятельности.

Мы полагаем, что при проведении учебных занятий следует учитывать влияние уверенности как на отдельные компоненты, такие как организация мыслительного процесса, эмоционально-оценочная автостимуляция, так и в целом на учебную деятельность, отношение к учению и подготовленность. Важным является тот факт, что психическое состояние уверенности можно сформировать благодаря системе педагогического воздействия. Подобные результаты можно достичь и в случае с личностной и ситуативной уверенностью, разработав и внедрив педагогические методы работы с этими формами уверенности, а также используя уже имеющиеся методы (например, «Тренинг уверенности» и «Тренинг самоуверенности»). Мы полагаем, что совместное использование педагогических и психологических методов работы в данном случае позволит повысить продуктивность учебно-познавательной деятельности студентов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Вайнер И.В. Субъективная уверенность при решении психофизической задачи. М., 1990. С. 7.

<sup>2</sup> Там же. С. 8.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> См.: Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1997.

<sup>5</sup> Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // Психол. журн. 2002. № 1. С. 52—53.

<sup>6</sup> См.: Вайнер И.В. Указ. соч.

<sup>7</sup> Там же. С. 6.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> См.: Скотникова И.Г. Указ. соч.

<sup>10</sup> Смаглий Е.И. Проявление и формирование психического состояния уверенности (на материале действий тяжелоатлетов). Киев, 1989. С. 1.

<sup>11</sup> Там же. С. 13.

<sup>12</sup> Цит. по: Корчагина Т.Д. Психическое состояние уверенности в себе в экстремальной ситуации (на примере экзамена в вузе). М., 1989. С. 7.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Там же.

Поступила 19.01.04.



## МЕЖИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*И.П. Гаранина, профессор кафедры психологии Астраханского  
государственного университета,*

*Н.А. Горст, доцент кафедры анатомии и физиологии человека  
и животных Астраханского государственного университета*

Авторы рассматривают методологические аспекты модернизации образования в связи с достижениями современной дифференциальной психологии и нейрофизиологии. Приводятся результаты собственных исследований индивидуально-типологических различий человека, выполненных на 500 астраханских студентах. Рекомендуются разработка и введение спецкурсов по дифференциальной психофизиологии для студентов различных специальностей и преподавателей вузов.

The authors investigate methodological aspects of educational modernization in connection with achievements of modern differential psychology and neurophysiology. We show the results of investigation of individual differences of people. 500 Astrakhan students have been tested. We recommend methods and introduction of special courses of differential psychophysiology for the students of various specialties and for the teachers of higher school.

В начале нового тысячелетия в сложных условиях современной жизни общества особую значимость приобретает идея индивидуализации обучения, тесно связанная с повышением психологической культуры и самовоспитанием молодежи. Разработка новых педагогических технологий с целью повышения эффективности образования возможна при условии привлечения новых данных, полученных в смежных областях знаний и междисциплинарных исследованиях. С этих позиций представляются исключительно важными нейродинамический и психофизиологический подходы к проблеме школьного, вузовского и постдипломного образования, позволяющие углубить наши знания о механизмах, определяющих индивидуальные особенности личности, о вербальных и невербальных компонентах познавательных способностей, об индивидуальных стилях деятельности.

Психофизиологическая характеристика учащейся молодежи, базисом которой может служить диагностика индивидуальных свойств и межличностных различий, привлекает в настоящее время внимание многих педагогов и исследователей. Изучение индивидуальных различий, таким образом, выдвигается в число важнейших научных задач и становится одной из центральных проблем педагогики, физиологии, психологии и медицины. В этом плане особый инте-

рес приобретают классические исследования И.П. Павлова, который наряду с выделением общих типов нервной системы для человека и животных высказал и обосновал идею о наличии специально человеческих типов высшей нервной деятельности (ВНД)<sup>1</sup>.

Идея Павлова ни в какой мере не утратила своего глобального значения. Она особенно актуальна в связи с разработкой проблемы функциональной межполушарной асимметрии (ФМАс) мозга. Последняя рассматривается в настоящее время как важнейшая физиологическая основа для формирования индивидуально-психологических различий. Есть основания считать, что художественный тип ВНД по И.П. Павлову тесно связан с доминированием правого полушария, а мыслительный — с доминированием левого. Отсутствие доминирования того или другого полушария определяет средний («смешанный») тип ВНД. С другой стороны, индивидуальные черты в огромной мере обусловлены такой важнейшей структурой, как темперамент человека. Темперамент, который зависит от анатомо-физиологических особенностей индивида, принято считать биологической составляющей индивидуальности. Согласно литературным данным одним из основных компонентов темперамента является эмоциональность, характеризующаяся уровнем эмоциональ-

ной возбудимости, скоростью и глубиной эмоциональных реакций человека.

В настоящей работе приводятся основные итоги наших исследований, выполненных на 500 астраханских студентах в трех направлениях:

1) определение специально человеческих типов ВНД по И.П. Павлову с учетом межполушарной организации мозга у студентов шести различных специальностей с помощью теста «Художник или Мыслитель»;

2) определение классических типов темперамента по Г. Айзенку на основе двух базовых характеристик личности — эмоциональной неустойчивости — эмоциональной стабильности и экстраверсии — интроверсии;

3) изучение общих тенденций эмоциональной сферы студентов методом экспресс-диагностики «эмоционального микропрофиля личности».

Полученные результаты позволяют сделать заключение о наличии тенденции к правополушарному доминированию: большинство обследованных студентов — «художники»; реже встречаются средний тип ВНД и «мыслители». Изучение особенностей ФМАС у студентов различных специальностей показало, что наиболее часто «художники» встречаются среди литераторов и биологов, немного реже — среди химиков, почти в половине случаев — среди психологов и экономистов, относительно редко (36 %) — среди медиков. Интересно, что среди последних «мыслители» составляют достаточно высокий процент исследуемых лиц (44 %), несколько ниже он среди психологов, экономистов и химиков (21—24 %). Представители среднего типа встречались среди студентов всех специальностей примерно с одинаковой частотой (20—29 %).

Итоги наблюдений в этом направлении выглядят оригинальными. Нам известны лишь данные японского ученого N. Sakano, в соответствии с которыми студенты старших курсов гуманитарных факультетов Киотского университета чаще всего относились к художественному типу, в то время как студенты факультетов естественных наук в большин-

стве своем принадлежали к мыслительному типу<sup>2</sup>, что в целом не противоречит нашим данным.

По мнению И.П. Павлова, художественный тип не уступает мыслительному в развитии речевых и логических возможностей. Особенная черта «художников» — это синтетическая стратегия приема и обработки информации, склонность к образно-эмоциональному мышлению. У них сильно развито воображение. Мыслительный тип ВНД характеризуется высокой склонностью и способностью к словесно-логическому мышлению, к обобщению. Абстрактное мышление у него преобладает над образным. Этот тип характеризуется преимущественно аналитической стратегией восприятия и освоения действительности. Отсюда вполне логично сопоставление специальных человеческих типов ВНД с функциональной асимметрией мозга, так как синтетическая стратегия присуща правому полушарию, а аналитическая — левому<sup>3</sup>.

Специальный интерес в плане изучения индивидуально-психологических различий представляет определение типа темперамента человека. Материалы наших наблюдений ( $n = 152$ ) свидетельствуют, что примерно у половины (52,8 %) обследованных лиц имеются черты холерика. Однако эмоциональная неустойчивость более чем в 2/3 случаев не сильно выражена. Эти лица, по терминологии Айзенка, являются всего лишь «потенциальными дискордантами». Другие классические типы темперамента встречаются значительно реже: сангвиники — в 14,4 % случаев, меланхолики — 12,5, флегматики — в 4,6 %. Кроме классических типов темперамента среди студентов методом Айзенка нам удалось выявить промежуточный тип. Показано, что среди лиц, имеющих промежуточный тип, встречаются такие сочетания, как меланхолик-холерик, холерик-сангвиник и флегматик-сангвиник. Чаще наблюдается комбинация холерик-меланхолик. Сочетание холерической и меланхолической наследственности весьма нежелательно; одно это обеспечивает глубокую нестабильность взаимодействия не-



рвных процессов на нейрохимическом уровне.

Базовые измерения личности — экстраверсия и нейротизм — связаны с функционированием двух нейрофизиологических систем: системы неспецифической активации (ретикулярная формация ствола мозга) и лимбической системы. Предполагается, что экстраверты имеют низкий уровень неспецифической активации и стремятся его повысить до оптимального уровня путем дополнительной стимуляции извне. Это объясняет, в частности, их поведение, связанное с установлением социальных контактов, сменой впечатлений. Интроверты, напротив, имеют более высокий уровень активации и стремятся оградить себя от дополнительной стимуляции<sup>4</sup>.

Метод диагностики «эмоционального микропрофиля личности» позволил оценить тенденции к радостным или печальным переживаниям, симпатии или антипатии, эмоциональной устойчивости или неустойчивости. Как выяснилось, микропрофиль отдельных людей, представителей различных типов ВНД, характеризуется значительной вариабельностью. Интересно, что среди «художников» и «мыслителей» лица с эмоциональной неустойчивостью встречаются чаще, чем среди студентов — представителей среднего типа ВНД. Тенденции к позитивным переживаниям (радости и симпатии) были более выражены среди «мыслителей», чем среди «художников» и лиц, относящихся к среднему типу ВНД. Согласно литературным данным существуют две основные относительно автономные системы: положительного и отрицательного эмоционального реагирования. Эти системы связаны с работой разных полушарий головного мозга. У правой левое полушарие преимущественно «отвечает» за положительные эмоции, а правое — за отрицательные. Нейропсихологические исследования показали, что при локальных правополушарных поражениях наблюдаются выраженное угнетение отрицательной эмоциональной системы и патологическое усиление работы положительной. При лево-

полушарных очагах заболевания отмечается противоположная картина<sup>5</sup>.

Несомненно, что индивидуально-психологические различия людей обусловлены особенностями сложной химической, структурной и информационной организации мозговых процессов. Вариабельность психофизиологических свойств зависит от генетической основы индивида, а также от действия средовых факторов. Гены являются удаленной причиной черт личности, опосредованной нейрохимическими и нейрофизиологическими механизмами<sup>6</sup>. Ряд авторов подчеркивают значение наследственной детерминированности основных свойств личности. Так, в настоящее время имеются доказательства, что различия между людьми по такому важному свойству темперамента, как экстраверсия, связаны с функционированием дофаминовой нейромедиаторной системы на генетическом уровне<sup>7</sup>. Имеются также данные о том, что существует генетическая обусловленность нейротизма, связанная с полиморфизмом генов рецепторов серотонина<sup>8</sup>. Однако предстоит еще очень многие исследования в этом направлении. Они позволят глубже раскрыть механизмы, определяющие генетическую и психофизиологическую сущность индивидуальности.

Выполненные нами исследования и педагогический опыт, а также данные литературы позволяют сделать заключение о целесообразности проведения в настоящее время широкомасштабного изучения психофизиологической сферы учащейся молодежи. Это касается прежде всего психодиагностики типа и основных свойств темперамента, определения индивидуального профиля латеральной межполушарной организации мозга. Полученные данные должны расцениваться с позиций типологических и индивидуальных особенностей личности, необходимости дифференцированного обучения с учетом когнитивных стилей усвоения материала со стороны учащихся и различных способов подачи информации со стороны педагога. Разрабатываемое направление имеет важное значение в

плане интеграции и модернизации образования в средней и высшей школе, самопознания и самосовершенствования личности, выявления профессиональных возможностей каждого человека и проведения профориентационной работы.

В связи с изложенным считаем целесообразным подчеркнуть следующие принципы оптимизации и индивидуализации образовательного процесса:

1) самопознание, способствующее формированию позитивного образа «Я» с учетом индивидуальных личностных особенностей. Это относится и к обучающему (педагогу, учителю), и к обучаемому (ученику, студенту, магистранту, аспиранту);

2) формирование и осознанное совершенствование «индивидуального стиля деятельности», под которым понимается система наиболее эффективных приемов и способов организации человеком своей деятельности, в том числе познавательной;

3) использование в образовательном процессе двух нейрофункциональных блоков переработки информации, так как существуют две когнитивные системы, связанные с образно-пространственным восприятием и мышлением (правое полушарие) и с абстрактно-вербальным мышлением (левое полушарие). Эти системы дополняют друг друга на основе включения индивидуальных резервов человека;

4) разработка техники создания общей картины конкретного изучаемого явления (правое полушарие) и детального рассмотрения его отдельных блоков (левое полушарие) для оптимального межполушарного взаимодействия с учетом уровня подготовки и профессиональной ориентации аудитории;

5) введение информации через основные сенсорные системы: визуальную, аудиальную и кинестетическую — путем комбинации форм воздействия и при индивидуальном обучении, принимая во внимание роль доминирующего канала;

6) применение наиболее эффективных способов педагогического воздействия, учитывая «специализацию» полушарий головного мозга: «левополушарные» индивиды более подвержены влиянию убеждающих рациональных приемов, а «правополушарные» — эмоционально-суггестивных способов воздействия.

Подводя общие итоги, считаем необходимым рекомендовать разработку и введение спецкурсов по дифференциальной психофизиологии для будущих педагогов, студентов различных специальностей и молодых преподавателей.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Физиологическое учение о типах нервной системы, темперамента // Хрестоматия по психологии. М., 1977. С. 316—319.

<sup>2</sup> См.: Sakano N. Latent left — handedness. Its relation to hemispheric and psychological functions. Jena, 1982.

<sup>3</sup> См.: Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб., 2001.

<sup>4</sup> См.: Айзенк Г.Ю. Структура личности: Пер. с англ. СПб., 1999.

<sup>5</sup> См.: Холмская Е.Д. Нейропсихология эмоций: гипотезы и факты // Вопр. психологии. М., 2002. № 4. С. 50—62.

<sup>6</sup> См.: Бабыкин Е.В. Генетические аспекты темперамента // Психол. журн. 2003. Т. 24, № 5. С. 95—102.

<sup>7</sup> См.: Benjamin J., Li L., Patterson C., Greenberg B.D. et al. Population and familial association between the D<sub>4</sub> dopamine receptor gene and measures of novelty seeking // Nature Gen. 1996. V. 12. P. 81—84; Ebstein R.P., Novick O., Umansky R. et al. Dopamine (D<sub>4</sub>DR) exon III polymorphism associated with the human personality trait of novelty seeking // Ibid. P. 78 — 80.

<sup>8</sup> См.: Gustavsson J.P., Nothen M.M., Jonsson E.G. et al. No association between serotonin transporter gene polymorphisms and personality traits // Am. J. Med Genet. 1999. V. 88. P. 430—436; Jorm A.F., Henderson A.S., Jacomb P.A. et al. An association study of a functional polymorphism of the serotonin transporter gene with personality and psychiatric symptoms // Mol. Psychiatry. 1998. V. 3. P. 449—451; Lesch K.P., Bengel D., Heils A. et al. Association of anxiety — related traits with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region // Science. 1996. V. 274. P. 1527—1530.

Поступила 01.03.04.



## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Т.Д. Андропова, доцент кафедры педагогики МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье обосновывается технология формирования готовности студентов университета к решению задач воспитания, обучения и развития школьника с учетом современной методологии педагогики, общепсихологической структуры, механизмов и условий усвоения профессиональной деятельности.

In this article some techniques of forming university students, preparedness for solving educational problems and pupils, development are touched upon. All these are done on the basis of modern approaches in pedagogics methodology and general structure of psychological mechanism as well as development of professional skills.

При разработке современной педагогической наукой технологий формирования профессионального мышления и усвоения педагогической деятельности нельзя не учитывать существенные моменты ситуации получения высшего образования, которые имеют прямое отношение к становлению профессионализма учителя и определяют эффективность педагогического образования студента университета.

Начало личностного роста будущего специалиста совпадает с первыми годами обучения в вузе и нередко определяется различными негативными факторами: несоответствием уровня требований к самостоятельной учебной деятельности студентов уровню подготовленности к ней, авторитарностью преподавателей, снижением уровня мотивации к учебе, конфликтами с учебно-вспомогательным персоналом и преподавателями, повышенным психическим и эмоциональным напряжением, неразвитой способностью студентов учиться интенсивно, работать с чрезмерно большим объемом информации. Самым весомым фактором является утрата личностного смысла в получении высшего профессионального образования.

Очевидно, что образовательное пространство университета должно содержать технологии сужения сферы влияния отрицательных факторов, вызывающих негативные психические состояния студентов и в конечном счете определяющих низкий уровень готовности к воспитанию школьников, формирующих позиции студента «не быть педагогом», «не

работать по специальности после получения диплома». Освоение профессиональной деятельности учителя в классическом университете в рамках дополнительного образования, с одной стороны, резко снизило количество студентов, выбирающих профессию педагога, с другой — создало уникальную возможность индивидуальной подготовки учителя-профессионала.

Профессиональное образование студентов педагогических специальностей университета предусматривает формирование у будущего учителя подлинно профессиональных целей, мотивов педагогической деятельности и мышления. Студенты в меру своих интеллектуальных способностей усваивают определенный уровень предметных знаний, но профессиональный уровень их практической подготовки очень часто не отвечает тем условиям, в которых происходит адаптация начинающего учителя к профессиональному труду. Учитель современной системы школьного образования, обучая детей предмету своей специальности, вынужден осваивать знания и способы деятельности, направленной на организацию обучения и воспитания, имеющих целью управление сложной совокупностью факторов и условий развития личности школьника. Знания же, полученные в процессе предметной подготовки, остаются невостребованными.

Практическая дидактика вузовского обучения предполагает применение технологий профессиональной подготовки, основанных на активных групповых методах и формах работы. Групповые дис-

© Т.Д. Андропова, 2004

куссии, игровые методы, тренинг, анализ и проигрывание ситуаций — все это помогает осознанию и раскрытию собственных возможностей обучаемых, формирует опыт практического применения теоретических знаний, стимулирует познавательную активность, способствует улучшению психологического климата в студенческой группе, побуждает совершенствовать традиционную организацию учебного процесса в университете. К большому сожалению, совершенно не востребованными оказались технологии воспитания будущего педагога как духовной, творчески мыслящей личности с широким кругозором, обширными знаниями, любящего детей.

Анализ характерной для нашего времени смены естественно-научной парадигмы психолого-педагогического знания парадигмой гуманитарной и нравственно-духовной в работах методологического, теоретического и практического плана (Е.В. Бондаревская, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, В.П. Андронов, Н.И. Мешков) ставит проблему формирования новой методологической культуры современного учителя, которая, подобно другим личностным новообразованиям студента, формируется и проявляется в деятельности. Однако, как показывает опыт, студенты обращаются к методологическому знанию не в любых, а в особых учебных ситуациях. Эти ситуации характеризуются «разрывом» между двумя познавательными стратегиями: той, которая уже стала достоянием обучающихся (привычная по школьному образованию «знаниевая»), и той, которая необходима для рационального решения принятой ими учебной задачи.

Ситуации, ведущие к усвоению студентами методологического знания, всегда проблемны, но эта проблемность лежит в области стратегий познавательной и практической деятельности. Сегодня нужна большая работа по конструированию и внедрению такого рода ситуаций в процесс преподавания всех дисциплин вузовского образования. Для преподавателя инструментами развития профессионального сознания и деятельности должны стать методологические идеи со-

временного гуманитарного знания: идеи эволюции и синергетики, целостности, методологического плюрализма, нелинейного развития социальных систем (В.П. Кохановский), субъектной включенности (А.В. Брушлинский) и отраженной субъективности (В.А. Петровский), социально-психологической контекстности (В.А. Петровский, А.В. Мудрик, А.А. Вербицкий) и др.

Обучение, ориентированное на формирование у будущего учителя методологической культуры, включает в себя ряд последовательно развертывающихся звеньев: побуждение студентов к осознанию и разрешению заключенного в предъявленной им ситуации противоречия; обнажение непродуктивности решений, опирающихся на обыденный опыт, суждения здравого смысла, показ их односторонности, метафизичности; демонстрация путей продуктивного разрешения проблемной ситуации на основе требований логики развития; обобщение опыта работы над предложенным заданием и возможностей переноса усвоенной логики в различные сферы школьной жизни.

