

СОДЕРЖАНИЕ

Мониторинг образования

Т. А. Кузнецова, Н. Н. Матушкин, С. И. Пахомов. Согласование квалификационных требований, предъявляемых профессиональными и образовательными стандартами к выпускникам вузов	3
Л. И. Найденова. Сущность и особенности формирования концепции качества высшего профессионального образования в аспекте компетентностного подхода	9
А. В. Гидлевский, Т. В. Кошкарлова. Трудность учебного тестового задания	13
С. Е. Матвеева. Мониторинговый подход к кластеризации образования	20

Модернизация образования

Т. И. Шукшина, А. А. Лобанов, Е. В. Шавыркина. Организационно-правовые основы функционирования научно-образовательного центра в условиях педагогического вуза	26
У. В. Данилова, К. И. Сафонова. Некоторые аспекты методики подготовки магистерской диссертации	29
О. М. Сметанина. Образовательная политика и изучение иностранных языков	32
Н. В. Кирий, А. П. Пересыпкин. Через модерацию к новому качеству обучения в вузе	37

Академическая интеграция

О. К. Клопова. Назначение спецкурсов при профессиональной подготовке специалистов по управлению человеческими ресурсами	41
Ю. Б. Иваник. Язык художественных коммуникаций (формирование эстетической компетенции студентов вузов средствами иностранного языка)	45
А. Ю. Иванов. Коммуникативность в профессиональной культуре музыкального исполнителя	49
В. В. Костыгина. Формирование профессиональной компетентности инженера-строителя в процессе учебно-производственных практик	54
Ю. Г. Родиошкина. Спецкурсы по физике в техническом вузе как компонент национально-регионального образования	57

Интеграция образования и воспитания

Н. Б. Назарова. Характерные черты аддиктивной личности подростков с девиантным поведением ..	61
Е. В. Акайкина. Комплексная программа развития физических качеств у подростков в ВМХ-спорте и ее реализация в Республике Мордовия	65
А. А. Бокова, М. С. Забелина, Е. П. Тюрина, А. Боков. Экологическое воспитание как одно из направлений в комплексе повышения здоровьесберегающего потенциала студентов	68

История образования

В. И. Лаптун. Религиозно-просветительная деятельность православного духовенства среди нерусских народов поволжского края в конце XVIII — начале XIX в.	71
Л. Ю. Преснякова. Проблемы реализации гендерного подхода в образовательных учреждениях России XX в. (на материалах Среднего Поволжья)	74

Психология образования

С. А. Оськина. Психологические основы совершенствования коммуникативной компетентности студента педагогического вуза	79
О. Л. Байзулаева. Сущностные особенности интегративно-личностного подхода к развитию естественно-научной учебно-исследовательской деятельности учащихся	83
И. О. Корошко. Особенности экономического сознания студенческой молодежи с разными ценностными ориентациями	89

**Педагогическое образование**

А. Д. Тасмуханова. Психолого-педагогические условия личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации	94
М. В. Модонова. Конструирование систем математических задач	98
Ю. В. Лукашин. Здоровьесберегающая компетенция как составляющая профессиональной подготовки студентов педагогического вуза	102

Филологическое образование

В. К. Чернин, Д. Н. Жаткин. Особенности перевода А. М. Федоровым монодрамы Альфреда Теннисона «Мод»	107
Л. Д. Кривых. Экспериментальная реализация формирования у студентов неязыковых специальностей опыта позитивных социальных отношений средствами иностранного языка	111

Рецензии, отзывы, информация

Чудо у Пушкина как предмет научного описания	116
--	-----

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Потеева*
Компьютерная верстка *И. А. Пакиной*
Информационная поддержка *Р. В. Карасева*
Аннотации, перевод *С. И. Янина*

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

Подписано в печать 28.12.09. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,20. Тираж 500 экз. Заказ № 230.

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

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

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

СОГЛАСОВАНИЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ТРЕБОВАНИЙ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ К ВЫПУСКНИКАМ ВУЗОВ

Т. А. Кузнецова, Н. Н. Матушкин

(Пермский государственный технический университет),

*С. И. Пахомов (Управление аттестации научных
и научно-педагогических работников Рособрнадзора, г. Москва)*

Рассматриваются вопросы согласованности и преемственности образовательных и профессиональных стандартов. Проводится сравнительный анализ особенностей российских и зарубежных стандартов в части требований к компетенциям и профессиональной квалификации выпускников вузов. Предлагаются пути гармонизации российских образовательных и профессиональных стандартов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт; образовательный стандарт; квалификационные требования; компетенции; профессиональная квалификация; профессиональная сертификация.

Намеченный переход на новые образовательные стандарты высшего профессионального образования, основанные на компетентностном подходе, придает актуальность проблеме соответствия квалификаций выпускников вузов требованиям работодателей.

Как правило, квалификационные требования работодателей к выпускникам вузов оформляются в виде документа, называемого профессиональным стандартом (различающимся по отраслям) [3]. Структура и содержание профессиональных стандартов определяются видами, объектами профессиональной деятельности и решаемыми задачами. Профессиональные стандарты позволяют адекватно идентифицировать уровень профессиональной квалификации выпускников вузов при приеме на работу, регламентируют требования к конкретным должностям и должностной иерархии, создают мотивацию для профессионального развития, являются базисом системы управления качеством профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка в вузах России осуществляется в соответствии с образовательными стандартами, представляющими собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных про-

грамм», направленных на обучение бакалавров, магистров и специалистов в соответствии со сформулированной в компетентностном формате образовательной целью.

Как показывает практика, между требованиями, предъявляемыми к выпускникам вузов российскими образовательными и профессиональными стандартами, существует определенная несогласованность, определяемая как несоответствием терминологии, так и концептуальными различиями.

Соответствие между квалификационными характеристиками выпускников вузов, обучавшихся по образовательным программам высшего профессионального образования, и квалификационными требованиями работодателей может быть достигнуто с учетом международного опыта. В качестве примера рассмотрим согласование требований к выпускникам инженерных специальностей в США.

Профессиональные стандарты по инженерным направлениям в США определены серией документов «United States Office of Personnel Management “Qualification Standards of General Schedule Positions. Individual Occupation Requirements for GS-500...900: All Professional Engineering Positions“», кото-



рые представляют собой квалификационные стандарты, включающие в себя индивидуальные профессиональные требования (individual occupational requirements — IOR), предъявляемые Федеральной конкурсной службой (Federal competitive service) к профессиональным квалификациям различного уровня [5].

Документ GS-800 содержит требования к первым профессиональным квалификациям (First Degrees — первым степеням), которые могут присваиваться на базе высшего образования в 21 инженерной области: профессиональный инженер — Professional engineering и профессиональный инженер-технолог — Professional Engineering Technology. Рассматриваются необходимые условия для получения квалификации следующего уровня — инженер-исследователь (стандарт GS-900).

Профессиональные стандарты разрабатываются Агентством управления кадровой политикой U. S. Office of Personnel Management при участии ведущих профессиональных ассоциаций США и служат для формирования эффективной национальной политики в области трудовых отношений (развитие трудовых ресурсов, управление рынком труда, обеспечение занятости населения, развитие науки и техники, инновационный рост реального сектора экономики).

Профессиональные компетенции выпускника (Professional Competence) характеризуются:

- профессиональными фундаментальными знаниями в области технических наук, которые определяются как широкие и глубокие знания математики, физики и технических наук применительно к конкретной области инжиниринга (направления, специальности), полученные при освоении не менее чем 4-годичной аккредитованной образовательной программы подготовки бакалавра или ее эквивалента;

- специальными знаниями, умениями и навыками (специализированными компетенциями) в области специализации

— Special in Particular Areas of Engineering;

- профессиональными умениями применять полученные фундаментальные и специальные знания (теории, концепции, методы), эффективно систематизировать, анализировать, интерпретировать и оценивать научные данные при решении инженерных задач и в научных исследованиях в междисциплинарных областях (на стыке наук);

- положительной динамикой развития профессиональных знаний и умений в течение всей жизни, основанной, в том числе, на освоении программ повышения квалификации продвинутого уровня (Continuing education);

- знаниями в смежных областях, необходимыми для эффективного выполнения профессиональных обязанностей (например, основы менеджмента, теории организации, экономики и др. в проектной деятельности или управлении производством).