С позиций целостности естественно-научной, гуманитарной и нравственно-духовной парадигмы современной педагогической науки следует осмыслить центральное звено профессиональной деятельности — готовность студентов университета к решению профессиональных педагогических задач. Как интегральное личностное образование она не может быть результатом «самой изощренной методической и технической выучки» (В.А. Сластенин), а требует разработки технологий формирования нового мышления педагога в системе нескольких составляющих: потребностно-мотивационной, целевой, задачной, планирующе-прогностической, исполнительно-коррекционной, контрольно-оценочной, находящихся пока в процессе исследования (В.П. Андронов).

Предметом специального изучения становятся также технологии информационного обеспечения вузовского процесса подготовки специалиста (А.Л. Денисова), технологии коррекции педагоги-



ческой деятельности (Г.Б. Скок), системные педагогические технологии (И.С. Дмитрик), гибкие технологии построения учебно-воспитательного процесса (Е.Н. Шиянов). В работах В.П. Беспалько, В.И. Боголюбова, В.М. Кларина, М.М. Левиной, Е.И. Машбиц, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, Ф. Янушкевича раскрываются вопросы сущности, назначения педагогических технологий, выведены обобщающие характеристики, концептуальные основы и др.

Анализ результатов монографических работ и диссертационных исследований последних лет (О.Ю. Бараевой, Л.И. Кукало, В.А. Носовой, С.Ю. Теминой, Л.А. Сачек, М.В. Корепановой, П.Н. Новикова, Л.В. Шелестовой), раскрывающих теоретические и практические вопросы подготовки студентов к решению поисковых, методологических, коммуникативных задач, позволил выявить обусловленность становления профессионального уровня готовности к решению педагогических задач развитой потребностно-мотивационной сферой, инициативой, организованностью, опытом творческой деятельности, рефлексивностью, познавательной самостоятельностью, широтой мышления и др.

Педагогическая рефлексия играет роль особого механизма и источника восхождения студента на профессиональный уровень педагогической деятельности. Как психологическое действие и личностная функция педагогическая рефлексия развивается и функционирует во всех формах профессиональных действий педагога: осмысления цели, исследования условий (ситуации), поиска средств, способов осуществления действий, планирования, анализа и оценки, контроля, регулирования, управления и коррекции. Проблема заключается в том, чтобы определить, какое же качественно новое содержание вносит рефлексующее мышление в процесс и результат деятельности педагога как решения разного рода задач. В одних случаях педагогическая рефлексия имеет вспомогательный характер, в других она приобретает профессиональную самостоятельность, выступая основным способом

решения педагогических задач. В то же время педагогическая рефлексия не сводится к простому вычленению знания о самом себе или пониманию самого себя, она включает и выяснение того, насколько и как другие (учащиеся, коллеги, родители) знают и понимают рефлексующего, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Обращение к рефлексивным технологиям профессионального обучения педагога говорит о том, что развитая рефлексивная позиция системного видения педагогического процесса (в противоположность его фрагментарному восприятию, вне динамики, вне анализа характера связей и отношений всех его элементов) обуславливает формирование готовности к преобразованию самого себя, своей деятельности.

Изучение внутренних общих психологических механизмов усвоения деятельности как культурно-исторического явления осуществляется современной психолого-педагогической наукой на основе общеметодологических положений, высказанных в свое время А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Так, А.Н. Леонтьев подчеркивал, что деятельность усвоения должна быть адекватной, т.е. воспроизводить в себе черты той деятельности людей, которая кристаллизована, кумулирована в данном предмете, или явлении, или в системах, которые они образуют.

Выделение в структуре учебной и профессиональной деятельности всеобщих структурных моментов обозначает включение в оба вида деятельности одних и тех же элементов: мотива, цели, предмета, средств, результата — при их различном содержании (Е.А. Климов).

Восстановление целостности, «полноты» учебной деятельности следует понимать в том смысле, что субъект этой деятельности (студент) должен осуществлять изучение и присвоение этапов целеполагания, планирования, реализации и аналитико-рефлексивных действий в отличие от усвоения знаний об «исполнительной части деятельности» при традиционной системе обучения. Реализация позитивной части данного положения

предполагает позицию субъектной включенности в процесс исследования и формирования ориентационной основы профессиональной деятельности педагога. Обучение ООД по решению профессиональных педагогических задач, исходя из учения П.Я. Гальперина и его последователей, есть автономный этап процесса профессиональной подготовки учителя, технология которого разработана Л.Л. Шевченко применительно к преобразованиям мотивационно-потребностной сферы личности будущего педагога и может быть использована при формировании готовности студентов к решению задач нравственного воспитания.

Наиболее очевидными средствами, обеспечивающими любую деятельность, выступают когнитивные психические процессы. По своей основной функции, по своей исходной ориентации все они направлены прежде всего на познание, ориентировку в среде, переработку информации. В деятельности они не только соорганизованы друг с другом, но взаимодействуют также и с иными процессами психики — эмоциональными, мотивационными, волевыми.

По целому ряду причин когнитивные процессы недостаточны для целостной организации деятельности (А.В. Карпов). В особой мере это относится к деятельности управленческого характера, которая не может реализоваться «автоматически», не будучи снабженной специальными психологическими процессами, обеспечивающими ее регуляцию. Собственно организация деятельности, ее построение и реализация — сложная и самостоятельная задача, требующая специальных средств решения, специальных психических процессов, направленных на это.

Наряду с классом когнитивных процессов выделяется еще один их класс — регулятивные психические процессы. Они имеют иную по сравнению с когнитивными процессами исходную ориентацию, иную основную функцию. Эта функция заключается в их непосредственной направленности на построение, организацию и регуляцию деятельности.

Важно, что состав данного класса процессов определяется теми задачами, которые необходимо решать при построении деятельности. Так как любая деятельность направлена на достижение определенной цели, регулятивная функция цели деятельности возможна, если сама цель будет сформулирована человеком, т.е. будет реализован специальный и очень сложный процесс целеобразования (О.К. Тихомиров, А.В. Карпов). Кроме процесса целеобразования любую деятельность обеспечивают процессы антиципации (прогнозирования), принятия решения, планирования, программирования, самоконтроля, коррекции. Все регулятивные процессы формируются и развертываются под влиянием специфически деятельностных задач, направлены на организацию деятельности.

В силу того что регулятивные психические процессы одновременно выступают продуктами закономерного объединения, синтеза всех когнитивных процессов, а также эмоциональных, волевых и мотивационных, они обозначаются понятием интегральных процессов психической регуляции деятельности. Поэтому в психологии их рассматривают в качестве процессов «второго порядка» сложности по отношению к процессам «первого порядка» (когнитивным, эмоциональным, волевым, мотивационным). Большая комплексность интегральных психических процессов определяется тем, что они непосредственно связаны с основными личностными качествами, которые представляются как процессы «третьего порядка». Несомненно, что развитие регулятивных механизмов психических функций повышает эффективность усвоения профессиональной деятельности и ставит проблему обоснования и разработки технологий учебной деятельности с оптимальным «участием» когнитивных, мотивационных, волевых, оценочных, собственно исполнительных компонентов, личностных и других психических функций разного уровня.

Усвоение профессиональной деятельности связано с развитием индивидуальных способов решения профессиональ-



ных задач, лежащих в основе такой интегративной характеристики профессионала, как индивидуальный стиль деятельности (Е.А. Климов, Е.И. Рогов, Н.И. Петрова). Изучение проблемы индивидуального способа деятельности в плане его обусловленности особенностями психических процессов личности студента на более высоком уровне интеграции, включающем в себя генетические факторы, научение и мотивацию, представляется чрезвычайно важным для развития теории и практики профессионального образования (В.Д. Шадриков).

Разработка проблемы критериальных показателей эффективности освоения профессиональной деятельности показала, что результаты в форме «знаний» и «умений», присущие традиционному профессиональному обучению, устарели и не отвечают показателям эффективности труда. По А.К. Марковой, они могут быть разделены на показатели предметно-технологические, объективные (количество выпускаемой продукции, соответствие продукции ГОСТам, эталонам, сроки выпуска продукции, результативность-продуктивность труда, отсутствие ошибок) и показатели психологические, личностные, субъектные, субъективные (заинтересованность человека в труде; соотношение общественной и личностной значимости труда; психологическая цена, стоимость труда по величине психических и физиологических затрат усилий и времени, необходимых для выполнения работы на заданном уровне; степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение нужного результата; работоспособность; личностная вкладываемость, свобода выбора целей, средств, форм процесса и результата труда (в зависимости от уровня притязаний, возможности творчества, психологической цены труда, возможностей профессионального роста), социальный статус (формальный и неформальный) в межличностных отношениях в труде, достигнутый человеком; оптимальное соотношение когнитивных, мотивационных, волевых, оценочных, собственно исполнительных компонен-

тов; удовлетворенность человека трудом).

Изучение теоретических основ формирования ООД профессиональной педагогической деятельности, выделение основных ее составляющих и разработка соответствующих технологий обучения являются отдельным аспектом психолого-педагогического исследования, предварительные результаты которого позволяют наметить ключевые этапы освоения профессиональной деятельности:

— этап усвоения общепсихологических структурных моментов педагогической деятельности в их взаимосвязи и взаимообусловленности (потребность — предмет — мотив — цель — условия — задача — средства — программа действий — результат). Продуктами этого этапа являются выведенная каждым студентом во взаимодействии с преподавателем в ситуациях учебной деятельности обобщенная модель информационной основы профессиональной педагогической деятельности и схема целевых ориентиров ее усвоения;

— этап выделения, изучения и усвоения основных деятельностных составляющих ООД: мотивации, целеполагания, планирования, анализа условий профессионального освоения действий, постановки задачи, контроля, оценки и коррекции в типовых ситуациях учебной деятельности (познание, тренинг, рефлексия, творчество, инициатива, самостоятельность, опыт, индивидуальность и т.д.). Продуктами этого этапа являются полная ориентировочная основа педагогической деятельности, технологическая схема (алгоритм) ее применения и готовность ее использования в практической деятельности по предмету своей специальности, профессиональный уровень которых определяется результатами диагностики, контроля и оценки;

— этап применения ООД при усвоении профессиональной педагогической деятельности практического характера в ситуациях инструктажа, изучения практических целей и условий осуществления деятельности, постановки задач вос-



питания, обучения и развития личности школьника, разработки ситуаций их решения, подготовки их методического обеспечения, организации и управления процессом их осуществления, оценки результатов, контроля и коррекции. Продуктами этого этапа являются оценка уровня освоения учебной деятельности практического характера, программа целевых ориентиров развития индивидуального стиля и готовность к совершенствованию технологий решения профессиональных педагогических задач в процессе трудовой деятельности;

— этап освоения профессиональной деятельности практического плана в условиях труда учителя на высоком технологическом уровне. Продуктами этого этапа являются технологические карты, технологические сценарии продуктивного решения задач воспитания, обучения и развития личности школьника, авторские технологии, диагностика и оценка эффективности их использования.

Разработка и оценка эффективности технологий реализации каждого этапа определяют задачи опытно-экспериментальной работы.

Поступила 21.04.04.

**ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА****ДУХОВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ**

*Л.И. Глазунова, ст. преподаватель кафедры педагогики начального образования и изобразительного искусства Белгородского государственного университета*

Статья посвящена проблеме подготовки будущего учителя в системе высшего профессионального образования. Автором предлагаются пути улучшения качества содержательного, процессуального и личностного ее компонентов средствами музыки.

The article deals with the problem of training of a becoming teacher in the system of Higher Professional Education. The author introduces different options to improve content, process and individual element of the system with the help of music.

Реалии нашего времени, характеризующиеся масштабностью и динамичностью преобразований во всех сферах жизни и деятельности человека, вызывают необходимость, с одной стороны, поиска новых, более эффективных средств гуманизации образовательного процесса, с другой — духовной организации самих студентов в этом процессе. Под духовной организацией нами понимается проявление в единстве эмоций как сложной физиологической и психологической системы самореализации организма в ответ на поступление энергии и информации из внешней среды с целью подготовки к реализации в виде действия, воли и интеллекта.

Будущая профессия учителя предъявляет к студенту специфические требования — не только наличия интеллектуальных качеств, но и творческой активности, гуманности, проявляющейся в доброжелательности, готовности прийти на помощь, умении понять ученика, эмпатической способности к сочувствию, сопереживанию. Наличие комплекса обозначенных качеств особенно важно для учителя начальных классов, что обусловлено сменой младшим школьником ведущего вида деятельности — игровой на учебную. Включение ребенка в образовательный процесс предполагает возникновение у него новых обязанностей, требований, проявление ответственности, что постоянно держит ученика в состоянии нервно-психического стресса, поэтому учителю необходимо создать среду взаимопонимания,

атмосферу теплоты и доброты, бодрости и оптимизма. Младший школьник остро нуждается в искусстве тонкого прикосновения к личности, ведь именно в этом возрасте закладываются первые установки, ценностные ориентации, нормы поведения и деятельности. Кроме того, осваивая содержание ряда слабо связанных между собой дисциплин, ученик испытывает потребность в средствах, которые могли бы объединить мало эмоциональные по своей сути предметы, облегчить его участие в учебной деятельности. Будущий учитель должен владеть такими методами, средствами, позволяющими реализовать его профессиональные функции. В какой же мере подготовка педагогов соответствует перечисленным требованиям?

Проведенный нами анализ содержательного аспекта подготовки будущего учителя указывает на доминирование в этом процессе направленности на преподавание ряда предметов (70 % учебного времени). Такой подход приводит к ремесленническому насыщению учебной деятельности и не дает желаемого развития эмоциональности, творческого потенциала педагога, в то время как качество подготовки в значительной степени определяется уровнем развития его творческой индивидуальности. Известно, что творческую личность характеризуют определенные особенности развития: воссоздающее воображение, ассоциативное богатство мысли, повышенная восприимчивость, впечатлительность, чувственно-эмоциональная отзывчи-

вость, оригинальность решений, инициативность. Учеными, исследовавшими проблемы творческой психологии (А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым и др.), отмечена зависимость формирования психических свойств и качеств личности от характера выполняемой деятельности. Их развитие в наибольшей мере осуществляется в ходе духовно-практической деятельности, присущей художественно-эстетическому воспитанию. В настоящее время такие качества преимущественно основываются на минимуме, заложенном в детском саду, либо ограничиваются сферой досуга, как правило, заполняемого стихийными формами общения с искусством, снимающими информационные стрессы ценой «декультурации» личности.

Сложившаяся ситуация обуславливает необходимость повышения уровня педагогической организации культурного процесса в сфере образования. Попытки решения этой задачи на протяжении длительного времени осуществлялись различными средствами и вводимыми в курсы изучения предметами. В частности, в учебные планы вузов включался курс «Марксистско-ленинская эстетика». Его программа была направлена не столько на развитие творческих способностей, эмоциональной сферы личности будущего учителя, сколько на формирование представления о категориях эстетики как науки. Данный курс, с одной стороны, построенный, вне контекста будущей педагогической деятельности, а с другой — не воздействующий на эмоциональную сторону личности студента, обыкновенно не давал необходимого эффекта в формировании его духовной культуры. Такое же положение складывалось и с курсом «Этика», основу которого составляло теоретическое представление о ряде этических проблем. Этот предмет играл незначительную роль в формировании гуманистической культуры студента вуза, в развитии его эмпатических способностей, так как изучение этических категорий, столь необходимое для развития нравственного сознания будущего учителя, не связывалось с реаль-

ными вопросами повседневной жизни и педагогической практики.

В настоящее время в учебный план общекультурного блока введены предметы «Культурология» и «Мировая художественная культура».

Культурология как наука находится в состоянии выделения из философии и еще окончательно не оформилась как самостоятельная дисциплина. Анализ содержания изданных по этому предмету учебников показывает, что оно незначительно отличается от сведений, приводимых в пособиях по истории культуры: как правило, только введением в изучение вопросов по теории культуры, сформулированных ранее философской наукой. Культурология рассматривает культуру конкретных форм с опорой на исторический материал. Причем в объяснении современной культуры доминируют процессы культурно-исторического развития. Становится очевидным, что предметом культурологии выступают генезис, развитие и функционирование культуры как специфически человеческого способа жизнедеятельности. В основе соответствующего куска лежат теория и история культуры.

«Мировая художественная культура» рассматривает развитие художественной культуры с опорой на искусство, от синкретизма до его синтеза. Поэтапное изучение «Основ художественной культуры», «Истории художественной культуры», «Теории художественной культуры» предполагает обращение не к одному или нескольким видам искусства, а ко всему миру художественной культуры. Специфика содержания курса заключается в постижении различных видов художественной деятельности, их взаимосвязи, признании общественной значимости музыки, художественной литературы, живописи, архитектуры, театра, кино и т.д.

Как видим, цели и задачи двух дисциплин созвучны, они имеют ярко выраженный теоретико-исторический аспект.

Возможности предметного блока, представленного учебным планом, в художественно-эстетическом воспитании



будущего учителя также ограничены. Обратимся к подготовке учителя начальных классов, имеющих в учебном плане цикл дисциплин художественно-эстетического направления. Содержание предметов «Методика музыкального воспитания» и «Методика преподавания изобразительного искусства» направлено на развитие профессиональных умений и навыков, определение технологии их формирования у учащихся. Поэтому в процессе изучения названных предметов, на наш взгляд, не реализуются в достаточной степени возможности развития фантазии, воображения, интуиции и др., они не оказывают существенного влияния на становление творческой личности будущего учителя.

Таким образом, осуществляемая в соответствии с государственным стандартом подготовка будущего учителя имеет технократическую ориентацию и на практике приводит к тому, что изучение дисциплин медико-биологического, психолого-педагогического, рассмотренных нами общекультурного и предметного блоков в вузе направлено на развитие рациональной сферы и не воздействует на эмоциональную. Дисбаланс при преимуществе логически организованной рационализированной информации и безусловной недостаточности образных форм в системе высшего образования приводит к ограничению возможностей развития творческих способностей студентов, к отсутствию эмоциональной чувствительности, что неизбежно имеет своим следствием жесткость, эгоистический рационализм, отсутствие милосердия и, естественно, проявляется в негативных формах общения и социального поведения.

Обращение к процессуальному аспекту подготовки будущего учителя также позволяет выявить ряд факторов, отрицательно влияющих на ее качественную сторону. С одной стороны, учебная деятельность связана с необходимостью сохранения и поддержания высокого уровня интенсивности мышления при одновременном изучении многих учебных дисциплин, требующих быстрого и частого переключения за короткий срок

с одного предмета на другой. Эти процессы сопряжены с постоянной перадаптацией студентов в условиях острого дефицита времени и многоэтапного контроля со стороны преподавателя. В результате у них развивается состояние повышенного нервно-эмоционального напряжения, при котором отмечаются сужение объема памяти, внимания, недостаточность его распределения. С другой стороны, перенасыщенность занятия информацией, сухое, монотонное изложение учебного материала, отсутствие наглядности, недостаток ярких впечатлений, гипокинезия в совокупности и в отдельности снижают функциональную лабильность нервной системы и, как следствие, усиливают в ней развитие процессов торможения. Это сопровождается соматическими и вегетативными сдвигами в деятельности различных органов и систем организма и проявляется в виде нарушений психической деятельности студентов: отмечаются повышенная возбудимость, нервозность, утомляемость, появляются признаки переутомления, отрицательно влияющие на состояние здоровья. Поэтому возникает необходимость гуманизации процесса подготовки будущего специалиста, поиска новых подходов к путям реализации преподавателем и освоения студентами содержания образования.

Еще один аспект подготовки будущего учителя составляет качество усвоения изучаемого материала. Известно, что в основе процессов познания всякого предмета и явления лежит сочетание эмоционально-образного и рационально-логического мышления. Две формы познания представляют собой не последовательность двух ступеней, а диалектическое единство процесса познания. Отсутствие эмоциональной составляющей в учебном процессе оказывает негативное влияние на качество усвоения изучаемого материала. Ведь только интегрированный подход в обучении дает возможность студенту представить мир в целом. Осуществление такого подхода предполагает изменение стратегии обучения, преобразование учебного процесса за счет его эмоциональной насы-

ценности, что можно достичь с помощью различных средств эмоционального воздействия — яркой наглядности, использования афоризмов, стихов и, как мы полагаем, полифункционального средства — музыки.