Образовательные стандарты в США содержат рекомендации по формированию структуры и содержания образовательных программ, разработанные профессиональными обществами. В соответствии с профессиональным стандартом GS-800 базовые требования к профессиональным квалификациям Professional engineering и Professional Engineering Technology включают в себя требования к освоению в инженерном вузе (School of Engineering) *образовательной программе*, направленной на получение академической степени бакалавра (или магистра). Образовательная программа разрабатывается на основе Curriculum (учебного плана), аккредитованного ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology — Аккредитационным Советом в области техники и технологии). Примером является известный документ Computing Curricula 2001 (CC2001), выполняющий роль образовательного стандарта по направлению Computer Science (российский аналог — направление высшего профессионального образования «Информатика и вычис-

лительная техника»). Это последний документ в серии образовательных стандартов, разработанных двумя американскими профессиональными обществами — Комитетом по образованию общества Computer Society of the Institute for Electrical and Electronic Engineers (IEEE-CS) и Ассоциацией Association for Computing Machinery (ACM) — с целью повышения качества подготовки IT-специалистов [4].

Все поколения Computing Curricula содержат систему требований к образовательным программам подготовки. Подробно рассматриваются состав предметного поля, модульная структура и стратегии реализации (implementation strategies), определяющие порядок следования (дерево пререквизитов) и трудоемкость (в кредитах USCS) дисциплин в учебном плане. Выдвигается требование аккредитации программ подготовки организациями ABET и Computing Sciences Accreditation Board (CSAB).

В соответствии с требованиями профессионального стандарта GS-800 предметное поле программы теоретической подготовки, освоенной в вузе, включает в себя *базовую составляющую* (математический анализ), направленную на формирование ключевых (универсальных, общенаучных) компетенций, и *специальную составляющую* (дисциплины продвинутого (advanced) уровня), направленную на формирование профессиональных компетенций. Обязательная теоретическая специальная подготовка продвинутого уровня охватывает пять предметных областей, выбранных из семи регламентированных профессиональным стандартом: статистика и динамика, сопротивление материалов, механика жидкостей и гидравлика, термодинамика, электрические поля и цепи, материаловедение либо иная фундаментальная техническая область или раздел физики, такие как оптика, теплотехника, механика сплошных сред, электроника и др.

В качестве альтернативы традиционной теоретической специальной подго-

товке стандартом GS-800 рассматривается совмещение практико-ориентированного обучения (experience-college-level education training) и/или опыта практической деятельности, направленного на получение дополнительных профессиональных компетенций в ходе решения инженерных прикладных задач. Такой подход создает необходимые условия для более глубокого понимания обучающимся взаимосвязей между теорией (техническими науками) и практикой (техникой).

Принципом формирования образовательных программ является необходимость достижения конечной цели, которой выступает подготовка специалистов, обладающих определенными фундаментальными знаниями, умениями и навыками. Следует отметить, что в образовательном стандарте CC2001 не используется термин «компетенция». Документ ориентирован на степень бакалавра, но в нем содержатся рекомендации, касающиеся магистерских степеней. В целом CC2001 считается эталонным стандартом в области IT-подготовки и имеет широкое международное признание.

Соответствие квалификационных характеристик выпускника вуза требованиям профессионального стандарта (перечисленным профессиональным компетенциям) устанавливается в ходе реализации нескольких процедур.

Основной процедурой является *профессиональная регистрация* (Professional registration), которая осуществляется соответствующим органом штата (State Board) на основе письменного теста в узкоспециальной области (например, обрабатывающей промышленности). Выпускники аккредитованных ABET программ бакалавра, удовлетворяющих требованиям GS-500 к физико-математическим и техническим предметным областям, могут сдавать письменный профессиональный экзамен (Engineer-in-training — EIT), который проводится экзаменационной комиссией штата — Board of Engineering Examiners в форме письменного специализирован-



ного теста в определенной инженерной области (специальности).

К обладателям степеней бакалавра и магистра предъявляются различные требования, и им могут быть присвоены профессиональные квалификации различного уровня. В частности, в связи с различием структуры, содержания и качества программ подготовки бакалавров, при регистрации на квалификационном уровне GS-800 к выпускникам *бакалавриата* предъявляется требование освоения дополнительной образовательной программы (срок обучения 1 год) специализированного обучения (*specified academic courses* или *related curriculum*) в профессиональной области или наличия опыта практической инженерной работы в области техники и высоких технологий (связанной с инженерным творчеством). Соответствие приобретенных знаний, умений и навыков требуемым профессиональным инженерным компетенциям проверяется с помощью EIT.

Выпускники *магистратуры* могут пройти регистрацию на высшем квалификационном уровне GS-900. Однако обладатели степени магистра, прошедшие магистерскую подготовку по непрофильной образовательной программе (например, бакалавриат в области технических наук — BS, а магистратура в области менеджмента — MBA), могут претендовать на профессиональную квалификацию Industrial Engineer (промышленный инженер), но не могут претендовать на профессиональную квалификацию инженера-исследователя.