Возможность сопровождения умственной, в частности учебной, деятельности музыкой (духовная организация студентов, эмоциональное насыщение дидактического материала средствами музыки и т.д.) и ее позитивное влияние на ход и результат этого труда до последнего времени окончательно не были установлены. Существующие публикации по данной проблеме касаются только отдельных видов деятельности, они малочисленны и противоречивы. Хорошо известно, что сложность изучения этого процесса определяется спецификой интеллектуального труда, не создающего реальные материальные продукты, его результат нельзя измерить или оценить непосредственно, как это возможно, например, в труде рабочего. Соответственно в условиях педагогического процесса при изучении результатов деятельности отсутствие материального продукта создает определенные сложности. Поэтому, на наш взгляд, при исследовании влияния музыки целесообразно направить внимание на те компоненты познавательной деятельности обучающегося, которые обеспечивают ее результативность. Обозначим и рассмотрим некоторые из них.

1. Нам представляется очевидным положение о том, что увеличить период оптимальной работоспособности студентов можно путем уменьшения периода вработывания, так как при этом увеличивается период оптимальной работоспособности. В целом учебные нагрузки ведут к росту общей утомляемости студентов как в течение дня, так и к концу недели, что действительно удлиняет период вработываемости и сокращает период оптимальной работоспособности. Регулировать ритмы организма можно с помощью поступающей извне определенной ритмической организации, в качестве которой и выступает музыка. Ритмы музыки, воздействуя на организм, усиливают или ослабляют ритмы физио-

логических процессов. Использование музыкального воздействия как ритмического эталона позволяет целесообразно поддерживать активность ритмических процессов организма, активизировать процесс вхождения в познавательную деятельность, сократить период вработывания, а следовательно, увеличить период оптимальной работоспособности и продуктивности учебной деятельности студентов.

2. Выступая как положительный эмоциональный фактор, музыка может ослабить эмоциональную тревожность и снять нервное напряжение, которые оказывают тормозящее воздействие на успешность осуществления познавательной деятельности студентов. Тем самым музыка способна не только создавать благоприятную эмоциональную атмосферу на занятиях, но и регулировать процесс самой деятельности.

3. Известно, что отражаемая мозгом модель изучаемого материала предстает в сознании более полно и экспрессивно, если она эмоционально окрашена. Известно также, что эмоционально привлекательный материал способствует поддержанию устойчивого очага возбуждения в ассоциативных зонах коры больших полушарий и это облегчает протекание нервных процессов по формированию целостного восприятия и усвоения изучаемого материала на основе его анализа и синтеза. Нейтральная подача изучаемого материала не вызывает у студентов положительного эмоционального настроения на учебную деятельность, что ведет к низкой продуктивности процесса обучения. Включение музыки в образовательный процесс позволяет эмоционально подкрепить дидактический материал и тем самым сделать процесс усвоения учебного материала не только плодотворным, но и привлекательным.

4. В ходе решения творческих заданий эмоциональная оценка проблемной ситуации несколько опережает интеллектуальную. Это опережение выполняет вполне определенную функцию — направляет работу мысли в конкретное русло и, более того, как бы «сообщает» кратчайший и экономичный путь к реше-



нию задачи. Включение музыки в образовательный процесс в момент начала поиска позволяет сделать решение творческих задач более продуктивным.

5. В результате активного участия эмоций в творческой деятельности происходит существенная перестройка зрительного образа, что предоставляет педагогу возможность с помощью музыки управлять творческой деятельностью студентов. Прослушивание музыкальных произведений в начале выполнения работ может внушить им определенный эмоциональный настрой, создать необходимое для предстоящей творческой деятельности настроение, на основе которого гораздо успешнее, легче будет формироваться художественный замысел. Творческий импульс, получаемый посредством музыки, находит яркое воплощение в образности и эмоциональной выразительности, приводит к конструктивным перестройкам композиции и сюжета, что всегда проявляется в оригинальности работы.

6. Из множества субъективных факторов, влияющих на продуктивность умственной деятельности, состояние студентов является наиболее важным. Не требует доказательств тезис о том, что к возникновению чувства усталости и утомления приводит увеличение затрат нервно-психической энергии. Поддержание состояния «оперативного покоя», физиологической и психической активности — большой нервный труд. Именно в этом заключается причина развития психического и общего утомления. При утомлении, как известно, ухудшается лабильность нервных процессов. Явления брадикардии и гипокинезии ведут к усталости, резкому снижению уровня наблюдения, концентрации внимания, нервно-эмоциональному напряжению, снижают способность рационально мыслить, приводят к ошибкам в выполнении заданий. Включение музыки в образовательный процесс направлено не на то, чтобы исключить утомление как физиологическое явление, так как оно выполняет охраняющую от чрезмерного истощения функцию, а на то, чтобы отдалить наступление утомления, сгладить проявление

его негативных сторон и создать средствами музыки оптимальные условия деятельности.

Таким образом, теоретический анализ показывает возможность решения средствами музыки комплекса задач.

Эффективность применения музыки вообще, и особенно в условиях образовательного процесса вуза, как показали наши исследования, обеспечивается реализацией двух критериев. Первый из них — режим включения музыкальной программы, т.е. нахождение верной пропорции между общим количеством ее звучания и паузами. Отправным моментом в режиме трансляции музыкальной программы, как мы полагаем, должна служить динамика умственной работоспособности студентов. Произвольное включение музыки в ходе занятия, без учета особенностей протекания умственной деятельности, не только не способствует повышению эффективности учебного процесса, но и может привести к нежелательным изменениям в состоянии студентов. Ввиду того что динамика учебной деятельности не имеет четких проявлений, характерных черт и временных границ периодов работоспособности, а ее особенность в каждом конкретном случае обусловлена физической нагрузкой и затратами нервно-психической энергии, режим трансляции музыкальной программы на лекционных и лабораторно-практических занятиях должен носить вариативный характер.

На лекционных занятиях включение музыки целесообразно на этапах, которые отличаются неустойчивой степенью работоспособности. В первую очередь это период вработывания и период появления признаков утомления. На лабораторно-практических занятиях режим трансляции музыкальной программы должен определяться структурой занятия, сложностью учебного материала, содержанием деятельности, т.е. быть вариативным. Так, традиционная методика организации занятий по физической культуре и художественному труду предполагает в начале занятия проведение преподавателем коллективного инструктажа, который включает в себя сообще-

ние цели, последовательности выполнения заданий и пояснение отдельных моментов деятельности в ходе занятия. Включение музыки после инструктажа на занятии по физической культуре воспринимается студентами как ритмический эталон, который задает ритм выполнения упражнений разминки; на занятии по художественному труду — как своеобразный сигнал начала работы. И в том, и в другом случае музыка оказывает организующее воздействие — помогает студентам адаптироваться к ритму деятельности, чем сокращает этап вработки. На начальном этапе занятий по методике преподавания изобразительного искусства основной задачей музыки является создание эмоционального настроения, адекватного изучаемому дидактическому материалу. Поэтому для получения желаемого эффекта на таких занятиях включение музыки предпочтительно осуществлять во время инструктажа. Включение музыки при выполнении студентами творческого задания может лишить их возможности проявления индивидуальности, так как велика вероятность подчинения ритма деятельности ритму музыкального произведения.

Поскольку мы говорим о восприятии музыки в условиях учебной деятельности, то в определении режима трансляции, на наш взгляд, большое значение должна иметь степень трудности и сложности учебного материала. К несложным заданиям мы относим задания репродуктивного характера, предполагающие применение студентами ранее усвоенных алгоритмов. К сложным — задания, для выполнения которых необходимы самостоятельность в нахождении алгоритма решения и значительные интеллектуальные усилия. Применение музыки для сопровождения сложных видов деятельности (в момент их выполнения), например, имеющих проблемный характер, предполагающих самостоятельное нахождение алгоритма решения, нецелесообразно.

Опираясь на вышеобозначенные закономерности, констатируем, что оптимальным режимом трансляции музыкальной программы в процессе лабораторно-практических занятий может быть

время начала занятия, проведения инструктажа, после инструктажа, выполнения самостоятельной работы, подведения итогов занятия.

В качестве второго критерия эффективности использования музыки в образовательном процессе выступает содержание музыкальной программы, которое находится в зависимости от трех факторов.

1. Содержание изучаемого студентами на занятии дидактического материала. По отношению к эмоциональной сфере студентов все изучаемые в вузе предметы мы объединили в две группы. Первую составили индифферентные, т.е. предметы с наименьшей степенью эмоционального воздействия, апеллирующие к разуму и интеллекту, а не к чувству. Отправной момент в трансляции музыки на таких занятиях — динамика психофизиологического состояния студентов. Музыка при этом используется для создания определенного эмоционального фона, она призвана давать студентам положительные яркие и свежие впечатления, что диктуется недостаточностью сенсорных стимулов, однообразием окружающей обстановки. На эмоционально насыщенных дисциплинах, которые составляют вторую группу и предполагают помимо воздействия на интеллект апеллирование в той или иной степени к эмоциональной сфере человека, музыка применяется для воссоздания духа эпохи, «перенесения» студента во внутренний мир героев изучаемых произведений, передачи динамики их чувств, создания у студентов эффекта «присутствия» и т.д.

2. Вид выполняемой студентами деятельности. Для занятий, имеющих познавательную направленность, содержание музыкальной программы могут составлять сюжетные музыкальные произведения, которые способны иллюстрировать дидактический материал. На занятии, имеющем творческую направленность, музыка выступает в качестве фактора, направляющего воображение. В активно-двигательной деятельности, например на занятиях по физической культуре, включение произведений направлено на снятие у студентов нервно-эмоци-



онального напряжения и физической усталости.

3. Личностные характеристики обучающихся (уровень музыкальной культуры и личностные предпочтения), а также исходное состояние студентов. Поскольку состояние студентов после занятий физической культурой, изобразительной деятельностью или после контрольной работы по математике будет различным, постольку и первое музыкальное произведение программы занятия, следующего за этими занятиями, не может быть одинаковым.

В основу процесса организации музыкального воздействия и разработки содержания музыкальной программы нами положены общедидактические (научности, доступности, последовательности, вариативности, интегрированности) и специфические (дидактической направленности музыкальных программ, этно-

культурного соответствия, учета интереса аудитории, учета условий использования музыки, достаточности музыкального воздействия, катарсиса) принципы. Реализация функций музыкального воздействия в условиях образовательного процесса вуза осуществляется посредством методов: создания ситуации эмоционально-нравственных переживаний, эмоциональной драматургии, методов «ритмической сетки», «музыкальной формулы», эмоциональной активизации и релаксации. Результативность музыкальной программы обеспечивается выполнением вышеизложенных требований. Включение музыки позволяет компенсировать эмоциональную составляющую образовательного процесса, чем обеспечивает его целостность и повышает качество содержательного, процессуального и личностного компонентов профессиональной подготовки специалиста.

Поступила 04.03.04.

---

## ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЧЕЛОВЕКА

(на материале русских и английских единиц номинации)

*В.В. Катермина, доцент кафедры английской филологии Кубанского государственного университета*

В работе рассматривается специфика единиц номинации, отражающих эстетическую деятельность человека. Проводится анализ смысловой структуры русских и английских единиц номинации. Описываются их дополнительные коннотации. Предложенный подход выявления приращенных значений позволяет увидеть различия в языковой картине мира русских и англичан.

This research analyses the language units which reflect aesthetic activity of man. The analysis of semantic structure of Russian and English nominative units has been carried out and the additional connotations have been described. The offered approach of singling out implicit connotations makes it possible to see the differences of Russian and English language picture of the world.

Представления о внешности человека во взаимосвязи с его внутренним миром формируются исторически из многих источников — преданий, легенд, былин, народных песен, сказок, произведений искусства, художественной литературы — и фиксируются в языке, в его лексике и фразеологии, в значениях слов и фразеологических единиц. Оценки внешности предстают как комплекс ассоциативных связей, соотносимых с выражением и внешним проявлением психоэмоционального склада личности. Они, яв-

ляясь «первоначальными представлениями о человеке как личности, закрепленными в обыденном сознании, служат основой информации о личностных свойствах незнакомого человека»<sup>1</sup>.

Важность оценки внешности в языковой картине мира русских и англичан подтверждается количественными параметрами употребления единиц с обозначенной семантикой: в русском языке таких единиц — 231, в английском — 99.

Языковой материал демонстрирует несколько способов выражения оценки в

© В.В. Катермина, 2004

значении наименования лица. В первую очередь следует указать систему функционально-стилистических признаков, представленную следующими словами (словарными пометами), раскрывающими отрицательное или положительное отношение к внешности индивида: *груб.*, *прост.*, *пренебр.*, *бран.*, *ирон.*, *неодобр.*, *шутл.*, *ласк.* Например: **рыхлятина** — бран. «хилый, слабый человек»; **хиляк** — прост. неодобр. «слабый, хилый человек»; **тетеха** — бран. «дородная, грубоватая баба, девка»; **малявка** — разг. ирон. «человек маленького роста»; **кобыла** — перен. вульг. бран. «грубая, расолая женщина»; **распухлена** — шутл. ласк. «пухленький, полный ребенок»; **карапуз** — разг. шутл. «толстый, небольшого роста ребенок»; **кубышка** — перен. прост. фам. «толстая, пухлая, низкого роста женщина, девушка»; **blowse** — груб. «толстая, краснощекая баба».

Анализ единиц, обозначающих эстетическую оценку, позволяет продемонстрировать, что для оценочной номинации лица могут использоваться в русском языке префиксы *рас-*, *за-*: **задохлик** — «хилый человек»; **раскрасавец** — «очень красивый человек» — и оценочные суффиксы *-к-*, *-х-*, *-ец/-иц-*, *-ен-*, *-еньк-*, *-очк-*, *-ик/-чик*: **коротышка** — прост. шутл. «человек низенького роста»; **чупырка** — «малорослый человек»; **фуфлышка** — «невзрачный малорослый человек»; **дохляк** — презр. «хилый, болезненный, слабосильный человек»; **хиляк** — прост. «хилый человек»; **гнилуха** — «вялый или хилый человек»; **полнуха** — «толстая женщина»; **сытуха** — «толстая, тучная женщина»; **плюгавец** — прост. бран. «невзрачный, плюгавый человек»; **красавец / красавица** — «очень красивый человек / женщина»; **дородница** — «красавица»; **прелестница** — «человек, прельщающий, обольщающий других своей привлекательностью, соблазнитель»; **красена** — «красавица»; **лапочка** — разг. «милая, симпатичная девушка»; в английском языке суффиксы *-у (-ie)*, *-er*, *-ling*: **scraggy** — «драная кошка»; **fatty** — разг. «толстяк».

В ходе исследования было установлено, что оценочности можно достичь и за счет интенсификации какого-либо признака. Такими интенсификаторами выступают следующие слова: *очень* — в сильной степени; *непомерно* — значительно превышающее меру, чрезвычайно; *particularly* — especially, in a way that is special and different from others; *rather* — to some degree; *perfectly* — very, completely: **ходячие мощи** — разг. экспрес. «очень худой, изможденный человек»; **мордан** — прост. «непомерно толстый человек»; **уродина** — разг. бран. «человек с некрасивой, безобразной внешностью»; **писаный красавец / красавица** — разг. «очень красивый человек»; **краса ненаглядная** — поэт. «очень красивая женщина»; **skinned rabbit** — «очень худой человек».

Как показали наши наблюдения, семантической основой для образования оценочных номинаций лица (как положительных, так и отрицательных) служат метафорические переносно-образные выражения — члены следующих лексико-семантических групп:

— *зооморфизмы*: **глиста** — перен. груб. прост. «очень худой человек»; **драная кошка** — груб. прост. «худая, очень изможденная женщина»; **боров** — перен. ирон. «непомерно толстый человек»; *a toad-eater* — редк. «усердный лстец»; **spaniel** — «жалкий лстец»;

— *сказочно-мифологические и литературные персонажи*: **баба-яга** — разг. презр. «злая, сварливая или безобразная женщина»; **кикимора** — прост. «очень некрасивый человек (о женщине)»; **херувим** — устар. «очень красивый человек»; **Tom Thumb** — «мальчик-с-пальчик»; **Humpty Dumpty** — «коротышка»; **Circe** — «обольстительница, роковая женщина»;

— *отпредметные названия*: **дубина** — разг. фам. бран. «маловосприимчивый, тупой человек»; **кубышка** — перен. прост. фам. «толстая, пухлая, низкого роста женщина, девушка»; **goldbrick** — «непривлекательная девушка»; **pot** — «неприятная, неинтересная девушка»; **bean-pole** — разг. «худой человек»; **beanstick** — разг. «худой человек»).



Анализ семантической структуры приведенных выше примеров позволяет установить, что наряду с основной лексической нагрузкой, заключающейся в оценке природно-физических качеств, рассмотренные слова обладают также и дополнительной коннотацией, подчеркивающей некоторые особенные черты человеческой личности.

Все природно-физические качества в целях удобства изучения разделим на две группы: 1) конституция (толстый / худой); 2) рост (высокий / низкий). Данные параметры включают в себя как универсальные (свойственные и русской, и английской нациям) дополнительные коннотации, так и специфические для каждой из них.

Исходя из наших наблюдений оценочная коннотация словосочетания *толстый человек / fat man* может содержать следующие универсальные дополнительные компоненты:

— *неуклюжий, неповоротливый*: **боров** — перен. разг. ирон. «непомерно толстый человек»; **кувалда** — перен. прост. вульг. неодобр. «грузная, неуклюжая женщина»; **slob** — презр. «полный, неуклюжий человек»;

— *высокий / низкий рост*: **бутузина** — разг. «рослый толстяк»; **кубышка** — перен. прост. фам. «толстая, пухлая, низкого роста женщина, девушка»; **карапуз** — шутол. «толстый, небольшого роста ребенок»; **a mountain of flesh** — «высокий, толстый человек»; **tub** — «толстый приземистый человек»;

— *показатель здоровья*: **сдобыш** — разг. «круглый, полный и румяный человек»; **blowze** — груб. «толстая краснощекая баба».

Следует особо отметить, что только в русском языке полнота ассоциируется с *глупостью, грубостью и неопрятностью*: **тетеха** — бран. «дородная, грубоватая баба, девка»; **фефела** — прост. пренебр. «толстая, необходимая (неопрятная) баба». Для английских единиц характерна несколько иная тенденция: язык Великобритании эксплицирует связь полноты с *веселостью*: **Friar Tuck** — «веселый толстяк».

Худоба, как наглядно демонстрируют анализируемые примеры, универсально ассоциируется с *болезненностью, изможденностью*: **синюшка** — «худышка, слабый и больной ребенок»; **barber's cat** — «худой, болезненный ребенок», а также с *долговязостью, высоким ростом*: **кащей** — перен. «тощий, высокий человек»; **string bean** — разг. «высокий, худой человек». Кроме того, в английских номинантах худоба связывается со *стройностью*: **a chit of a girl** — «худенькая или стройная девочка», **a slip of a boy** — «худенький или стройный мальчик».

В ходе анализа единиц с семантикой эстетической оценки было выявлено, что высокий рост универсально связан с понятиями *неуклюжести, нескладности, толщины*, а также *худобы*: **кобыла** — перен. вульг. бран. «грубая, рослая женщина»; **мотовило** — «долговязый неуклюжий человек»; **жердяй** — разг. «высокий и грузный человек»; **long ghost** — «высокий неуклюжий человек»; **all legs and wings** — «подросток, не знающий, куда девать руки и ноги». Наряду с этим в русском языке высокий человек — *сильный, здоровый*: **битюг** — перен. разг. «крепкий, плотного сложения мужчина»; **верзила** — разг. фам. неодобр. «человек очень высокого роста и нескладного телосложения»; **детина** — разг. «рослый и сильный молодой мужчина, парень».

Исследуемый материал позволяет констатировать, что с понятием маленького роста неразрывно связаны следующие дополнительные признаки:

— *плотный, коренастый*: **бутус** — разг. «малорослый, плотный, коренастый человек»; **обрубыш** — «плотный, низкорослый человек»; **dummy** — «невысокий кряжистый человек, крепыш»;

— *заносчивый, чванный*: **волдырь** — «малорослый, чванный человек»; **прыщ, прындик** — разг. «малорослый надутый человек»; **cockalorum** — разг. «заносчивый коротышка»; **cock sparrow** — разг. «самовлюбленный коротышка»;

— *неказистый, невзрачный*: **фуфлыга** — «невзрачный, малорослый чело-



век»); **shrimp** — «маленький, сморщенный человек».

В завершение анализа семантики и функционирования оценочных единиц можно сделать вывод, что основными способами выражения эстетической оценки в номинации лица являются словарные пометы (*ирон.*, *груб.*, *бран.*, *пренебр.*, *ласк.*, *шутл.* и др.); оценочные суффиксы и префиксы (*-к-*, *-х-*, *-у (-ie)*, *-еньк-*, *-очк-*, *-ец/-иц-*; *рас-*, *за-*) и интенсификация (*очень*, *непомерно*, *довольно*, *particularly*, *perfectly*, *very*).

Изучаемый языковой материал продемонстрировал, что семантической основой для создания положительной и отрицательной эстетической оценки служат лексико-семантические группы, объединенные по тематическим признакам (*зооморфизмы*, *отпредметные названия человека*, *сказочно-мифологические* и *литературные образы* и т.д.).

Наряду со своей основной лексической нагрузкой, заключающейся в оценке природно-физических качеств, рассмотренные единицы обладают также и дополнительной коннотацией, подчеркивающей некоторые особенные черты человеческой личности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Богуславский В.М.* Словарь оценок внешности человека. М., 1994. С. 13—14.

#### УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

*бран.* — бранное; *вульг.* — вульгарное; *груб.* — грубое; *ирон.* — ироническое; *ласк.* — ласковое; *неодобр.* — неодобрительное; *перен.* — переносное значение; *поэт.* — поэтическое; *презр.* — презрительное; *пренебр.* — пренебрежительное; *прост.* — просторечное; *разг.* — разговорное; *редк.* — редкое; *устар.* — устаревшее; *фам.* — фамильярное; *шутл.* — шутливое; *экспресс.* — экспрессивное.

Поступила 05.05.04.

**ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ****УПРАВЛЕНИЕ НЕПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫМИ РАСХОДАМИ  
И ПОТЕРЯМИ ПРЕДПРИЯТИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ  
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ  
УСЛОВИЯХ**

*Н.Ф. Колесник, доцент кафедры бухгалтерского учета и аудита  
МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье рассмотрены теоретические основы и практические аспекты управления непроизводительными расходами и потерями предприятия как важнейшего элемента подготовки специалистов в современных условиях. Определена сущность понятий «непроизводительные расходы» и «потери» и предложены признаки их классификации. Особое внимание уделено информационному обеспечению управления непроизводительными расходами. Раскрыты вопросы интегрирования учетно-экономических процессов.

The theoretical fundamentals and practical aspects of managing non-productive costs and losses of the enterprise as a major element of preparation of experts in modern conditions are considered. The essence of concepts «non-productive costs» and «losses» is determined and criteria of their classification are offered. A special attention is given to information technologies in non-productive costs management. Aspects of integration of registration-economic processes are shown.

В современных условиях перехода к рыночным отношениям и становления малого предпринимательства в России грамотному и квалифицированному кадровому обеспечению подготовки специалистов отводится особая роль. Важным элементом подготовки является изучение основ теории управления предприятием, поскольку уровень и качество управления должны измеряться способностью персонала своевременно принимать наиболее рациональные решения, организовывать их выполнение в необходимые сроки, а результативность работы персонала должна определяться путем сопоставления затрат с выручкой от продажи продукции, т.е. прибылью, экономическим эффектом использования производственных ресурсов.

Одну из основных подсистем управления предприятием составляет система управления расходами, так как именно расходы отражают величину использованных ресурсов. Практически на каждом предприятии имеются резервы для снижения расходов до рационального их уровня, что позволяет добиться роста экономической эффективности деятельности, повышения конкурентоспособности.

Управление расходами сводится не только к снижению затрат — оно распространяется на все элементы управления. При этом особое внимание при подготов-

ке специалистов следует уделить вопросам выявления и устранения непроизводительных расходов и потерь предприятия.

Любой социально-экономической форме производства присущи свойственные только ей экономические законы, объективно проявляющиеся в особых социально-экономических противоречиях, в результате которых могут возникать непроизводительные расходы и потери. В условиях рынка неизбежна относительная самостоятельность хозяйствующих субъектов в реализации высшей цели производства, что определяется известной их обособленностью. Связанные с этим некоторые различия их экономических интересов при определенных условиях могут порождать специфические потери, проявляющиеся в нарушениях организациями плановой и договорной дисциплины, стремлении к искусственному завышению цен, трудностях реализации продукции и т.п., а в конечном счете выражающиеся в больших потерях для экономики в целом.

Субъективные причины существования непроизводительных расходов и потерь связаны с несоответствием профессионального и культурного уровня работников достигнутому уровню научно-технического прогресса, несвоевременностью устранения и разрешения тех или иных социально-экономических противо-

© Н.Ф. Колесник, 2004

речий, осуществления необходимых организационно-экономических мероприятий.

На наш взгляд, целесообразно разграничить понятия «непроизводительные расходы» и «потери». Непроизводительными следует считать расходы, которые предприятие допускает в результате организационных, технических, технологических и производственных упущений, а также в результате бесхозяйственности и безответственности как организаций, так и конкретных исполнителей (брак, простои, штрафные санкции и т.д.). Потери — это стоимостное выражение расходов непроизводительного характера. Причем не каждый вид непроизводительных расходов связан с потерями. Под потерями мы также понимаем технологически обусловленные затраты сверх прогрессивных технически обоснованных норм и нормативов. От них нужно отличать технологически неизбежные потери в пределах установленных норм: брак в технологически допустимых размерах, потери при транспортировке и хранении в пределах естественной убыли и т.д. Несмотря на неизбежность образования этих потерь, на определенной стадии развития техники и технологии предприятия могут оказывать влияние на их снижение и устранение, доводя технологически неизбежные потери до минимума. Предел допустимого уровня целесообразности осуществления затрат на разных предприятиях колеблется в зависимости от конкретных условий производства.

Важное значение в выявлении и обнаружении непроизводительных расходов и потерь имеет их научно обоснованная классификация. Исходной предпосылкой для ее разработки служит правильное определение классификационных признаков, позволяющих обеспечить полноту охвата всех расходов непроизводительного характера и потерь, что может быть достигнуто благодаря комплексному подходу при их исследовании в разрезе стадий экономического оборота: приобретения (заготовления) производственных запасов; производства и продажи.

Процесс воспроизводства в отдельной организации имеет вид кругооборо-

та средств предприятия. В ходе возобновления и повторения кругооборота средства предприятия принимают три общественные формы: денежную, производительную и товарную. Следовательно, каждой организации для осуществления производственной деятельности необходимо наличие материальных, трудовых и финансовых ресурсов, которые могут быть использованы производительно или непроизводительно. В связи с этим рассмотрение расходов непроизводительного характера, возникающих на различных стадиях хозяйственного оборота, производится по видам ресурсов: материальных, трудовых и финансовых. В основу рекомендуемой классификации положен подход, предполагающий рассмотрение расходов непроизводительного характера по видам ресурсов, процессам хозяйственной деятельности предприятия (заготовления, производства и продажи) и их стадиям (субпроцессам). Так, в процессе заготовления следует выделить следующие стадии: заключение договоров, транспортировка, приемка и хранение производственных запасов. Процесс производства включает подготовку производства, непосредственное изготовление продукции или выполнение услуг и упаковку. Процесс продажи состоит из стадий заключения договоров, хранения готовой продукции и ее транспортировки.

Непроизводительные расходы и потери материальных ресурсов включают в себя брак и несортную продукцию, недостачи, хищения, порчу как производственных запасов, так и готовой продукции, отклонения от норм и др. Непроизводительные расходы трудовых ресурсов имеют вид оплаты простоев, доплат за отклонения от нормальных условий работы, нарушение технологического процесса, исправление брака, до среднего заработка и т.д. Расходы непроизводительного характера финансовых ресурсов в целом можно охарактеризовать как нецелесообразное использование денежных средств организации, выражающееся в превышении установленных норм расхода ресурсов, использовании средств не по назначению, утраты денег вследствие неудовлетворительного хо-



зяйствования и т.д. В составе непроизводительных расходов последнего вида необходимо выделить расходы, представляющие собой утрату денежных средств, обусловленную неудовлетворительной организацией производства, и расходы, возникающие по не зависящим от предприятия причинам. Это различного рода штрафы, пени, неустойки уплаченные, убытки по аннулированным заказам, от списания недоамортизированной части основных средств, списания долгов и т.д.

Комплексный охват всех видов расходов позволяет выделить их следующие классификационные признаки:

— обусловленность технологическим процессом (технологически неизбежные потери и непроизводительные расходы);

— место возникновения и место выявления (организация, предприятие, производство, филиал, участок, бригада, рабочее место) и центры ответственности (директор организации, директор предприятия, начальник производства, цеха, филиала, мастер, бригадир, рабочий);

— причины (технологические, технические, организационные, внешние) и виновники (технические отделы и службы, администрация, поставщики, транспортные организации, покупатели);

— время возникновения (прошлый период, текущий период);

— способы выявления (документируемые, недокументируемые, выявленные при инвентаризации и ревизии, статистическими или расчетными методами);

— источники возмещения (внутренние — расходы, прибыль, виновные лица, внешние — поставщики, транспортные организации).

Для эффективного управления предприятием необходима достоверная информация о расходах, характеризующих количество потребленных ресурсов и результативность работы организации, а также о расходах непроизводительного характера. Сложность процесса потребления ресурсов и разнообразие связанных с ним процессов определили использование в управлении расходами широкого спектра информации, охватывающей, в силу всеобъемлющего характера затрат, все стороны функционирования

предприятия. Чем значительнее масштабы его деятельности, сложнее номенклатура продукции, тем проблематичнее становится информационное обеспечение данного управления. В этой связи важное значение в процессе подготовки специалистов приобретает изучение информационного обеспечения управления расходами производственного и непроизводительного характера. В самом широком плане информационное обеспечение означает предоставление информационных ресурсов в распоряжение какого-либо объекта или субъекта. Информационное обеспечение включает в себя следующие составляющие: собственно информацию, информационные технологии и персонал, занятый обработкой информации.

Вхождение страны в рыночные отношения существенно изменило систему информационного обеспечения управления расходами. Грамотное и эффективное управление как расходами, так и в целом предприятием в рыночных условиях требует от руководящего персонала обширных экономических знаний, методологии и организации бухгалтерского учета, налогообложения, финансов. Создаваемая на предприятии информационная система должна располагать минимальным, но достаточным объемом информации для выработки управленческих решений, предоставлять содержательную, адресную, максимально полную и достоверную информацию об объекте управления в наглядном виде, обеспечивать срочность обработки и предоставления информации.

Разработка системы информационного обеспечения управления расходами представляет собой процесс целенаправленного подбора соответствующих показателей, способствующих правильному формированию расходов предприятия как производственного, так и непроизводительного характера, что в конечном счете влияет на финансовый результат хозяйственной жизни предприятия.

Современная система формирования экономической информации не может полностью удовлетворить увеличивающиеся информационные потребности управления. Решение этой проблемы воз-

можно в условиях интегрирования учетно-экономических процессов. Необходимость интеграции информационных потоков в условиях рыночной экономики обусловлена потребностью в аналитической информации, характеризующей использование производственных ресурсов, целесообразность инвестирования в них, а также доходность от инвестиционных вложений. Этому должна способствовать такая организация учета, которая может обеспечить все заинтересованные подразделения, отделы, службы предприятия и конкретных исполнителей полной и достоверной информацией о формировании расходов производительного и непроизводительного характера.

Для создания интегрированной системы управления непроизводительными расходами необходимо взаимодействие информации, получаемой со стороны как производственных, так и экономических подразделений предприятия. Исследование запросов внутренних пользователей учетной информации о непроизводительных расходах показало, что стандартная бухгалтерская отчетность не обеспечивает их всей совокупностью информации, необходимой для целей управления. Информация, используемая в бухгалтерском финансовом учете, недостаточна для оперативного вмешательства в производственный процесс, поскольку отчетность содержит в себе показатели уже свершившихся фактов хозяйственной жизни. Поэтому возникает необходимость в составлении внутренней управленческой отчетности, что и осуществляет подсистема управленческого учета, характеризуя состояние исследуемого объекта в реальном режиме времени, с применением натуральных и денежных измерителей.

Основной причиной организации налогового учета явилось различие в формировании бухгалтерской и налогооблагаемой прибыли, а также неспособность получения налоговой базы с использованием данных только бухгалтерского учета. В настоящее время право налогового учета на существование законодательно закреплено, хотя вопрос продолжает дискутироваться в литературе.

Поскольку основным назначением бухгалтерского учета выступает приме-

нение его данных для выявления финансовых результатов деятельности организации, то закономерно считать бухгалтерский учет финансовым. Информация, используемая в финансовом и налоговом учете, является жестко регламентированной и служит для составления официальной финансовой отчетности и для целей налогообложения. В подсистеме управленческого учета формируется информация для целей управления, которая составляет коммерческую тайну организации, а потому не подлежит публикации и носит конфиденциальный характер. Показатели управленческого учета отличаются от показателей финансового и налогового учета тем, что наряду с информацией о свершившихся фактах хозяйственной жизни организации содержат ожидаемую, или прогнозную, информацию, которая не отражается на счетах бухгалтерского учета, а находится за пределами единой системы учетных процедур.

Формирование информации в нескольких учетных системах вызывает ряд проблем, и в частности относительно взаимосвязи информационных потоков, создания оптимальных пакетов показателей в интегрированной учетной системе, складывания информационных моделей показателей, разработки алгоритмов их расчета и т.д. Решение поставленных перед учетной системой задач возможно только при интегрированном подходе, предполагающем взаимодействие бухгалтерского (финансового), налогового и управленческого учета. При этом под интеграцией системы учета следует понимать взаимосвязь показателей всех подсистем учета при осуществлении сбора, регистрации, обработки и представления экономической информации.

Учитывая единство формирования информации об объекте исследования, специфической для каждого вида учета, можно сделать вывод о том, что именно интегрированный подход к организации учетной системы без выделения главенствующей роли той или иной подсистемы позволит получить единую информационную среду для управления непроизводительными расходами.



## ИЗУЧЕНИЕ ИНВЕСТИЦИОННОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В АСПЕКТЕ ЕЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ

*В.А. Лялькин, начальник отдела реформирования и реструктуризации  
электроэнергетики ООО «Энергосбыт»*

Статья посвящена проблемам повышения инвестиционной привлекательности энергетической отрасли России в свете происходящих реформ. Автором обосновывается целесообразность изучения данной темы студентами экономических специальностей.

The article analyses aspects of raising investment appeal of power and energy industry and substantiates advisability of introducing this theme into curriculum for economy students.

Электроэнергетика является базовой отраслью экономики Российской Федерации. Надежное и эффективное функционирование этой отрасли, бесперебойное снабжение потребителей электроэнергией — основа поступательного развития экономики страны и неотъемлемый фактор обеспечения цивилизованных условий жизни всех ее граждан. В связи с этим целесообразно и очень важно правильно сформировать у студентов экономических специальностей понимание сути преобразований, происходящих в энергетике в целом и в электроэнергетике в частности.

Современное состояние данной отрасли можно охарактеризовать как критическое. Низкая рентабельность и неплатежи, отсутствие государственной поддержки развития отрасли за последние годы привели к снижению объемов инвестиций в 6 раз. В настоящее время отрасль не может сформировать платежеспособный заказ на обновление технологического оборудования, износ которого составляет свыше 70 %, и производственным отставанием роста тарифов на энергию от роста индекса цен в промышленности и их государственным регулированием. Положение усугубляется повышением цен на топливо и длительным инвестиционным циклом окупаемости вложений в электроэнергетику.

Нерешенность проблем в энергетике может привести к замедлению экономического роста. Избежать этого не удастся без изменения сложившейся системы экономических отношений и безотлагательного проведения структурной

реформы в электроэнергетике. Единственно возможным решением в сложившейся ситуации может стать отказ от затратного ценообразования с введением конкурентных отношений в данной отрасли. Конкуренция производителей приведет, с одной стороны, к возникновению личной заинтересованности руководителей энергокомпаний в снижении издержек на производство, а с другой — к созданию условий для привлечения инвестиций.

В июле 2001 г. Правительством России было принято постановление № 526, в котором определены основные задачи, цели и направления реформирования электроэнергетики РФ. Основными целями реформирования в соответствии с данными документами являются повышение эффективности производства и потребления электроэнергии, обеспечение надежного и бесперебойного энергоснабжения потребителей. Стратегическими задачами выступают перевод электроэнергетики в режим устойчивого развития на базе применения прогрессивных технологий и рыночных принципов функционирования, обеспечение на этой основе надежного, экономически эффективного удовлетворения платежеспособного спроса на электрическую и тепловую энергию в краткосрочной и долгосрочной перспективе.

Вся реформа рассчитана примерно на 10 лет. Сейчас идет разработка нормативно-правовой базы, поскольку РАО «ЕЭС России» перестанет существовать в том виде, в котором оно пребывает до сих пор, — как донор российской экономики, ограниченный жесткой тарифной политикой, которая не компенсирует за-

© В.А. Лялькин, 2004

траты на производство и восстановление производственных фондов, неспособный удовлетворить растущие потребности экономики в энергоресурсах. На базе единой монополии будет создан конкурентный рынок электроэнергии и мощности путем отделения естественно-монопольных видов деятельности (передача, распределение электроэнергии и ее диспетчеризация) от потенциально конкурентных (генерация и сбыт) с постепенным уменьшением участия государства в этих видах деятельности.

Реформирование региональных компаний будет осуществляться в два этапа. На первом будут происходить собственно реструктуризация и разделение АО-энерго на сетевые, генерирующие и сбытовые компании. На втором планируется межрегиональная интеграция по видам деятельности. Предполагается формировать сетевые компании преимущественно в границах объединенных энергосистем, а генерирующие — на базе 2—5 граничащих территорий с учетом тех инициативных проектов, которые готовятся. Таким образом устраняется локальный монополизм компаний. Оба этапа обеспечат плавный переход от одной вертикально интегрированной компании к образованию множества горизонтально интегрированных на межрегиональной основе.

Рассмотрим проект реформирования ОАО «Мордовэнерго» и ОАО «Пензаэнерго».

Основными целями данного проекта являются повышение эффективности бизнеса энергосистем и формирование на территории Пензенской области и Республики Мордовия элементов структуры будущего регионального энергетического комплекса, готового к работе в условиях конкурентного рынка.

В число задач проекта входят:

— достижение финансовой прозрачности региональных энергетических рынков и деятельности организаций регулируемых секторов энергетики путем выделения видов деятельности в разные юридические лица;

— обеспечение в процессе реформирования прав собственников, инвесторов,

потребителей и кредиторов путем проведения реструктуризации в формах и методах, согласованных с указанными заинтересованными сторонами;

— минимизация негативных экономических, налоговых, социальных и прочих последствий для регионов;

— обеспечение всем производителям и потребителям энергии равного доступа к инфраструктуре рынка;

— повышение надежности и качества снабжения платежеспособных потребителей электрической и тепловой энергии;

— повышение инвестиционной привлекательности конкурентных видов бизнеса для реализации инвестиционных проектов, увеличение совокупной капитализации энергосистем.

В настоящее время структура обеих энергосистем — типовая для отрасли, линейно-дивизиональная, с прямым подчинением филиалов исполнительному аппарату АО-энерго.

Цель первого этапа проекта реформирования ОАО «Пензаэнерго» и ОАО «Мордовэнерго» заключается в выделении видов бизнеса и подготовке энергосистем к межрегиональной интеграции без изменения структуры акционерного капитала.

На данном этапе в соответствии с Федеральным законом «Об акционерных обществах» совет директоров каждого АО-энерго выносит на рассмотрение, а общее собрание акционеров принимает решения:

— о реорганизации АО-энерго путем выделения;

— о порядке и условиях выделения;

— о создании новых обществ;

— об утверждении разделительного баланса;

— о конвертации акций АО-энерго в акции создаваемых компаний и о порядке такой конвертации.

Структуры организаций после первого периода реформирования представлены на рис. 1, 2.