Таким образом, в США преемственность академической и профессиональной подготовки обеспечивается сопряженностью требований образовательного и профессионального стандартов. При этом профессиональный стандарт позволяет осуществлять контроль (через процедуру регистрации) приобретенных в ходе практической деятельности профессиональных компетенций, необходимых для получения профессиональной квалификации — Professional Degree. Фунда-

ментом для них являются сформированные на этапе обучения в вузе базовые знания, умения и навыки, необходимые для получения академической степени — BS, MS, требования к которым также регламентируются профессиональным стандартом. Согласованность академических и профессиональных квалификационных требований к выпускникам вузов обеспечивается участием в разработке образовательных и профессиональных стандартов представителей профессионального сообщества.

Плюсом американских профессиональных стандартов является детализация требований к образовательным программам, позволяющая адекватно оценивать качество академической подготовки инженера и создающая условия для повышения ее эффективности.

Основным минусом американской системы образовательных и профессиональных стандартов следует назвать отсутствие государственной аттестации образовательных программ (образовательные стандарты формируются профессиональным сообществом и не имеют статуса национального ГОС), при том что профессиональный стандарт разработан национальным агентством при Правительстве США. Другим минусом является отсутствие компетентного подхода при формировании образовательных стандартов. Если образовательный стандарт говорит только о фундаментальных знаниях, умениях и навыках, то стандарт профессиональный — о профессиональных компетенциях, включающих в себя как универсальные и специальные компетенции (профессиональные знания, умения и навыки; в том числе в смежных областях), так и мотивационный компонент, способность и готовность к профессиональному развитию.

В России **профессиональные стандарты** в их современном понимании начинают создаваться. В частности, группой научных и отраслевых экспертов при организационной поддержке Мининформсвязи и Ассоциации предприятий компь-

ютерных и информационных технологий разработаны профессиональные стандарты в области ИТ. Это нормативный документ рекомендательного характера, отражающий минимально необходимые требования к девяти наиболее востребованным, с точки зрения интересов работодателей в отрасли ИТ, профессиям: программист, системный архитектор, специалист по информационным системам, системный аналитик, специалист по системному администрированию, менеджер информационных технологий, менеджер по продажам решений и сложных технических систем, специалист по информационным ресурсам, администратор баз данных [2].

Следует отметить, что, хотя реализация проекта по разработке профессиональных стандартов может рассматриваться как положительный пример межведомственного взаимодействия Министерства информационных технологий и связи, Министерства образования и науки, совместной работы государственных структур и бизнес-сообщества, разработанный документ в целом не согласован с вступающим в силу Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в части структуры, содержания и терминологии. Квалификационные требования профессионального стандарта сформулированы в утратившей сегодня актуальность системе ЗУН — знаний, умений, навыков, требуемых для выполнения определенных должностных обязанностей для четырех квалификационных уровней. Указан минимальный срок практической работы, необходимый для проведения сертификации. Профессиональный стандарт устанавливает требования к ЗУН по квалификационным уровням и используется в качестве «нормативного документа, применяемого для подбора и расстановки кадров, планирования и нормирования труда; развития систем управления персоналом; для решения задач по профессиональной ориентации; для создания

системы добровольной сертификации персонала и оценки уровня компетентности работников; для разработки образовательных стандартов и программ обучения в соответствии с требованиями работодателей; для проведения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала». При этом документ ориентирован на готовых выпускников вузов и никакой информации о возможности внесения коррективов или проведения диверсификации образовательных программ с целью обеспечения повышения их эффективности и качества не несет.

Квалификационные требования **образовательного стандарта** (ФГОС ВПО) по направлениям (специальностям) подготовки сформулированы в терминах компетенций. Предлагается рассматривать компетенции двух типов — общекультурные и профессиональные, — каждый из которых включает в себя несколько видов. В первом случае это социально-личностные, общенаучные, инструментальные, во втором — общепрофессиональные и определяемые видом деятельности выпускников (производственно-технологические, организационно-управленческие, научно-исследовательские, проектные). В свою очередь, каждый вид компетенций характеризуется наличием компонентов — знаний, способностей, умений, готовности, владений, навыков, мотиваций. По сути, ФГОС ВПО задает компетентностную модель выпускника вуза — как цель образовательного процесса, позволяющую сформулировать важнейшие требования к структуре и условиям реализации основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров, специалистов, направленных на формирование необходимой системы компетенций [1].