Целью второго этапа проекта реформирования ОАО «Пензаэнерго» и ОАО «Мордовэнерго» является межрегио-



Р и с. 1. Организационная структура ОАО «Мордовэнерго» по окончании первого этапа проекта реформирования



Р и с. 2. Организационная структура ОАО «Пензаэнерго» по окончании первого этапа проекта реформирования

нальная интеграция компаний, созданных на основе разделения деятельности АО-энерго по видам бизнеса.

На данном этапе совет директоров каждого общества, участвующего в реорганизации, выносит на рассмотрение, а общее собрание акционеров принимает решения:

- о реорганизации обществ путем слияния;
- об утверждении договора о слиянии (заключенного между обществами);
- об утверждении передаточного акта;
- об утверждении Устава общества, создаваемого в результате слияния.

Далее совместное общее собрание акционеров обоих АО-энерго принимает решения об образовании органов управления общества, возникающего в результате слияния.

Таким образом, на основании вышеуказанных решений происходит образование межрегиональных генерирующей, сетевой и ремонтной компаний. АО-энерго, участвующие в слиянии, теряют статус управляющих компаний. Структура регионального энергетического комплекса после реализации проекта реформирования будет выглядеть следующим образом (рис. 3).



Р и с. 3. Структура регионального энергетического комплекса по окончании реформирования без объединения с муниципальными ОПП



Более точные прогнозы возможных изменений в структуре акционерного капитала будут получены в результате реализации первого этапа проекта реформирования на основании соответствующих приказов и положений РАО «ЕЭС России», а также в результате проведения переговоров с миноритарными акционерами, региональными администрациями и муниципальными оптовыми покупателями — перепродавцами (ОПП).

В ходе разработки и реализации проекта реформирования энергосистем важно учесть и проанализировать следующие риски:

1) связанные с отказом контрагентов от участия в проекте. Наибольшими рисками в данном блоке являются принятие необходимых решений на общих собраниях акционеров АО-энерго и компаний, находящихся в управлении, решений, связанных с процессом реорганизации существующих энергокомпаний (на первом этапе — выделения, на втором — слияния);

2) внешние (неуправляемые). При создании совместных предприятий с муниципальными структурами необходимо учитывать тот факт, что в Пензенской области законодательство существенно жестче федерального в отношении передачи муниципальной собственности за долги. Непринятие соответствующих законов увеличивает риски невозврата дебиторской задолженности и невозможности забрать имущество перепродавцов за долги;

3) связанные с изменением системы отношений и тарифной политики;

4) обусловленные нарушением хозяйственных связей и финансовых потоков. Например, риск недостаточности средств на ремонт генерирующих агрегатов в переходном периоде существует в силу нескольких причин:

— высокой степени износа основного энергетического оборудования;

— снижения объемов амортизационных отчислений, направляемых на проведение ремонтных работ на станциях;

5) влияния проекта на социально-политическую ситуацию в регионах, в частности, рост безработицы в связи с увольнениями персонала на предприятиях электроэнергетики в ходе проведения организационно-управленческих преобразований в процессе реформирования;

6) связанные с невыполнением обязательств по налогам и сборам вследствие неотлаженности деятельности созданных на первоначальном этапе энергокомпаний;

7) требования кредиторами досрочного погашения обязательств;

8) затягивания реформы и др.

Необходимо разработать комплексную программу управления рисками, в ходе реализации которой удастся устранить или, по крайней мере, минимизировать возможные неблагоприятные последствия вышеуказанных рисков.

Электроэнергетика является основной инфраструктурой функционирования экономики Российской Федерации, поэтому эффективность проводимых в данной отрасли реформ окажет существенное влияние на развитие всей экономики России.

Поступила 26.02.04.

## ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА КУРСАХ

*С.В. Алтарева, преподаватель курсов английского языка «ABE ESL»,  
соискатель степени кандидата наук при ГПУ им. А.И. Герцена*

На современном этапе происходит изменение отношения к изучению английского языка. Владение им часто является профессиональной необходимостью или жизненной потребностью взрослых людей, имеющих высшее образование и уже работающих по какой-либо специальности. Обычным способом обучения английскому языку становится курсовое обучение. В статье дается анализ существующих проблем, препятствующих улучшению качества курсового обучения английскому языку. Обозначены проблемы, которые необходимо преодолеть для успешной организации отечественного курсового обучения взрослых.

One of the main characteristics of the changing attitude towards the English language learning today is that proficiency in English is very often a must or a professional necessity for adults who already have some higher education and are professionally employed. Attending foreign language courses is the most typical way for them to learn English. The article identifies and gives an analysis of all the existing problems needed to be solved to increase the quality of teaching at English language courses.

В XXI в. продолжают процессы установления глобальных межкультурных связей и формирования четкой тенденции на серьезную потребность во владении иностранным языком в целях бытового и профессионального общения. В нашем обществе, активно стремящемся к установлению международных контактов в различных сферах, наблюдается повышение роли разговорной направленности в процессе обучения иностранному языку во всех сферах его применения. В данной связи в настоящее время проблемы адекватной коммуникации на иностранном языке приобретают особую актуальность. В первую очередь это относится к английскому языку, однозначно признанному языком делового международного общения.

Характерной особенностью изменения отношения к изучению английского языка служит то, что владение им часто является профессиональной необходимостью или жизненной потребностью взрослых людей, уже имеющих законченное профессиональное образование и работающих по какой-либо специальности. Английский язык для них — или путь к продвижению по службе, или требование, предъявляемое к успешной работе, что может включать в себя бизнес, поездки, общение с партнерами. Изучение языка для данной группы населения чрезвычайно важно и обычно происходит на курсах.

Сегодня ощущается настоятельная потребность в практическом решении вопроса о качественном курсовом обучении английскому языку. Этот конкретный вид образования является одной из составных частей комплексной проблемы институционализации сферы образования взрослых в России. В проекте закона «Об образовании взрослых», например, уделяется большое внимание усилению роли такого образования в социально-экономической, политической и культурной жизни страны. В нем также говорится об объективно необходимой концепции превращения существующих разрозненных форм образования взрослых в гибкую, разнообразную по направлениям обучения подсистему непрерывного образования. Концепция учитывает основные положения Национальной доктрины развития образования Российской Федерации и опирается на идеи непрерывного и открытого образования. Безусловно, курсы иностранных языков должны занять надлежащее место в системе непрерывного образования. Значимость владения иностранным языком в современном обществе трудно переоценить.

Поворот к рыночной экономике открытого типа, ликвидация государственной монополии на внешнеэкономическую деятельность создали возможности для осуществления прогрессивных сдвигов в



российской экономике, ее реальной интеграции в мировое хозяйство. Реформы во внешнеэкономической сфере деятельности начались еще в 1986 г., а к концу 1980-х гг. была фактически ликвидирована государственная монополия на внешнюю торговлю. Внешнеэкономические связи явились катализатором экономических преобразований в России. Они стали оказывать активное воздействие на формирование в стране рыночных структур и механизмов, создание конкурентной среды и определение рыночной мотивации в отечественном бизнесе, приобщение его к зарубежному опыту предпринимательства.

Большое значение в последние годы имеет резкая переориентация внешнеэкономических связей в пользу стран дальнего зарубежья. Вследствие этого возникла все возрастающая потребность в найме работников, свободно владеющих иностранными языками, и в первую очередь английским как признанным языком делового международного общения. В период, охватывающий конец 80-х — середину 90-х гг., в России значительно возросло число отечественных, совместных и зарубежных фирм, рабочими языками которых стали русский и английский. Так, на 1 сентября 1994 г. в России было зарегистрировано около 11,2 тыс. совместных предприятий, созданных с участием инвесторов из стран дальнего зарубежья.

Одновременно возникли новые требования, предъявляемые к работникам, занятым в таких организациях, и среди них — знание иностранного языка и оргтехники, документация к которой и операционные функции в основном были на английском языке. Эти требования, в свою очередь, породили необходимость

в дополнительной подготовке квалифицированных работников соответствующего уровня и профиля, компетентных специалистов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, к овладению новыми знаниями, умениями, навыками и свободно владеющих иностранным языком.

Обозначенная тенденция наблюдалась и в конце 90-х гг., наблюдается она и сегодня. Так, по состоянию на 1996 г. только по Московской области было зарегистрировано 5 000 организаций, имеющих внешнеэкономические связи. В Санкт-Петербурге в 1996 г. было зарегистрировано 2 695 предприятий с иностранными инвестициями, в 1998 г. их число стало равно примерно 3 тыс., из них 93 % создано при участии инвесторов из стран дальнего зарубежья<sup>1</sup>. В целом к концу 1997 г. в России было зарегистрировано 23 000 предприятий, осуществляющих внешнеэкономические связи. Подобная ситуация сложилась и в менее крупных городах и областях России.

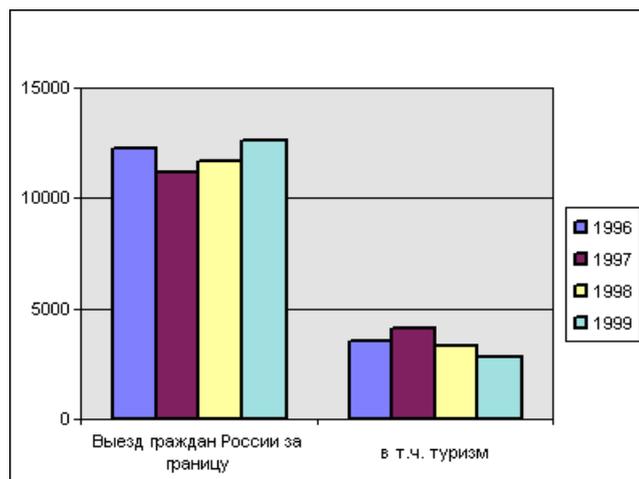
Происходит возрастание количества людей, совершающих международные поездки, как деловые, так и туристические. Данный контингент взрослого населения тоже нуждается в знании иностранного языка, чаще всего — английского. Параллельно увеличивается число людей, занятых в сфере обслуживания международного туризма на территории России, которые также испытывают потребность во владении иностранным языком.

Приведенные ниже таблицы и графики, составленные по данным Национальной службы информации Медиа-Текст<sup>2</sup>, наглядно демонстрируют описанную ситуацию.

Т а б л и ц а 1

Выезд российских граждан за границу в период 1996—1999 гг., тыс. чел.

Показатели	1996 г.	1997 г.	1998 г.	1999 г.
Выезд граждан России за границу	12 260,5	11 181,7	11 711,1	12 630,9
В том числе туризм	3 508,8	4 142,9	3 330,2	2 808,6
Выезд в страны дальнего зарубежья	7 771,2	9 311,2	8 430,5	8 408,4
В том числе туризм	3 422,5	4 084,2	3 251,4	2 579,9

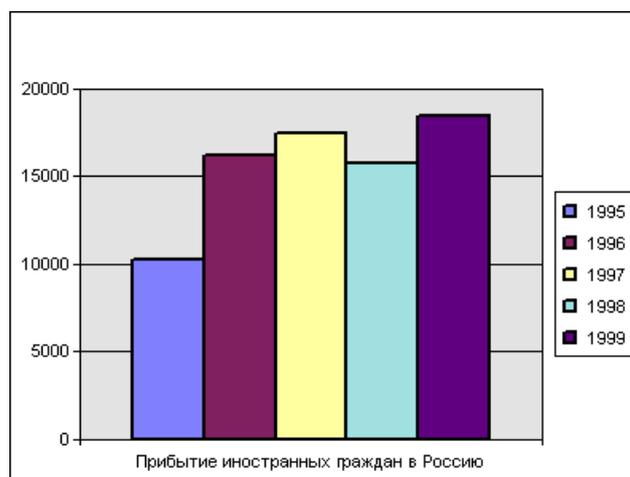


Р и с. 1. Выезд российских граждан за границу

Т а б л и ц а 2

Динамика прибытия иностранных граждан в Россию в период 1995—1999 гг., тыс. чел.

Показатели	1995 г.	1996 г.	1997 г.	1998 г.	1999 г.
Прибытие иностранных граждан в Россию	10 290,1	16 208,3	17 462,6	15 805,2	18 495,6
В том числе туризм	1 837,0	1 889,2	2 515,0	2 885,3	3 059,5
Прибытие из стран дальнего зарубежья	5 310,8	5 495,8	6 489,3	6 162,6	7 028,6
В том числе туризм	1 786,0	1 715,6	2 289,6	1 904,0	1 924,0



Р и с. 2. Прибытие иностранных граждан в Россию

Вследствие вышесказанного появляется все возрастающий спрос на обучение английскому языку как средству международного общения. Частично удовлетворяет этот спрос активно развивающаяся сеть курсового обучения.

Помимо всего прочего нам представляется, что курсовое обучение англий-

скому языку может играть определенную положительную роль в решении вопроса о переквалификации безработного населения и повышении их шансов в нахождении работы.

Итак, в конце XX — начале XXI в. сложилась социально-экономическая ситуация, породившая интерес, потреб-



ность и спрос на курсовое обучение английскому языку широких слоев населения в России.

Представляется также необходимым отметить, что актуальность исследований теории и практики курсового обучения взрослых английскому языку в настоящее время усиливается из-за демографического кризиса в России. Анализ демографических процессов позволяет сделать вывод о том, что в возрастной структуре населения доля пожилых людей значительно растет по сравнению с долей детей и молодежи. Оценка динамики народонаселения страны на среднесрочную перспективу дает возможность выдвинуть предположение о том, что эта тенденция сохранится. Соответственно, в условиях перехода России к рыночной экономике возникает потребность в организации психолого-педагогической деятельности по адаптации людей, имеющих трудности в определении своего социального и профессионального статуса. Курсовое обучение иностранным языкам является одним из вариантов такой адаптационной деятельности.

Как видим, в российском обществе сложились условия, диктующие необходимость обучения широких слоев взрослого населения иностранным языкам, в первую очередь — английскому.

Однако, несмотря на неоспоримую актуальность и широкий спрос на курсовое обучение иностранным языкам, в России на сегодняшний день существуют многочисленные факторы, осложняющие такую работу. К указанным факторам прежде всего относится отсутствие нормативно-правовой базы. В самом Законе Российской Федерации «Об образовании» отсутствует понятие образования взрослых. Этот вопрос поднимался, например, на пленарном заседании Государственной Думы РФ 24.12.02. В докладе О.Н. Смолина «О создании при Правительстве Российской Федерации Совета по вопросам образования взрослых» говорилось о том, что в современном обществе знания устаревают каждые 5—10 лет. Поэтому образование взрослых приобретает особое значение. Именно взрослых нужно учить, чтобы

они быстрее приспосабливались к изменяющимся социально-экономическим и политическим условиям. При этом общемировая практика уже однозначно доказала чрезвычайную важность решения данной проблемы.

В нашей стране названная проблема уже поднималась в Концепции развития образования взрослых в России<sup>3</sup> и в проекте закона «Об образовании взрослых». В обоих случаях указывалось на то, что главное звено в цепи кризисных явлений, с которыми человечество столкнулось на пороге третьего тысячелетия, составляет кризис компетентности. Одна из основных проблем в современном мире — это отставание способности человека адаптироваться к изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений. Традиционное формальное образование, получаемое в начале жизни, не успевает за изменениями мира, принципиально не может обеспечить человека знаниями, умениями, навыками и качествами, необходимыми ему для эффективного выполнения социальных ролей на протяжении всей жизни. Принятые практически всеми передовыми странами концепции непрерывного образования выдвигают образование взрослых на ведущие позиции в основных направлениях социально-экономического развития современного мира. Образование взрослых превращается в важнейший социальный институт по решению социально-экономических, образовательных, нравственно-воспитательных проблем современного общества. Не случайно на Международной конференции по проблемам образования взрослых в Гамбурге в 1997 г. оно было названо ключом к XXI в. Конференция в своей декларации рекомендовала правительствам всех государств считать образование взрослых одним из приоритетов государственной политики.

Другим фактором, осложняющим работу по дополнительному образованию взрослых на курсах иностранных языков, является отсутствие соответствующей разработанной организационной структуры. В России курсовые формы обучения взрослых находятся в различном организационном и административном подчи-

нении. Они оторваны друг от друга, нет подчинения единой государственной политике или каким-либо управленческим и координирующим структурам.

Необходимо отметить и то, что недостаточно развиты теоретические и методические основы обучения взрослых английскому языку в условиях дополнительного курсового обучения. Теоретическую базу обучения взрослых в большинстве стран мира составляют концепции образования взрослых. В нашей стране андрагогика (наука об образовании взрослых) тоже начала активно развиваться<sup>4</sup>, но практически все обучение взрослых еще строится на традиционных педагогических принципах, что существенно снижает его эффективность. Во многих странах при обучении иностранным языкам взрослых используется специфическая технология, учитывающая их социально-психологические особенности. В России пока еще преимущественно применяется традиционная педагогическая технология, разработанная на основе опыта обучения детей.

Также практически нет и специалистов по образованию взрослых, занятых курсовым обучением. Основная масса преподавателей, работающих в сфере преподавания английского и других иностранных языков взрослым, не имеют никакой специальной андрагогической подготовки.

Помимо всего вышесказанного одним из самых существенных факторов, затрудняющим работу по дополнительному образованию взрослых на курсах иностранных языков, является то, что в этой области полностью отсутствуют какие-либо единые стандарты и учебные программы.

Таким образом, среди проблем, которые необходимо преодолеть для успешной организации отечественного курсового обучения взрослых, основными на сегодняшний день являются проблемы, связанные с отсутствием:

- утвержденных стандартов курсового обучения английскому языку;
- типовых учебных программ языковых курсов;
- единого стандартизированного экзамена (по типу TOEFL или Cambridge Proficiency) для квалификационной оценки по окончании курсов;
- разработанных критериев и параметров выпускного экзамена с возможностью получения стандартизированного удостоверения;
- четкого понимания андрагогических принципов курсового обучения;
- учета конкретных потребностей студентов курсов — взрослых людей с их уникальными личными и профессиональными потребностями и целями;
- единой государственной политики в отношении дополнительного образования взрослых.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Официальный портал администрации Санкт-Петербурга (<http://www.gov.spb.ru/admin/index.htm>).

<sup>2</sup> См.: Официальный портал национальной службы информации Медиа-Текст (<http://www.mediatext.ru>).

<sup>3</sup> См.: Концепция развития образования взрослых в России (проект) // Новые знания. 2000. № 4. С. 4.

<sup>4</sup> См.: Гавриков А.Л. и др. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: Моногр. В. Новгород, 2001; Змеев С.И. Технология обучения взрослых. Москва, 2002.

Поступила 09.02.04.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ В ПЕРЕВОДЕ**

*Л.М. Урубкова, зав. кафедрой зарубежной и отечественной филологии  
Рязанского государственного медицинского университета*

В статье названы семантические свойства сущностей языка, исследование которых создает основные направления изучения перевода: семантические значимости единиц собственно языковой системы; категории предметного мира, своеобразно отраженные в категориях и единицах языка; мыслительные категории, присущие логике и психологии человеческого познания; прагматические факторы коммуникативного назначения языка. Подчеркивается необходимость выявить взаимодействие семантических свойств разных сущностей языка в процессе перевода. Выделенные направления исследования перевода дают возможность сформулировать проблемы обучения переводу как виду речевой деятельности.

The article names semantic properties of linguistic phenomena that exist and interact in the language. Making these properties the object of study will allow to formulate the trends of research of translation. They are: semantic peculiarities of language units, peculiarities of perception of the world reflected in language signs, mental processes typical of the logic and psychology of cognition, pragmatic factors of communication. The main thing is to investigate the process of interaction of the mentioned semantic properties in translation. The trends of research of translation named in the article can help understand the problems of translation, a kind of activity that creates cognitive abilities, interaction, creativity.

Цель статьи — рассмотреть основные направления и проблемы исследования перевода как диалога языков и культур, установления взаимодействия в межкультурном общении.