Следует отметить, что в России выпускникам вузов присваиваются *профессиональные квалификации*, а не академические степени, как за рубежом, что определяется особенностями российских ФГОС и процедуры Итоговой госу-



дарственной аттестации (ИГА). Обязательным компонентом образовательных программ является профессиональная подготовка (включающая в себя производственную практику). ИГА выпускников российских вузов строится на процедуре публичной защиты выпускной квалификационной работы (дипломного проекта, магистерской диссертации), имеющей практическую ценность и актуальность (в большинстве случаев выполняемой в реальном секторе экономики и на производстве) и успешно прошедшей процедуру профессионального рецензирования. В состав экзаменационной комиссии входят ведущие специалисты практики в данной области.

Таким образом, в российских образовательных стандартах заложены функции стандартов профессиональных. Это обстоятельство делает возможными их взаимную преемственность и согласованность. Однако разрабатываются образовательные стандарты (и образовательные программы) государственными органами образования без должного привлечения профессионального сообщества.

Другим недостатком является отсутствие на сегодняшний день государственного образовательного стандарта для послевузовских степеней и квалификаций. Послевузовские образовательные программы подготовки формируются на основе документов, государственными образовательными стандартами не являющимися («Временных требований к ООП послевузовского образования» — для аспирантуры, «Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации» — в системе дополнительного образования). Другими словами, в России фактически отсутствует государственная аттестация образовательных программ послевузовской подготовки. Взаимодействие с профессиональным сообществом в этой части также не является достаточно эффективным.

Действующие сегодня в России профессиональные стандарты не несут требований к образовательным программам (как это принято в большинстве зарубежных стран) и, по сути, выступают перечнями требований к должностным обязанностям в определенных профессиях. Несмотря на то что авторы профессиональных стандартов в области информационных технологий в постановочной части говорят о «технических компетенциях» (что не соответствует терминологии, принятой в ФГОС), требования к должностным обязанностям сформулированы в терминологии ЗУН (знаний, умений и навыков), которые «полно характеризуют должность» [2]. Понятие «профессиональная квалификация» является более широким, чем «должность», и нуждается в более детальной проработке в профессиональных стандартах, в частности в привязке к образовательным программам подготовки.

Кроме того, в структуру профессиональных стандартов не входят требования к процедуре присвоения профессиональных квалификаций, как это принято в международной практике.

Таким образом, гармонизация российских образовательных и профессиональных стандартов должна прежде всего строиться на основе реального применения компетентностной модели выпускника вуза, разработанной с учетом требований профессиональных стандартов к компетенциям выпускников. Согласование требований образовательного и профессионального стандартов обеспечит создание высокоэффективных образовательных программ, соответствующих международным требованиям, активно обновляемых в связи со спецификой научных и прикладных аспектов области специализации, учитывающих тенденции и динамику развития профессиональных стандартов и требований рынка труда.

Эффективность профессионального стандарта во многом определяется степенью проработанности требований к процедуре присвоения профессиональной квалификации (регистрации, сертифика-

ции и др.) и их сопряженностью с требованиями ФГОС. Отсюда важной задачей, от решения которой зависит уровень согласования образовательных и профессиональных стандартов, является разработка единой системы диагностических средств, адекватно оценивающих квалификационный уровень обучаемого на основе объективных критериев и показателей качества.

Представляется, что проведение рациональных изменений в российской системе образовательных и профессиональных стандартов будет несомненно способствовать повышению эффективности и качества подготовки выпускников вузов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Проекты ФГОС высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/>, дата обращения к сайту: 30.10.2009 г.
2. Профессиональные стандарты в области ИТ. — М. : АП КИТ, 2008.
3. Прянишникова, О. Д. Профессиональные стандарты: краткий обзор зарубежного опыта / О. Д. Прянишникова, Н. А. Лейбович // Промышленник России. — 2008. — № 3. — С. 37—41.
4. Computing Curricula 2001. Computer Science Volume [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.acm.org/education/cc2001/final>.
5. United States Office of Personnel Management "Qualification Standards of General Schedule Positions. Individual Occupation Requirements for GS-500...900: All Professional Engineering Positions" [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.opm.gov/qualifications/standards/IORs/GS0800/0800.htm>.

Поступила 23.11.09.

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*Л. И. Найденова (Пензенская государственная
технологическая академия)*

Анализируется содержание профессиональных компетенций выпускников вуза (на примере педагогических специальностей). На основе содержания профессиональных компетенций разрабатывается концепция качества высшего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетентностно-ориентированное образование; качество высшего профессионального образования.