Традиционно в исследованиях межкультурной коммуникации переводу не уделяли должного внимания. Поэтому до сих пор не существует единой теории перевода, ведутся споры о непереводе отдельных явлений, о возможности перевода в установлении взаимопонимания при межкультурном общении. Понимание перевода как механизма развития культуры (Ю.М. Лотман) основано на том, что мир социума и мир языка имеют общие, универсальные характеристики, которые создают возможности для взаимодействия в переводе. Язык обладает универсальными законами, проявляющимися на межъязыковом уровне как манифестация универсальности человеческого мышления, благодаря которой возможно соединение «различного духовного опыта в переводе» (А.Н. Кочетков).

Основанием для исследования и формирования взаимодействия в межкультурной коммуникации является следующее положение: «В языке находят свое выражение, сопрягаясь, но не покрывая друг друга, семантические свойства разных сущностей: а) семантические значимости единиц собственно языковой системы; б) категории предметного мира, своеобразно отраженные в категориях и

единицах языка; в) мыслительные категории, присущие логике и психологии человеческого познания; г) прагматические факторы коммуникативного назначения языка»<sup>1</sup>. Высказывание А.А. Уфимцевой о взаимодействии семантических свойств разных сущностей языка определяет основные направления исследования перевода, проблем подготовки переводчиков.

**Семантические значимости единиц собственно языковой системы**

Семантические значимости единиц собственно языковой системы находят свое выражение в общих сущностных характеристиках языковых знаков, таких как подвижность и открытость границ, многозначность, широкая возможность комбинаторики слов, сложность и неоднородность смысловых отношений слов в системе и семантико-синтаксических связей в речи, экстралингвистическая обусловленность значения лексических единиц, историческая подвижность (изменчивость) лексических группировок слов (А.А. Уфимцева). Данные характеристики языковых единиц вызывают трудности в переводе и одновременно создают возможности выбора значений, использования языковых единиц разных уровней, соединения знаний предметного мира и мира идей в целостность смыслового пространства.

© Л.М. Урубкова, 2004

Исследование семантических значимостей единиц собственно языковой системы должно быть построено на том, что лексика любого языка представляет собой динамическую функциональную систему, единицы которой находятся в сложных связях и объединяются в разного рода группы, при этом объединение слов по смыслу отражает связи между объектами. Слова группируются на основе «признаков разной степени обобщенности — от наиболее общего признака принадлежности к некоторому лексико-семантическому классу до мельчайших дифференциальных семантических признаков вступающих в связь слов. Имеет место множественность оснований для связи слова с другими словами»<sup>2</sup>. Знание смысловых связей языковых единиц в системе языка и культуры, умение устанавливать взаимодействие между языковыми знаками двух языков на основе лексико-семантических отношений: различное — общее, конкретное — абстрактное, часть — целое, предмет — действие и т.д. — облегчают доступ к слову и извлечение его из памяти в процессе перевода.

Слово, основная лингвокогнитивная единица языка, представляет собой единство видов семантической значимости: грамматического (т.е. внутрисконструктурного значения), лексического (вещественного) и прагматического значения, выступающего в виде различного рода коннотаций: оценочных, социально-исторических, национально-культурных и т.д. (А.А. Уфимцева). Понимание грамматического, лексического и прагматического значения, организации содержания слова как языковой единицы в парадигматике, синтагматике, эпидигматике (Д.Н. Шмелев) формирует умение устанавливать взаимодействие языков в переводе, способствует воссозданию значения слова в межкультурной коммуникации.

Универсальность семантических значимостей единиц собственно языковой системы проявляется в существовании категорий слов, свойственных всем языкам: среди них — личные, притяжательные, указательные местоимения, полу-

дейктические слова временного и пространственного указания относительно координат речевого акта, слова высшей степени обобщенности, универсальные знаки типа «все», «каждый», «ничто», междометия и усилительные частицы. Процесс перевода сопряжен с переходом с одного уровня информации на другой: мозг — язык — дискурс — мозг. «Для того чтобы этот переход был эффективным, переводчик, который находится на уровне дискурса, в то же время должен знать, что происходит на уровне мозга, и использовать маркеры или классификаторы языка»<sup>3</sup> — флексии, предлоги, порядок слов, суперсегментные явления — как основу для соединения культур. Маркеры или классификаторы языка объединяются закономерностями существования единых категорий, обозначающих отношения пространства и времени, взаимосвязей между предметами, отношения к предмету высказывания.

Универсальными, объединяющими грамматические системы языков, являются разряды частей речи, грамматических категорий, типов синтаксических конструкций, выступающие в качестве основания для соединения культур. Несовпадение грамматических категорий не препятствует установлению взаимодействия, поскольку каждый язык может выразить любое значение, используя лексические, стилистические и другие средства.

Семантические значимости единиц языковой системы составляют основу переводческих соответствий, исследуемых для каждого двух языков отдельно (А.В. Федоров, В.Н. Комиссаров, Л.С. Бархударов, А.Д. Швейцер, Я.И. Рецкер). Переводческие соответствия устанавливаются благодаря тому, что языковые единицы обладают относительно устойчивым значением, в языке перевода имеются единицы, регулярно заменяющие единицы исходного языка. Семантические значимости единиц языковой системы находят свое выражение в единстве грамматических и лексических значений, в их взаимодействии и взаимозаменяемости, что создает возможности выбора языкового знака, спо-



способствует формированию понимания переводческой синонимии (А.В. Федоров).

Существование семантических значимостей единиц собственно языковой системы требует дальнейшего исследования проблем формирования умений анализировать языковые знаки в совокупности их значений, воссоздавать целостность значений в процессе перевода, сопоставлять маркеры и классификаторы двух языков, сравнивать особенности парадигматических, синтагматических и эпидигматических связей слов и их взаимодействия в процессе выбора переводческого соответствия, соотносить разные типы сочетаний слов в языках, возможности их взаимодействия в воспроизведении оттенков мысли и чувства. Анализ, сравнение, употребление и перевод местоимений, слов, обозначающих ориентацию в пространстве и времени, слов высшей степени обобщенности, усилительных частиц составляют часть проблем исследования взаимодействия семантических значимостей единиц собственно языковой системы в процессе перевода.

#### **Категории предметного мира, своеобразно отраженные в категориях и единицах языка**

В процессе деятельности человек при помощи языка и культуры расчленяет и обобщает окружающий его мир в различные понятийные области и сферы, образуемые на различных основаниях. Категоризация сущностей предметного мира происходит на основе характеристик объектов. «Эти характеристики могут быть функциональными (они имеют отношение к тому, как используется предмет) либо интеракционными (они имеют отношение к тому, как люди манипулируют этим предметом). Категоризация всегда основана на той роли, которую предмет играет в контексте данной культуры»<sup>4</sup>.

Грамматические категории рода, числа, падежа, времени, наклонения, залога, вида существуют во многих языках, однако способы классификации явлений, распределения их по разным группам различны. Так, грамматическая катего-

рия настоящего времени в английском языке представлена тремя формами, выражающими отношение к действию во времени и пространстве (Present Indefinite, Present Continuous, Present Perfect). В русском языке этим формам соответствуют две — настоящего и прошедшего времени, которые воссоздают особенности категоризации в определенном контексте взаимодействия.

Между процессами членения мира на дискретные сущности на основе различных характеристик предметов наблюдаются взаимодействие и взаимопереходы. Средством соединения процессов категоризации выступает контекст как интегратор знаний, пусковой механизм их актуализации, соединения. Контекст не только задает содержание категорий, но и «при определенных условиях может быть закреплен в системах долговременной памяти, подобно тому, как в такого рода системах представлено содержание семантических категорий»<sup>5</sup>, т.е. контекст сам является категорией, сохраняется в долговременной памяти, способствует возникновению нового знания.

Средством соединения разных способов категоризации мира служит ядро лексикона. Оно отражает общечеловеческую картину мира, включает «базовые понятия, которым присущ фактор универсализации» (Н.О. Золотова). Базовые понятия помогают выбрать инвариант значения знака в переводе.

Формирование и исследование знания особенностей категоризации предметного мира в разных языках и культурах, понимания признаков, которые выступают в качестве основания для соединения предметов в целостность взаимодействия, осознание гибкости прототипных категорий в процессе общения повышают эффективность переводческой деятельности, развивают возможности интерпретативной перспективы познания. Исследование категорий предметного мира, своеобразно отраженных в категориях и единицах языка, требует изучения проблем социокультурного контекста как процесса и результата взаимодействия знаний мира и языка в их отношении к общению. Проблемой перевода

являются взаимодействие базовых понятий, знаний грамматических категорий двух языков, возможность воссоздания особенностей восприятия мира на основе интеграции знаний языков и культур.

### **Мыслительные категории, присущие логике и психологии человеческого познания**

Универсальная схема взаимодействия человека с окружающей средой, представляющая собой единство двух ступеней познания: чувственной (ощущение — восприятие — представление) и рациональной (понятие — суждение — умозаключение), составляет основу человеческого мышления. Универсальность познания утверждается в исследованиях Н.И. Жинкина: «...мышление реализуется не на каком-либо национальном языке, а на особом языке, выработанном каждым мыслящим человеком. Процесс понимания речи и процесс формирования смысла речевого сообщения может осуществляться не только в коде речедвижений, и уж во всяком случае не в речедвижениях, нормализованных национальным языком»<sup>6</sup>.

Общность мыслительных категорий, присущих логике и психологии человеческого мышления, проявляется во взаимоотношении семантических и логических форм мысли (семантического и логического языка). Н.И. Жинкин выразил эту идею следующим образом: «В натуральном языке можно обнаружить взаимодействие двух языков... В языке должны быть компоненты, позволяющие партнерам отличать тождественное (то есть логические формы мысли) от нетождественного (то есть семантические формы мысли). При помощи метаязыковой абстракции эта часть натурального языка (то есть логические формы мысли) может быть выведена и представлена как особый язык, один и тот же во всех натуральных языках — это логика. Соблюдение правил такого языка в речи на любом натуральном языке называют логическим мышлением»<sup>7</sup>. В процессе познания происходит взаимодействие двух форм мышления, являющихся «од-

ной сферой вербального (языкового) мышления, в которой диалектически взаимодействуют отдельное (семантическое) и общее (логическое)»<sup>8</sup>.

Проявлением универсальных особенностей мыслительных категорий, присущих логике и психологии человеческого познания, являются предикативные отношения. Все другие отношения — синтаксические, морфологические, семантические — генетически производны от предикативных. Универсальность категории предикации состоит в том, что «структура Топик — Комментарий, несмотря на все трансформации, остается функционально неизменной, поскольку второй коммуникант должен получить в своем сознании (= воссоздать в своем сознании подобие сказанного) именно то, что замыслил первый, несмотря на все формальные трансформации и перекомбинации составляющих»<sup>9</sup>.

Мыслительные категории, присущие логике и психологии человеческого познания, находят свое выражение в универсальных законах восприятия, внимания, памяти, процессах понимания и порождения речи, видах мышления, способах познания (индукция, дедукция, сравнение, конкретизация, анализ, синтез), особенностях мышления (ассоциативность, образность, креативность, оперирование понятиями и символами языка).

Дальнейшее исследование мыслительных категорий, присущих логике и психологии человеческого познания, будет способствовать эффективности формирования умений перевода. В первую очередь должны быть изучены такие проблемы, как взаимодействие логических и структурно-семантических форм мысли в переводе и формирование умения осуществлять это взаимодействие; понимание предикативных отношений и воссоздание их в межкультурном общении; особенности функционирования памяти, внимания, восприятия и порождения речи в процессе перевода; развитие умения устанавливать взаимодействие понятий, суждений, умозаключений в процессе перевода; совершенствование понимания и соотношения инварианта и вариантов перевода.



### Прагматические факторы коммуникативного назначения языка

Прагматика перевода есть ориентация на язык и культуру реципиента, с тем чтобы смысл сообщения, создаваемого говорящим, был понят участниками коммуникации. К прагматическим факторам межкультурного общения относятся тенденции речевого и неречевого поведения. Их знание «делает речь иностранца не только правдивой, но и аутентичной, он ведет себя в диалоге и строит свою речь так, как это сделал бы в данной ситуации носитель языка»<sup>10</sup>.

Модальные и эмоциональные значения в коммуникации, интонация как факторы прагматики составляют общую основу для установления взаимодействия в переводе. Основные «модальные значения, выраженные с помощью интонации (вопрос, утверждение, отрицание, приказ, мольба, уверенность, сомнение), выражение сильных эмоциональных значений (радость, ласка, скорбь, гнев, агрессия, страх) в разных языках имеют до некоторой степени сходное интонационное выражение, несмотря на то что интонация — это наиболее характерный фонетический признак того или иного языка»<sup>11</sup>.

К прагматическим факторам коммуникативного назначения языка относятся социальный статус участников взаимодействия, особенности коммуникативной сферы общения, умение воссоздать ключевые концепты эпохи, фразеологические единицы, прецедентные имена, ситуации, тексты.

Исследование прагматических факторов коммуникативного назначения языка создает основу эффективного взаимопонимания в переводе. Это вопросы взаимодействия тенденций речевого и неречевого поведения, формирование умения соотносить образы разных культур, делать их понятными реципиенту, принимать во внимание все многообразие факторов иной культуры в переводе: восприятие, эмоции, интонацию, модальное зна-

чение, идиоматику, неречевое поведение. Прагматические факторы перевода требуют умения наблюдать и понимать «связи между всевозможными и тончайшими оттенками мысли и чувства и знаками, их выражающими, которые существуют в любом языке и культуре» (Л.В. Щерба), что будет способствовать решению главной проблемы в переводе — соединению различия культур в единство понимания.

Прагматические факторы коммуникативного назначения языка создают взаимодействие семантических свойств разных сущностей, формируют целостность познания, воспитывают понимание, что различное составляет основу создания общего, что слово является посредником между объективным и субъективным, между предметным миром и миром идей, что оно несет в себе «всю полноту сознания, воли, чувства, все трепеты и все сиянья жизни» (М. Волошин). Исследование взаимодействия семантических свойств разных сущностей двух языков в процессе перевода позволит выявить новые проблемы и возможности перевода как вида речевой деятельности, способствующего развитию коммуникации, творчества, познания.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. М., 1988. С. 118.

<sup>2</sup> Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999. С. 159.

<sup>3</sup> Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. М., 1995. Вып. 23.

<sup>4</sup> Кравченко А.В. Знак, значение, знание. Иркутск, 2001. С. 75.

<sup>5</sup> Высоков И.Е. Тематический контекст в системе организации естественных категорий // Психол. журн. 2002. Т. 23, № 5. С. 74.

<sup>6</sup> Жинкин Н.И. Ответ С.Я. Бурштейн // ИЯШ. 1966. № 2. С. 105.

<sup>7</sup> Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // ВЯ. 1964. № 6. С. 37.

<sup>8</sup> См.: Кривоносов А.Т. Язык. Логика. Мышление. М.; Нью Йорк, 1996. С. 488.

<sup>9</sup> Курдюмов В.А. Идея и форма. Основы предикативной концепции языка. М., 1999. С. 81.

<sup>10</sup> Гак В.Г. Языковое преобразование. М., 1998. С. 585.

<sup>11</sup> Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М., 1979. С. 270.

Поступила 04.12.04.

## ГЛАГОЛЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОДУШЕВЛЕННОСТИ-НЕОДУШЕВЛЕННОСТИ В МОРДОВСКИХ И МАРИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

*А.П. Кочеваткина, ст. научный сотрудник НИИ ГН при Правительстве РМ*

Речевая деятельность является основой коммуникативных интенций и базой интенциональных полей. В статье рассматриваются глаголы речи в мордовских и марийском языках как элемент функционально-семантического поля одушевленности-неодушевленности. Дается их классификация по признаку характера обозначения процесса речевой деятельности.

This article deals with verbs of speech in the Mordvin and Mari languages as elements of the functional-semantic field animacy / inanimacy. Their categorization is given as a sign indicating the nature of the speech process / activity. Of the two main groups of speech act verbs with general and differentiated importance special variation sets one group off from the other. Verbs are divided into groups indicating speech process and means of sustaining that process, the latter of which is further divided according to notions of emotional saturation etc. The animacy of the subject or object of the speech act.

Важнейшее место в языковой системе категорий отражения занимает человек. Человек — центральная фигура языка и как лицо говорящее и как главное действующее лицо мира, о котором он говорит.

Речевая деятельность — специфическая область человеческой деятельности, связанная с разными сферами жизни людей (их психикой, физиологией, анатомией и т.п.). Всякий акт речи непосредственно связан с действительностью. Обращаясь к адресату, говорящий побуждает его стать участником коммуникативной и прагматической ситуации. В речевом акте говорящий осуществляет свое намерение произвести неречевой эффект на адресата речи: воздействие на собеседника — обязательный признак коммуникации. Речевая коммуникация целенаправленна, социально детерминирована, структурирована и выполняет определенные функции (социально-регулятивную, управления, информативную). Отсюда наиболее значимыми для функционирования глаголов речи являются передача информации, интенциональность, т.е. передача намерений говорящего, и оценка субъектом содержания речи.

Глаголы речи не имеют одинакового терминологического обозначения (ср.: глаголы речи, глаголы говорения, глаголы звучания). Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой глаголы речи обозначают действие как процесс, предполагающий обязательное выражение

содержания мыслей определенной системой звуковых комплексов, принятых в данном языке в качестве средства общения. Указанному процессу свойственно отношение к двум объектам: внутреннему и внешнему. При этом внутренний объект — это лицо или предмет, на которые оказывается речевое воздействие. Внешний объект — адресат, т.е. лицо, совместно с которым производится процесс речи. Без указания на внутренний или внешний объект значение глагола полностью не раскрывается. Богатство сочетательного потенциала глаголов речи обусловило их разделение на подгруппы, объединенные общим семантическим признаком и обладающие сравнительно однородной сочетаемостью.

Для глаголов речи характерно то, что в словосочетаниях с ними отношения между компонентами не такие, какие мы наблюдаем в типичных объектных, — прямая направленность к зависимому слову отсутствует. В роли зависимого слова выступает конкретное или отвлеченное понятие, часто слова, однокоренные с управляющим словом: м. *азондомс ёфкс*, э. *евтнемс ёвкс*, мар. *йомакым йомаклаш* «рассказывать сказки».

Глаголы передачи информации синтаксически тождественны по замещению позиции адресата, выраженной формой дательного-направительного падежа, которая является при них обязательной. При глаголах м. *азомс*, э. *ёвтамс*, мар. *каласаш* «сказать, рассказать» и м. *корхтамс*, э. *кортамс*, мар. *ойлаш* «гово-



рить» в позиции адресата наблюдается вариативное управление дательно-направительным падежом, например: м. *сон азондсь шабатненди ёфкс*, э. *сон ёвтнесь эйкакинэненъ ёвкс* «он рассказывал детям сказку», мар. *калыклан чыным каласаш* «сказать народу правду», мар. *ен`лан осалым ит ойло* «не говори человеку плохое».

Глаголы речи занимают особое место, поскольку именно они организуют структуру речевого акта и непосредственно ориентированы на реализацию коммуникативной функции языка и функций речевой деятельности.

В зависимости от характера обозначения глаголами речи процесса речевой деятельности среди них выделяются две группы: 1) глаголы речи с общими значениями и 2) глаголы речи с дифференцированными значениями.

К первой группе относятся глаголы м. *корхтамс*, *корхтамс-тиемс*, э. *кортамс*, *кортамс-теемс*, *басямс*, мар. *ойлаш* «говорить, рассказывать, вести разговор, обмениваться мнениями, обсуждать какую-либо тему разговора»; м. *мярьгомс*, *азомс*, э. *меремс*, *ёвтамс*, мар. *каласаш*, *манаш* «сказать, устно сообщить (сообщать), излагать что-либо». Слово м. *корхтамс*, э. *кортамс*, мар. *ойлаш* имеет самое широкое значение «вслух выражать свои мысли, впечатления, делать замечания, сообщать что-либо и т. д.»; м., э. *лабордомс*, мар. *тототлаш*, *кўлдымашым ойлышташ* обозначает «болтать без умолку», ему свойственна отрицательная эмоциональная окраска. М., э. *лавгамс*, *лакштордомс*, мар. *пыльташ* — «болтать языком, говорить попусту, нести вздор». Фразеологическая единица м. *кяль шовсемс*, э. *кель човсемс*, мар. *кутырен жапым эртараш* имеет значение «точить лясы, болтать, судачить»; м. *мярьгомс*, э. *меремс*, мар. *каласаш* — «сказать», м. *азомс*, э. *ёвтамс*, мар. *кутыраш*, *увертараш* — «сообщить, доложить»; м. *азондомс*, э. *ёвтнемс*, мар. *ойлалаш* — «рассказывать». Это — основные глаголы речевой деятельности. Если глагол м. *корхтамс*, э. *кортамс*, мар. *ойлаш* «говорить» отражает сам

акт говорения, то м. *мярьгомс*, э. *меремс*, мар. *каласаш* «сказать» имеет семантику более конкретную, обозначает отдельную реплику.

Вторую группу составляют глаголы с дифференцированными значениями, которые выражают какую-нибудь отдельную сторону процесса речи: либо содержание этого процесса, либо способ его протекания. В свою очередь, глаголы, обозначающие содержание процесса речи, включают в себя эмоционально-нейтральные и слова с эмоциональным значением.

Эмоционально-нейтральные глаголы раскрывают ту или иную сторону содержания процесса речи в различных семантических группах, при этом компонент эмоциональности отсутствует. Они объединяются вокруг следующих речевых актов: беседа, приказ, вопрос, просьба, предупреждение и т.д.

Значение **беседы** раскрывается в двух аспектах: 1) глаголы, показывающие, что говорящий и собеседник или несколько человек беседуют: м. *корхтамс*, э. *кортамс*, мар. *кутыраш*, *ойлалышташ* «говорить, разговаривать, беседовать» (МРВ: 284; ЭРВ: 295; РМС:127); 2) глаголы, показывающие, что говорящий о чем-то рассказывает собеседнику (слушателям): м. *азондомс*, э. *ёвтнемс*, мар. *каласкалаш* «рассказывать».

Значение **приказа, повеления** выражают глаголы м. *кармафтомс*, *кошардомс*, э. *кармавтомс*, *наказамс*, *приказамс*, мар. *йодаш*, *кўшташ*. Эти глаголы объединены общим значением «наказать, приказать, попросить». *Кармафтомс*, *кармавтомс*, *кўшташ* — основное слово для выражения данного значения, оно подчеркивает категоричность высказывания.

Значение **вопроса** передают глаголы м. *кизефтемс*, *сысковамс*, э. *кевкстемс*, *кевкстемс-киведемс*, *искувамс*, мар. *йодаш*, *пален налаш*. Эти слова объединены общим значением «спросить, расспросить, разузнать». Слово *кизефтемс*, *кевкстемс* имеет более общее значение, оно стилистически нейтрально. Глагол *кевкстемс*, *киведемс*,



*йодаш* обозначает такое действие, когда о ком-то, о чем-то узнали поверхностно. *Сысковамс, искувамс, темлаш* выступает со значением «разузнать, расспросить о ком-то, о чем-то подробно, досконально». Степень усиления понятия «расспрашивать» передает глагол м. *кизефнемс, э. кевкстнемс, мар. йодышт налаш*.

Значение **просьбы** выражает глагол м. *эняльдемс, э. энялдомс, мар. йодаш* «просить, умолять» (МРВ: 902; ЭРВ: 783; РМС: 607).

Значение **предупреждения, предостережения** выражается сочетанием отрицательной частицы м. *тят, тяты, э. иля, мар. ом* «не» с глаголом в повелительном наклонении: м. *тят яка* «не ходи», э. *иля корта* «не говори», например: м. *Тяты корхта, Макар, мзяра ломань тя войнась юмафты*<sup>1</sup> «И не говори, Макар, сколько людей уносит война»; э. *Берянь видьместэ иля учо паро урожай* (посл.) «От плохого семени не жди хорошего урожая»; мар. *ит кай* «не уходи».

Значение **предложения, заступничества** за кого-либо передают глаголы: м. *пъшкядемс, э. пшкадемс, мар. арален налаш* «замолвить словечко; предложить, попросить», м. *араламс* «защитить, заступиться». Фразеологические единицы м. *пъшкядемс инксонза, э. пшкадемс кисэнзэ, м. ащемс инксонза, э. аштемс кисэнзэ, м. ащемс прянек-пильгонек инксонза, э. аштемс прянек-пильгенек кисэнзэ, каямс вал кисэнзэ, мар. иктаж-кё верч, иктаж-кёлан мутым каласаи* объединены общим значением «заступиться за кого-либо, стоять за кого-либо».

**Приветствие** относится к формам речевого этикета. Оно может происходить взаимно: м., э. *шумбракстомс, сюконямс, мар. салам* «поздороваться,

поприветствовать, приветствовать»; или односторонне: м., э. *шумбрат, сюз, сюзк-пря, мар. салам лийже* «здравствуй».

Значение **прощания** передает глагол м. *васедемозонк, э. вастомазонк, васодемас, мар. чеверын* «до свидания».

Значение **обещания** в мордовских языках раскрывает глагол м. *надияфтомс, э. алтамс*. Этот же глагол имеет оттенок **пожелания**: м. *надияфтомс шумбраши, э. алтамс шумбрачи, мар. тазалыкым тыланаи* «пожелать здоровья».

Значение **приглашения (предложения)** выражается глаголами м., э. *серьгядемс, серьгедемс, мар. ўжаиш* «позвать» (МРВ: 621; ЭРВ: 581; РМС: 529); м., э. *тердемс, мар. ўжаиш* «пригласить» (МРВ: 714; ЭРВ: 656; РЭС: 296, РМС: 575).

Значение **благодарности** выражается глаголами: м. *спасибамс, э. ёвтамс пасиба, ёвтамс сюзк-пря, мар. тауштаиш, таум ыштаиш* «благодарить, отблагодарить».

Приведенные положения наводят на мысль о том, что в исследуемых языках сему одушевленности имеют не только субстантивы, но и глаголы. Глаголы речи организуют структуру речевого акта и непосредственно ориентированы на реализацию коммуникативной функции языка и функции речевой деятельности, которая указывает на одушевленность субъекта и объекта действия.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Учватов Н.И.* Алят: Повесть. Саранск, 1979.

#### УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

- МРВ — Мокшень-рузонь валкс. М., 1998.  
 РМС — Русско-марийский словарь. М., 1966.  
 РЭС — Русско-эрзянский словарь / Под ред. М.Н. Коляденкова, Н.Ф.Цыганова. М., 1948.  
 ЭРВ — Эрзянь-рузонь валкс. М., 1993.

Поступила 21.04.04.

**ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО МИРА**

Рецензия на книгу: Политология: Учеб. для студ. вузов / Авт.: Д.В. Доленко и др. — 2-е изд., испр. и доп. М.: Дело, 2003. — 423 с.

Учебник политологии подготовлен авторским коллективом ученых Мордовского государственного университета в составе Д.В. Доленко, И.В. Бахлова, О.В. Бахловой, М.П. Глебочкина, И.Г. Дудко, В.Ф. Кирдяшова, Н.И. Изергиной, И.Н. Кузнецовой, Г.П. Кулешовой во главе с доктором политических наук, профессором Д.В. Доленко. Второе его издание, осуществленное одним из ведущих издательств в области учебной литературы, — факт сам по себе показательный, свидетельствующий о востребованности данной книги на российском книжном рынке.

В чем своеобразие книги? Какие теоретико-методологические подходы делают ее оригинальной и интересной для читателя?

Авторы опирались на утвердившуюся в современной науке концепцию о существенных различиях в политическом развитии западного и незападного обществ, которые коренятся в различных типах взаимосвязи власти и собственности. История западной цивилизации характеризуется ранним утверждением института частной собственности, отделенной от государственной власти и защищенной правом. Именно этот институт стал основой для формирования гражданского общества, правового государства, плюрализма, политической свободы, т.е. всех тех институтов и ценностей, которые принято именовать современными. Незападные общества базировались на слиянии власти и собственности, когда государство было верховным собственником и власть доминировала над собственностью. Этот феномен власти-собственности, как убедительно показано в современной исторической литературе, и определил специфическую форму традиционной государственности на Востоке, которая в XIX—XX вв.

трансформировалась в современную в результате догоняющей, отраженной модернизации.

В главе «Политическое развитие и модернизация» авторы учебника анализируют модернизацию как мировой процесс, включающий три эшелона, один из которых — Запад, а два другие охватывают незападный мир. Рассматриваются особенности модернизации России как страны второго эшелона. При этом выделяются следующие этапы ее модернизации: 1) XVIII в. — 1917 г. — догоняющая; 2) советский период — альтернативная; 3) постсоветский этап — вновь догоняющая. Подчеркивается, что «реальная дилемма современной российской модернизации заключается в необходимости, с одной стороны, утвердить в стране западные по своему происхождению институты демократии и рыночной экономики, а с другой — избежать крайностей всеобщей вестернизации в области культуры. Другими словами, задача российских реформ состоит в том, чтобы создать демократическое общество, эффективное рыночное хозяйство, сохранив при этом свою культурную самобытность» (с. 375).

И наконец, самая главная особенность книги заключается в попытке авторов отразить территориальные, региональные аспекты политики. Следует отметить, что эта проблема раскрывается в учебнике политологии, пожалуй, впервые. Традиционно она относится к сфере географии. В данном же учебнике излагается политологическая версия территориального устройства общества, которое рассматривается с точки зрения взаимодействия центра (политического) и периферии, региональной и поселенческой организации, т.е. совокупности регионов и поселений и политических взаимосвязей между ними.

Здесь также применяется цивилизационный подход, показаны основные типы политико-территориального деления, цивилизационные особенности политической роли города с учетом российской специфики.

Подробно рассмотрена эволюция политико-территориальной организации России. Наряду с традиционными категориями «политическая система», «государство» авторами в качестве базовой политологической используется категория «политико-территориальная организация общества». Отражением важности политико-территориального аспекта является также включение в книгу самостоятельных глав «Федеративное государство», «Местное самоуправление», в которых представлены как теоретические основы, сущность и структура данных политических институтов, так и специфика их организации в России. Кроме того, региональные аспекты политики нашли отражение при раскрытии других тем в соответствующих параграфах: «Региональные политические элиты в федеративном государстве», «Территориальные общности людей как субъекты политики», «Региональные этнополитические ситуации», «Особенности политического процесса в современной России

и ее регионах», «Региональные политические конфликты».

Наряду с уточнениями и дополнениями по частным вопросам второе издание содержит и существенные изменения. В частности, главы по истории зарубежных и отечественных политических учений дополнены материалами о новейших западных и российских политических доктринах. Например, изложена сущность концепций униполярного мира, или американской гегемонии (З. Бжезинский, А. Страус), конфликта цивилизаций (С. Хантингтон) — в главах о западных политических учениях, «реванша истории» и «искушения глобализмом» А.С. Панарина — в главе об отечественных политических доктринах.

Разумеется, не все разделы книги равнозначны по своему качеству. Коллективный характер работы накладывает свой отпечаток и на содержание, и на стиль изложения материала. Однако в целом учебник представляет собой серьезное достижение в гуманитарной науке. Книга, несомненно, интересна и полезна не только для студентов, изучающих политологию, но и для широкого круга читателей, стремящихся понять политические проблемы современной России.

**С.В. ПОЛУТИН**, доктор социологических наук, профессор



#### IV МАКАРКИНСКИЕ НАУЧНЫЕ ЧТЕНИЯ

В конце марта в Саранске прошли очередные научные чтения, посвященные памяти видного российского ученого, первого ректора Мордовского гуманитарного института, доктора экономических наук, профессора А.П. Макаркина, организатором которых выступил Мордовский гуманитарный институт. В проведении чтений приняли участие также Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева и НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ.

Продолжая и развивая основные идеи, заложенные научной школой А.П. Макаркина, Мордовский гуманитарный институт разрабатывает научные направления, которые ежегодно находят свое отражение в научно-практических конференциях. Они проводятся при активном участии коллег, друзей и учеников А.П. Макаркина из Мордовского госуниверситета им. Н.П. Огарева, НИИ ГН при Правительстве РМ, Саранского кооперативного института МУПК, специалистов и руководителей министерств и ведомств республики.

На пленарном заседании ректор МГИ Ю.А. Калинин отметил достижения института за последние годы, указал на то, что он добивается признания не только на региональном, но и на международном уровне. Свидетельством тому является награждение вуза ассоциацией «Global Resources Management» Международной наградой «Золотой Слиток», а также то, что институт удостоен права получения Американского золотого сертификата за международный престиж.

Участники конференции в своих выступлениях и материалах затронули актуальные и малоисследованные аспекты экономических и правовых отношений. Руководитель Комитета по земельным ресурсам и землеустройству А.Н. Фролов посвятил свое выступление вопросу развития ипотеки сельскохозяйственных земель в Республике Мордовия. Кандидат экономических наук Т.М. Котлова заострила внимание на вопросах социально-экономического развития Республики Мордовия на современном этапе. Акту-

альные проблемы правового регулирования общественных отношений в современной России были освещены в выступлениях кандидатов юридических наук И.А. Емелькиной, В.Г. Абрамова.

Проведение IV Макаркинских научных чтений еще раз показало, что МГИ, продолжая начатую традицию, поддерживает молодых ученых, докторантов, аспирантов и соискателей, работающих в области намеченных научных проблем.

К открытию научных чтений был подготовлен и выпущен межвузовский сборник материалов «Актуальные проблемы экономики и права: федеральный и региональный аспекты». В нем содержится четыре раздела, где помещены более 90 статей-тезисов авторов. Сборник посвящен раскрытию важных вопросов науки, над которыми работает институт, и отражает вопросы формирования налоговой системы России, эффективности показателей малого и среднего бизнеса, направления развития системы налогообложения агропромышленного комплекса, развития ипотеки сельскохозяйственных земель в Республике Мордовия, а также вопросы гармонизации бухгалтерского учета и финансовой отчетности.

В сборнике впервые представлено научное направление «Управление разработкой и реализацией инвестиционных проектов», где показаны проблемы инвестиционной политики интегрированных агропромышленных формирований, стоимостных отношений предприятий национальной экономики, инвестиционно-кредитной поддержки малого предпринимательства в Республике Мордовия. В данных исследованиях активное участие приняли практические работники, работники аппарата Администрации Главы Республики Мордовия и Правительства Республики Мордовия.

Рекомендации, сделанные авторами тезисов и научных статей, могут оказать стимулирующее влияние на развитие актуальных проблем экономики и права не только в Мордовии, но и в других регионах Российской Федерации.

**А.И. ЖУРАВЛЕВА**, кандидат исторических наук, доцент

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ БОТАНИКИ  
И ФИЗИОЛОГИИ РАСТЕНИЙ»  
(I Ржавитинские чтения)**

С 22 по 25 апреля 2004 г. на базе биологического факультета Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева проходила международная научная конференция «Актуальные вопросы ботаники и физиологии растений». Она была посвящена 100-летию со дня рождения профессора Владимира Николаевича Ржавитина (1904—1977), более четверти века возглавлявшего кафедру ботаники университета, основавшего ботанический сад и научный гербарий МГУ.

В конференции приняли личное участие более 130 чел., в том числе 5 — из дальнего и ближнего зарубежья (Индия, Польша, Литва, Украина), 25 — из семи регионов России (Москва, Московская обл., Тула, Киров, Казань, Сыктывкар, Пенза), различных организаций Республики Мордовия (МГУ, МГПИ, Мордовский государственный заповедник, Национальный парк «Смольный», Управление по РМ Министерства природных ресурсов России и др.).

Программа конференции включала пленарные доклады по важнейшим направлениям современной ботаники и фитофизиологии, устные и стендовые доклады, круглые столы.

На пленарных заседаниях были заслушаны 8 докладов. В.К. Левин (Саранск, МГУ), ученик В.Н. Ржавитина, рассказал о жизненном и творческом пути Учителя, об истории ботанических исследований в Мордовии и современном их состоянии. Профессор Povilas Duchovskis (Литва, Lithuanian Institute of Horticulture, Vabtai) проанализировал изменения структуры и физиологических функций растений под комплексным воздействием антропогенных факторов среды. Эмоциональный доклад Т.Б. Силаевой (Саранск, МГУ) был посвящен флористической изученности и проблемам охраны растительного мира Среднего Поволжья. Профессор Muhammad Iqbal

(Индия, Hamdard University, New Delhi) познакомил слушателей с проблемами идентификации и стандартизации медицинских растений на примере популярных и традиционно используемых в Индии растений. Профессор Kazimierz Strzaika (Польша, Jagiellonian University, Krakow) в своем обширном докладе проанализировал молекулярные механизмы ксантофиллового цикла и его регуляцию текучестью мембран. Ю.И. Новицкий (Москва, Институт физиологии растений РАН) всесторонне рассмотрел роль магнитного поля Земли как экологического фактора в жизни растений. Л.В. Хорун (Тула, Тульский государственный педагогический университет) детально показала, как создавалась математическая модель адвентизации флоры Тульской области за 200 лет. Все доклады были заслушаны с огромным интересом и вызвали неподдельную, живую реакцию собравшихся. Они показали реальное состояние современной ботанической и фитофизиологической науки в мире.

Секционные заседания конференции проводились по пяти направлениям.

1. Биоразнообразие растительного мира (организатор — Т.Б. Силаева). Наибольший интерес вызвали доклады гостей из Пензы — В.М. Васюкова и Л.А. Новиковой, Москвы — М.Е. Пименовой (Всемирный институт лекарственных и ароматических растений) и Д.В. Рыжкина (Институт лесоведения РАН), а также представителей Республики Мордовия Л.В. Терешкиной (Мордовский государственный заповедник им. П.Г. Сидорова), Н.Д. Абрамовой (МГПИ), преподавателей и аспирантов Мордовского университета И.В. Кирюхина, Т.Б. Силаевой, З.А. Тимралеева, Е.В. Письмаркиной, Т.Ф. Зайчиковой, Е.В. Варгот, Д.И. Башмакова, Г.Г. Чугунова. В выступлениях были проанализированы флористический состав фитоценозов регионов России, различные группы растений



и грибов, особенно редких и исчезающих, а также использование современной техники для создания базы данных по высшим растениям РМ.

2. Проблемы интродукции растений (организатор — В.В. Лещанкина). Здесь прозвучали доклады по интродукции различных форм растений (древесных, травянистых, культурных, лекарственных, пищевых) в РМ и регионах России.

3. Экологическая анатомия и физиология растений (организатор — А.С. Лукаткин). С содержательными докладами по различным аспектам физиологии растений при стрессовых воздействиях окружающей среды выступили Justyna Milanowska (Польша, Maria Curie-Skłodowska University, Lublin), Ю.Е. Колупаев (Украина, Харьковский национальный аграрный университет), И.В. Кудряшева. (Москва, Институт лесоведения РАН), Г.В. Новицкая (Москва, Институт физиологии растений РАН), Е.В. Талипова (Киров, ВНИИ охотничьего хозяйства и звероводства), О.А. Тимофеева (Казань, Казанский университет), А.Ю. Горчакова (Саранск, МГПИ), Е.В. Мокшин, Н.Н. Гришенкова, И.Г. Чиндяйкин (Саранск, МГУ).

4. Образовательные приоритеты в ботанических дисциплинах (организатор — Т.С. Колмыкова). Здесь были рассмотрены различные аспекты преподавания ботанических дисциплин в вузах.

5. Прикладные аспекты исследования растений и грибов. В рамках секции работали две подсекции: А — Исследование растений (организатор — А.Я. Первова); Б — Исследование грибов (организатор — В.В. Ревин). Различные способы и возможности использования растений и грибов для реализации потребностей человека были представлены в докладах С.Н. Еланского (Московская обл., ВНИИ фитопатологии РАСХН), Н.Н. Селочник (Москва, Институт лесоведения РАН), А.Е. Скопина (Киров, ВНИИ охотничьего хозяйства и звероводства), И.Г. Захожего (Сыктыв-

кар, Институт биологии Коми НЦ УрО РАН), В.В. Лещанкиной, Е.В. Мокшина, Н.В. Альба, Е.В. Лещанкиной, Е.В. Ляьскиной, Н.А. Атыкян, С.А. Ибрагимовой, В.В. Шутовой (Саранск, МГУ).

Оргкомитет подготовил для гостей разнообразную и обширную культурную программу. Участники конференции посетили музей истории университета, ознакомились с городом в ходе специальной автобусной экскурсии, осмотрели экспозиции в музее С.Д. Эрзии на выставке, посвященной профессору В.Н. Ржавитину и его творческому наследию. Им была представлена концертная программа с участием коллективов «Торама» и «Ладушки».