В настоящее время наибольший интерес для общества и для работодателя на рынке труда представляет специалист, подготовленный к решению профессиональных задач в разных условиях, который умеет организовывать выполнение решений и контролировать их результаты, планировать и анализировать. Все это входит в перечень функций, составляющих основу высокого уровня ключевых компетенций.

Достаточно обширный перечень компетенций, содержащийся в российских образовательных документах, включает в себя инструментальные, социально-

личностные и общекультурные, универсальные, общенаучные, профессиональные (общепрофессиональные), профильно-специальные компетенции.

Следует согласиться с точкой зрения И. А. Зимней, которая считает переход к компетентностно-ориентированному образованию адекватной реакцией системы образования на социальный заказ. При этом наиболее углубленным и содержательным оказывается понятие компетентности. Его определение требует разработки уже не структуры качеств, а модели действий, качеств, взаимодействий и других функциональных компо-

© Найденова Л. И., 2009



нентов, каждый из которых служит достижению конкретных целей.

Представляется наиболее исчерпывающей и универсальной модель единой социально-профессиональной компетентности, предложенная И. А. Зимней. В соответствии с данной моделью целостность результата высшего образования есть многомерная и многоуровневая конструкция, состоящая из четырех разнорядковых блоков: двух базовых (интеллектуально-обеспечивающего и личностного) и двух собственно компетентностных (социального и профессионального) [2, с. 15]. Данная модель имеет высокую ценность еще и в том смысле, что она позволяет найти подход к оценке результата образования в аспекте отслеживания уровней сформированных компетентностей.

Если принять модель и концепцию И. А. Зимней за методологическую основу, то можно сформировать структуру аналогичных компетентностей и систему их оценки как результатов подготовки по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)». Причем необходимые критерии для создания такой структуры и для оценки показателей результатов сформированных качеств уже заданы в новейших государственных образовательных стандартах для подготовки бакалавров и магистров по названной специальности в системе высшего профессионального образования. В такую структуру, например, входят следующие блоки:

— *интеллектуальный*, обеспечивающий социально-профессиональную компетентность. Развитие мыслительных действий необходимо для того, чтобы сформировать интеллектуальную готовность к постоянному повышению уровня знаний, а также к творческому подходу в процессе своей профессиональной деятельности;

— *личностный*, обеспечивающий формирование необходимых профессионально важных качеств и развитие креативности, т. е. способности к решению нестандартных ситуаций. По нашему

мнению, в этом блоке важную роль должно играть формирование основ профессиональной педагогической культуры, которое затем переходит в развитие стабильной и прогрессивной профессиональной и даже корпоративной культуры в социальном блоке;

— *социальный*, обеспечивающий жизнедеятельность и конкурентоспособность каждого специалиста на рынке образовательных услуг. На наш взгляд, ключевые компетенции в отношении педагогической деятельности должны включать в себя также накопление и передачу культурных образцов, регулирование процесса социализации личности учащихся, т. е. то, что обеспечивает выполнение основных социальных функций системы образования как социального института;

— *профессиональный*, связанный с готовностью к выполнению своих профессиональных функций в любых, быстро меняющихся условиях, а также с готовностью к постоянному повышению своего уровня знаний и умений, к формированию основ для новых профессиональных компетенций.

Именно данные блоки в обобщенном виде могут служить одной из основ при решении вопроса о содержании качества высшего профессионального образования, например для выпускников названной специальности. Другим важным основанием может быть такое определение качества всего высшего образования, которое связывает профессиональную подготовку и потребности общества. Из всех известных в настоящее время дефиниций наиболее полно отвечает данному критерию определение, которое дают А. Чучалин и И. Герасимов: качество высшего образования — это сбалансированное соответствие образования и подготовки специалиста (как процесса и результата) многообразным потребностям личности, общества и государства [3, с. 29].

С учетом сказанного качеством подготовки специалистов-профессионалов по педагогической специальности следу-

ет назвать соответствие профессиональной подготовки, сочетающей формирование необходимых профессиональных, социальных и личностных компетенций, и потребности в действительно профессиональной деятельности педагогов этого уровня (бакалавров и магистров). Причем эта потребность должна проявляться не только на уровне образовательных учреждений или даже регионов, но и на уровне всего общества. Исходя из такого содержания качества, сформулируем принципы профессиональной подготовки педагогов по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)». Основной сферой их деятельности обычно является среднее профессиональное образование. Но в настоящее время наблюдается тенденция к интеграции образования среднего и высшего профессионального уровня в общую систему профессионального образования. В соответствии с этим ставятся цели и задачи вузовской подготовки специалистов по многим профилям.

Сегодня перед высшим педагогическим образованием стоит очень важная задача: определить компетенции современных профессиональных педагогов в системе среднего профессионального образования и выбрать подход для оценки уровня их развития у молодых специалистов — выпускников вузов. При этом следует руководствоваться методологическими принципами, предложенными и успешно использованными в практике, например, аналогичного исследования специалистов инженерного профиля [1, с. 41].

1. Общим для всех определений универсальной компетенции является ее понимание как способности индивида справляться с различными социально-профессиональными задачами, что обеспечивает молодому специалисту динамическую профессиональность: успешную адаптацию и мобильность. В рамках такого понимания можно очертить проблемное поле анализа профессиональной деятельности.

2. Компетенция понимается также как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы и обеспечивающих осуществление профессиональных функций. При этом должны взаимодействовать когнитивные навыки, мотивация, эмоциональные аспекты, ценностные установки.

3. Под компетенцией можно понимать профессиональное поведение при решении типовых и специфических профессиональных задач, при выполнении профессиональных функций, носителем которых является специалист. В каждой компетенции подбираются такие признаки, которые можно зарегистрировать в реальной профессиональной деятельности отдельного работника.

Определить показатели универсальных компетенций педагогов можно на основе анализа служебных инструкций и других нормативных документов системы ВПО.

На наш взгляд, прежде всего следует выделить три основные группы компетенций, характерные для многих педагогических специальностей: инструментальные, персонально-профессиональные, социально-профессиональные.

1. Инструментальные компетенции (ИК):

— организация учебного процесса с учетом специфики подготовки в системе СПО (ИК1);

— способность предвидеть результаты учебной деятельности на основе применения традиционных и инновационных педагогических технологий (ИК2);

— восприимчивость к новым идеям и образовательным парадигмам в сфере высшего образования (ИК3);

— способность к реализации новых образовательных технологий в собственной профессиональной деятельности (ИК4).

2. Персонально-профессиональные компетенции (ППК):

— необходимый психолого-педагогический интеллект (ППК1);



— уровень требуемой работоспособности (ППК2);

— способность к профессиональному обучению и самообразованию (ППК3);

— способность определить личностные качества студентов как будущих специалистов и сделать прогноз (предвидеть) их дальнейшее личностное развитие на пути продвижения к достигаемому профессиональному статусу (ППК4);

— уровень научной деятельности, необходимый для участия в деятельности какой-либо научной школы (или для создания своей научной школы) (ППК5).

3. Социально-профессиональные компетенции (СПК):

— ответственное отношение к своему труду (СПК1);

— профессиональная дисциплинированность (СПК2);

— стремление анализировать и решать возникающие конфликты, предупреждать конфликтные ситуации как в учебном процессе, так и во взаимоотношениях с коллегами (СПК3);

— способность к поддержанию и передаче социально-профессиональной культуры в системе высшего образования (СПК4).

Кроме того, необходимо выделить функции, которые должен выполнять педагог в системе ВПО. Это функции (Ф): обучения (Ф1); воспитания (Ф2); учебно-методического обеспечения учебного процесса (Ф3); развития и саморазвития (Ф4); исследований в сфере образовательного процесса (Ф5); изучения и прогнозирования конкурентоспособности выпускаемых специалистов (Ф6).

Взаимосвязи между данными функциями и компетенциями можно представить в виде матрицы.

Матрица взаимосвязей функций и компетенций педагога для системы ВПО

	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6
ИК1	+		+			
ИК2	+		+		+	
ИК3	+	+	+	+	+	+
ИК4	+	+	+	+		+
ППК1				+	+	
ППК2	+	+	+	+	+	
ППК3			+	+		
ППК4	+	+			+	+
ППК5	+	+	+	+	+	+
СПК1	+	+	+	+		
СПК2	+	+	+			
СПК3	+	+				
СПК4	+	+	+	+		+

На основе определения таких матриц взаимосвязи качеств, компетенций и выполняемых функций следует формировать содержание образовательных программ подготовки специалистов в системе ВПО по группам специальностей и по профилям подготовки. Конкретные компетенции должны составлять содержание не одной, а цикла дисциплин, которые, в свою очередь, представляют программный модуль в содержании под-

готовки по данной специальности. Тогда последовательность разработки образовательной программы в зависимости от подготовки бакалавра или магистра приобретает следующий вид:

— определение формируемых компетенций специалиста — выпускника данного уровня подготовки;

— подбор научных областей подготовки, разделы которых образуют циклы дисциплин;

— формирование содержания цикла дисциплин для определения программного модуля подготовки.