Участники конференции побывали в Болдино, в доме-музее А.С. Пушкина, а также в Национальном парке «Смольный», где зам. директора парка по науке Г.Ф. Гришуткин подробно рассказал о его создании, современной деятельности, указал на интересные детали флористического состава. Гости посетили наиболее живописные участки НП «Смольный».

Конференция, по многочисленным отзывам участников и гостей, прошла на высоком организационном и научном уровне, что стало возможным благодаря финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Республики Мордовия, а также спонсорской помощи ООО «Веда», ООО «Химэкс», ОАО «Приборостроительный завод», ОАО «Резинотехника», ОАО «Молочный комбинат „Саранский“».

Проведение конференции явилось значительным этапом в развитии ботанической науки в Республике Мордовия, позволило повысить авторитет Мордовского государственного университета и Республики Мордовия в мировом научном сообществе, способствовало укреплению внутривосских и международных связей ученых Мордовского университета и Республики Мордовия, интеграции академической и вузовской науки.

**А.С. ЛУКАТКИН**, доктор биологических наук, профессор

---

**ВЫШЛИ В СВЕТ****История педагогики****Лабутина Т.Л.**

Воспитание и образование англичанки в XVII веке. — СПб.: Алетейя, 2001. — 247 с.

В книге впервые в отечественной истории рассматриваются проблемы женского воспитания и образования в Англии в правление династии Стюартов. Рассказывается о том, чему и как обучали представительниц королевской фамилии, аристократок, девушек из средних слоев и простолюдинок. Освещаются формы, методы обучения, школьные программы, используемые в домашнем образовании, частных пансионах, «женских академиях» и благотворительных школах. Важное место уделено зарождению раннего феминизма в Англии.

**Латышина Д.И.**

История педагогики: Учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Гардарики, 2003. — 603 с.

В учебнике излагаются содержание и особенности воспитания и образования в зарубежных странах и в России. Освещается просветительская деятельность выдающихся отечественных и зарубежных педагогов. Впервые в отечественной учебной литературе показано влияние быта и обычаев народа на воспитание детей.

**Осовский Е.Г.**

Макар Евсеевич Евсеев: просветитель, ученый, педагог / Е.Г. Осовский, И.А. Зеткина; МГПИ им. М.Е. Евсеева. — Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2003. — 172 с.

В книге всесторонне освещена жизнь и деятельность выдающегося мордовского просветителя. Обобщено его научное и педагогическое наследие, показан вклад в развитие национальной культуры и образования.

**Ушинский К.Д.**

О воспитании: Для педагогов, родителей и студентов педвузов. — М.: Шк. пресса, 2003. — 192 с.

Педагог энциклопедического склада, занимавшийся теоретическими исследованиями, педагогической практикой и реформой школы, К.Д. Ушинский заложил основы национального образования, обосновав идею народности воспитания. Данное издание представляет лучшие из педагогических трудов К.Д. Ушинского.

**Я.А. Коменский о воспитании:** Для педагогов, родителей и студентов педвузов / Сост. Н.М. Матвеева. — М.: Шк. пресса, 2003. — 192 с.

Данная книга представляет фрагменты произведений знаменитого педагога, обобщившего опыт воспитания и образования подрастающего поколения в семье и в школе. Создав новую концепцию воспитания, Я.А. Коменский составил ряд учебников и попытался организовать школы нового типа.

**Организация образования. Педагогика****Головина И.В.**

Директору школы о делопроизводстве / Отв. ред. М.А. Ушакова. — М.: Сентябрь, 2003. — 176 с.



Пособие содержит всю необходимую для руководителя школы информацию о правилах составления, хранения и использования документов. Фактически это справочник по делопроизводству.

**Кобозева И.С.**

Национально-ориентированное непрерывное музыкальное образование: теоретико-методологический аспект: Моногр. / Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г. Осовского. — Саранск, 2003. — 181 с.

В последние годы в педагогической литературе появляются материалы, посвященные регионализации музыкального образования как национально-культурной музыкальной подготовки детей и учащейся молодежи. В книге представлена авторская концепция национально-ориентированного непрерывного музыкального образования, системная модель его регионального проектирования; с позиций региональных воспроизводственных проблем рассматриваются взаимодействия и взаимосвязи личности и национальной музыкальной культуры общества, музыкального образования и социума.

**Методика работы социального педагога** / Сост. Г.С. Семенов. — М.: Шк. пресса, 2003. — 96 с.

Издание содержит материалы, посвященные методике планирования и изучения воспитательных возможностей семьи, работы с проблемными семьями, созданию единого воспитательного пространства.

**Настольная книга директора школы** / Авт.-сост. Н.С. Анциферова. — М.: Центр «Пед. поиск», 2003. — 192 с.

В издании представлены все разделы деятельности директора школы, необходимая отчетно-аналитическая информация. Есть справочные материалы.

**Педагогика школы. Методика преподавания отдельных предметов**

**Беспалов П.И.**

Модульные программы при изучении органической химии. — М.: Центр хим-пресс, 2003.

Ч. 1. — 83 с.

Ч. 2. — 80 с.

В книгах проанализированы этапы становления модульной технологии обучения, ее развитие и совершенствование, обобщен опыт использования данного подхода к школьной практике.

**Большая энциклопедия поделок: Игрушки. Оригами. Маски и костюмы. Кукольный театр** / Пер. с англ. — М.: РОСМЭН, 2003. — 255 с.

Эта книга поможет научить детей делать много замечательных вещей из бумаги и картона, глины и пластилина, из природных материалов и ткани, с магнитами, батарейками, пружинами.

**Горбачев Н.А.**

Театральные сезоны в школе. — Кн. 2. — М.: Шк. пресса, 2003. — 144 с.

В книге представлены сценарии школьных спектаклей, основу которых составляют сказки, написанные учащимися в разные годы.

**Долинина С.Я.**

Литературный турнир: Разраб. уроков для 6—11 кл. — М.: Флинта: Наука, 2002. — 224 с.



Форма литературного турнира позволяет повысить интерес учащихся к изучаемым произведениям, активизировать их работу на уроке и творчески осмыслить программный материал.

**Латышев Л.К.**

Технология перевода: Кн. для преподавателей с метод. коммент. с ключами к упражнениям: Учеб.-метод. пособие. — М.: НВИ — Тезаурус, 2001. — 88 с.

Предлагаемое издание, являющееся приложением к учебному пособию «Технология перевода», предназначено в первую очередь тем, кто преподает перевод, не имея соответствующего опыта.

**Малофеев Р.И.**

Творческие экспериментальные задания по физике: 9—11 кл. — М.: Шк. пресса, 2003. — 48 с.

В пособии представлена методическая система использования разнообразных экспериментальных заданий по физике, практическая реализация которой в учебном процессе позволяет сделать преподавание данного предмета более интересным и результативным.

**Тихомирова И.И.**

Школа творческого чтения: Метод. пособие. — М.: ВЦХТ, 2003. — 160 с.

Цель предлагаемого пособия — «заразить» руководителей детским чтением идеей творческого развития ребенка на материале художественной литературы, раскрыть на примерах грани читательского творчества и уникальные возможности детского восприятия, конкретизировать некоторые направления деятельности, дать практический материал, представленный в диалогах, тренингах, упражнениях, обсуждениях.

### Дошкольная педагогика

**Куревина О.А.**

Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. — М.: Линка-Пресс, 2003. — 176 с.

В книге рассматриваются теоретические аспекты синтеза искусств и возможности интеграции предметов гуманитарно-эстетического цикла с целью создания у детей целостной картины мира. Предлагается авторская программа.

**Программы для работы с детьми дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования.** — Вып. 6 / Сост. Ф.Е. Штыкало; ГОУ ЦРСДОД. — М., 2003. — 64 с.

Издание, адресованное педагогам дополнительного образования, представляет собой сборник программ. Занятия по приведенным программам развивают у детей образное мышление, воспитывают осознанное отношение к окружающей действительности, помогают в восприятии эстетической ценности окружающего мира, раскрывая творческие возможности каждого ребенка.

**Рыжова Н.А.**

Развивающая среда дошкольных учреждений. — М.: Линка-Пресс, 2003. — 192 с.

В книге обобщен опыт работы детских садов, педагогических институтов и колледжей разных регионов страны по организации развивающей среды. Приведены примеры центров (краеведения, сенсорики, экологии), комплексов (эстетического, компьютерно-игрового), кабинетов (художественного труда, психологии), столовых (кафе), музеев.

**Высшее образование****Волков В.А.**

Российская профессура XVIII — начала XX века. Биологические и медико-биологические науки: Биограф. слов. / В.А. Волков, М.А. Куликова; Ин-т истории естествознания и техники РАН им. С.И. Вавилова. — СПб: РХГИ, 2003. — 548 с.

Настоящий биографический справочник открывает серию словарей, посвященных профессорам России, получившим свое ученое звание не позже 25 октября (7 ноября) 1917 г. Первый том включает биографии более 750 профессоров, занимавших в российских высших учебных заведениях кафедры по всему комплексу биологических наук, а также дисциплинам, смежным с медицинскими. Используются материалы из крупнейших архивов России, Украины, Чехии и Великобритании.

**Змеев С.И.**

Андрогогика: основы теории и технологии обучения взрослых. — М.: Пер. СЭ, 2003. — 207 с.

Монография посвящена рассмотрению основных положений андрогогики — новой науки об образовании, выявляющей закономерности обучения взрослых. Анализируются основные теоретические подходы к организации обучения взрослых, определяются важнейшие характеристики деятельности и основы подготовки преподавателей-андрогогов.

**Катровский А.П.**

Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России. — М.: Междунар. отношения, 2003. — 208 с.

В монографии на основе эволюционного подхода к изучению территориальной структуры высшей школы России выявлены особенности региональной политики в сфере высшего образования в XVIII—XX вв.

**Макаркин Н.П.**

Региональный учебный округ Мордовского университета. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2003. — 72 с.

В книге проанализирован опыт десятилетней работы Регионального учебного округа Мордовского университета, рассказано об истории его организации, становлении и расширении деятельности, проблемах и планах на будущее.

**Макаркин Н.П.**

Университет России на стыке веков. — М.: Издат. дом Рос. акад. образования; Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2003. — 340 с.

В книге на примере одного из крупнейших российских вузов — Мордовского государственного университета показано, как развивалась высшая школа России в 90-е годы XX и в первые годы XXI века.

**Макаров С.И.**

Методические основы создания электронных учебных ресурсов для экономических вузов в предметной области «Математика». — Самара: Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2003. — 92 с.

Предлагаемая книга посвящена изложению концепций электронных учебных средств применительно к предметной области «Математика» для студентов экономических специальностей. Дается система критериев для оценки электронных учебников и пособий.

**Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании:** современное состояние, проблемы, перспективы развития: Материалы междунар. Интернет-конф., проходившей 15.01—29.03.2002 г. на информ. образоват. портале / Под ред. А.Н. Кулика. — М.: Логос, 2003. — 424 с.

В книге представлены материалы конференции, посвященной инфокоммуникационным технологиям, где последовательно рассматриваются концептуальные и гуманитарные проблемы образования для XXI в.; анализируются подходы к созданию в России эффективной информационно-образовательной среды, раскрывается проблематика электронных ресурсов образования, формирования и функционирования виртуальных сообществ в России.

**Печерская Э.П.**

Концептуальные аспекты подготовки конкурентоспособного специалиста в современных условиях. — Самара: Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2003. — 260 с.

В книге анализируются социально-педагогические аспекты формирования инновационного компонента профессиональной деятельности современного менеджера с позиции основных направлений модернизации системы высшего профессионального образования.

**Г.М. Кузьмина**, зав. отделом справочно-библиографического и информационного обслуживания,  
**И.С. Игнатьева**, гл. библиотекарь отдела справочно-библиографического и информационного обслуживания



---

---

**ПОБЕДА В КОНКУРСЕ  
«100 ЛУЧШИХ ВУЗОВ РОССИИ»**

*9—12 июня 2004 г. в Санкт-Петербурге состоялся финал конкурса «100 лучших вузов России». Конкурс проводился впервые и был инициирован Комитетом Совета Федерации по науке, культуре, образованию, здравоохранению и экологии, Комитетом по науке Государственной Думы и Союзом ректоров России. Его организатором выступила Международная академия качества и маркетинга.*

*Сегодня в России около 4000 вузов. Из этого огромного числа Независимым общественным советом в лице председателя Комитета Совета Федерации по науке, культуре, образованию, здравоохранению и экологии В.Е. Шудегова, председателя Комитета по науке Государственной Думы Н.И. Булаева, председателя Союза ректоров России В.А. Садовниченко по 9 критериям были выделены 100 лучших. Победившие вузы были награждены золотыми медалями, а их ректорам присвоено звание и вручен почетный знак «Ректор года — 2004».*

*В числе награжденных оказался и Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, ставший лауреатом конкурса «Золотая медаль „Европейское качество“». Ректор **Н.П. Макаркин** был лично отмечен почетным знаком.*

*Поздравляем весь коллектив университета и его ректора, главного редактора нашего журнала, Николая Петровича Макаркина с высокой наградой!*

---

**ПОЗДРАВЛЯЕМ!**

*На годичном собрании Российской академии образования член редколлегии нашего журнала ректор Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова профессор **Лев Пантелеймонович Кураков** избран академиком РАО.*

*Л.П. Кураков родился 4 января 1943 г. в д. Чувашские Ишаки Батыревского района Чувашской АССР. Окончил Канашский финансовый техникум, Казанский финансово-экономический институт, аспирантуру Московского института народного хозяйства им. Г.В. Плеханова. Проходил научную стажировку в Высшей экономической школе ГДР. Доктор экономических наук, академик Чувашской национальной академии наук и искусств, Международной академии высшей школы, Международной академии информатизации, Международной инженерной академии, действительный член Нью-Йоркской академии наук, Российской академии социальных и педагогических наук, почетный доктор Стамбульского университета.*

*В Чувашском университете Л.П. Кураков с 1968 г., пройдя путь от ассистента до профессора. С 1990 г. — ректор. Все эти годы он остается верным своему кредо — способствовать превращению Чувашии в один из самых образованных, духовно богатых регионов России. Сегодня в университете — свыше 20 тыс. студентов, вдвое больше, чем в 1990 г. Их обучением занимаются 1 448 преподавателей, в том числе 180 докторов и 718 кандидатов наук. ЧГУ стал одним из инициаторов и первых основателей университетского комплекса. В настоящее время эта структура включает в себя 4 филиала, 3 региональных научно-образовательных центра, 2 учебно-консультационных пункта, гимназию, 16 лицейских классов, центры довузовской подготовки в 21 районе республики.*

*Много времени ученый отдает научно-исследовательской работе, являясь научным руководителем открытого в университете Научно-исследовательского института социально-экономических проблем развития регионов. Им подготовлено около 30 докторов и кандидатов наук. Издано более 200 работ по экономике.*

*Лев Пантелеймонович активно участвует в государственной деятельности. Он избирался депутатом Верховного Совета Чувашской АССР, Совета Федерации России, председателем Госсовета Чувашской Республики.*

*Поздравляем нашего коллегу с еще одной победой и желаем, чтобы впереди было много новых!*

**ABSTRACTS****Education: the Federal Aspect**

Proposed Guidelines for a Programme of Modernization of Pedagogical Education in Classical Universities ..... 3

**International Experience in Integration of Education**

**R.A. Nurtazina.** Integration of Education in Kazakhstan in Conditions of Globalization ..... 8

**A.V. Marinicheva.** An Analysis of Society Social and Cultural Expectations pertaining to the Role of Intercultural Communication and Foreign Languages Study .. 16

**V.G. Guryanova.** Higher Economic Education in the USA ..... 19

**Methodology of Education**

**M.N. Vrazhnova.** Present-Day Approaches to Formation of a Professional Adaptation System for Technological University Students ..... 22

**V.P. Kovalevsky.** Concept of the Integral-target Management of the Regional University Complex ..... 25

**Modernization of Education**

**A.N. Plotnikov.** A Model of a University Academic, Scientific and Innovative Complex Functioning ..... 31

**N.S. Sakharova.** Foreign Language Competence of University Students as the Main Phenomenon of Education Modernization ..... 38

**Monitoring Education**

**K.N. Nishev.** Diagnosing Education Quality through a System of Tests ..... 43

**U.A. Shikhov.** Organizing Education Quality Monitoring in the School-University System ..... 50

**L.N. Davydova.** Dynamic Development of Students Competence for Pedagogical Diagnosing as an Integral Characteristic of the Education Quality ..... 53

**Continuous Education**

**T.G. Myasoyedova, S.V. Kazakova.** Qualification Improvement of University Teachers against the Background of Realization of Continuous Education Concept ..... 57

**N.D. Guskova, E.A. Neretina, T.A. Salimova, N.Sh. Vitolkina.** Developing Principles of the Diversified Education Organization in a University. .... 64

**Philosophy of Education**

**V.S. Mikhalkin.** Education Content and Personality Weltanschauung Integrity in Present-Day Conditions ..... 69

**E.A. Martynova.** Russian Religious Philosophical Sophia as a Factor of Creative Personality Formation ..... 73

**Academic Integration**

**E.V. Vostokova.** Integration of Curriculum and Extracurricular Activities ..... 77

**L.L. Salekhova.** Integration of Subject and Language Content in Bilingual Education ..... 87

**S.V. Glotov.** A Course «Diagnostics and Machine Servicing» for Students Specializing in Technology of Servicing and Maintenance of Agricultural Machinery ... 93



### History of Education

- I.D. Mitina.** An Analysis of the Factors Influencing Formation of National and Cultural Personal Identity as Seen by Pedagogic Community in Late 19<sup>th</sup> — Early 20<sup>th</sup> cc. .... 96

### Integration of Instruction and Education

- M.D. Martynova.** Forming a Need in Voluntary Community Service in University Education ..... 101
- S.V. Klyuchnikov.** Adaptation of Underprivileged Children: Pedagogical Aspect ..... 105
- I.P. Gafurov, T.G. Islamshina, L.A. Nurgatina, E.V. Koupper, G.R. Khamzina.** Factors of Provincial Youth's Deviant Behaviour (A Sociological Research) ..... 114

### Information Technologies in Education

- A.V. Dikov.** Computer Technologies for a Future Mathematics Teacher ..... 119
- N.K. Nuriev.** Methodological Aspects in Designing a Didactic Object-Oriented Space in Program Engineering ..... 126

### Psychology of Education

- I.S. Morozova, N.U. Budich.** Personal Assurance as a Prerequisite of Students Education Effectiveness ..... 131
- I.P. Garanina, N.A. Gorst.** Interpersonal Psychophysiological Differences and Their Importance for Education Process ..... 136
- T.D. Andronova.** Theory and Methods of Formation of Professional Pedagogical Activity of Students ..... 140

### Education and Culture

- L.I. Glazunova.** Spiritual Organizing of the Students by Means of Music ..... 146
- V.V. Katermina.** Man's Aesthetic Evaluation (Based on the Usage of Russian and English Nominative Units) ..... 152

### Economic Education

- N.F. Kolesnik.** Management of Non-Productive Costs and Losses as an Important Constituent of Professional Training ..... 156
- V.A. Lyalkin.** Study of Investment Appeal of Energy Industry against the Background of its Reform ..... 160

### Philological Education

- S.V. Altareva.** English Courses for Adults: Topicality and Problems ..... 165
- L.M. Urubkova.** Languages Interaction in Translation ..... 170
- A.P. Kochevatkina.** Verbs of Speech Activity in the Context of the Animacy/Inanimacy Categories in Mordvinian and Mari Languages ..... 175

### Reviews, References, Information

- Political Issues of the Present-Day World ..... 178
- IV Makarkin Readings ..... 180
- International Conference «Topical Issues of Botany and Plant Physiology» (I Rzhavitin Readings) ..... 181
- Published ..... 183
- Victory in «100 Best Universities of Russia» Competition ..... 188
- Our Congatulations ..... 189



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале – автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

С обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 47-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь).

E-mail: [condor@rri.moris.ru](mailto:condor@rri.moris.ru), [inted@mail.ru](mailto:inted@mail.ru)

<http://edumag.mrsu.ru>