Выполнение этих задач может быть критерием того, насколько сформированы компетенции будущего специалиста к моменту окончания вуза.

Условия реализации качества высшего профессионального образования с позиций компетентностного подхода (для многих групп специальностей, а не только для педагогических) подразделяются на две группы:

1) педагогические условия в вузе. Перед началом разработки основной образовательной программы вуз должен определить ее главную цель и цели в области воспитания и обучения с учетом направления и профиля подготовки, особенностей научной школы, потребностей рынка труда;

2) социально-экономическая ситуация в регионе. Это, прежде всего, состояние рынка образовательных услуг и потребности в специалистах с высшим и средним профессиональным образованием на региональном рынке труда.

Система контроля качества подготовки специалистов является неотъем-

лемой частью вузовской системы управления качеством, перед которой стоят следующие основные задачи:

- ранняя профориентация учащихся;
- входной контроль профессиональной направленности и уровня подготовки абитуриентов;
- текущий и промежуточный контроль усвоения знаний студентами;
- итоговый контроль знаний, умений и навыков выпускников;
- мониторинг качества подготовки специалистов и выработка предложений по улучшению качества подготовки специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер, Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высш. образование в России. — 2007. — № 11. — С. 39—45.
2. Зимняя, И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вуза / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высш. образование сегодня. — 2008. — № 5. — С. 14—19.
3. Чучалин, А. Качество высшего образования как общественно значимый результат / А. Чучалин, И. Герасимов // Вестн. высш. образования. — 2004. — № 11.

Поступила 10.07.09.

ТРУДНОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕСТОВОГО ЗАДАНИЯ

А. В. Гидлевский (Омский государственный университет),
Т. В. Кошкарлова (Омский государственный аграрный университет)

Авторами предлагается эффективный подход к исчислению трудности учебного тестового задания как базового элемента учебного теста, предназначенного для измерения качества образования. Используемый подход носит в лингвистике название субъект-предикатного.

Ключевые слова: субъект-предикатный подход; трудность условия учебного тестового задания; трудность текста; качество образования.

Учебные тестовые задания являются исходными элементами тестовых форматов, предназначенных для оценки качества образования.

На сегодняшний день в дидактике отсутствует эффективная научная методология количественного определения такой важной характеристики учебных

тестовых заданий, как трудность. Вместо прямого метода ее исчисления используется сравнительный, когда трудность теста определяется исходя из количества учащихся, выполнивших его. Чем меньше учащихся справились с заданием, тем оно труднее. Уязвимость такого подхода заключается прежде всего в некор-

© Гидлевский А. В., Кошкарлова Т. В., 2009



ректной выборке испытуемых. Отсутствие строгого метода приводит к тому, что, например, составители тестов ЕГЭ в оценке трудности задания нередко ошибаются в несколько раз. Таким образом, актуальность исследования поддерживается острой необходимостью в более корректном определении трудности тестовых заданий и отсутствием соответствующего эффективного инструментария в современной дидактике. Сущность предлагаемого в данном сообщении метода заключается в следующем. С помощью субъект-предикатного подхода к структуре содержания текста формируется граф интеллектуального поиска, обработка которого дает значение трудности тестового задания. При этом использование единого подхода к исчислению трудности как условия, так и решения задания позволяет рассматривать тест как дидактическое целое и разработать на основе предлагаемого подхода более эффективную технологию обучения.

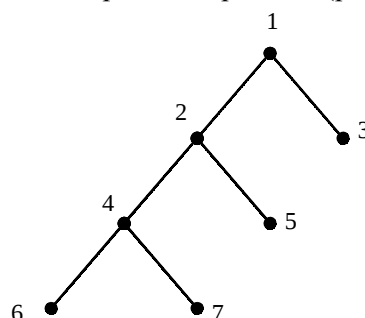
Сложность и трудность как характеристики структур решений

В качестве названий для базовых характеристик применяемых в образовании тестовых заданий используются термины «сложность» и «трудность». Первый в настоящее время приобрел значительную популярность в связи с работами Н. Г. Рыженко и его коллег [2]. Используемая ими методика перекликается с подходом Ю. А. Шрейдера [4]. Однако именно благодаря усилиям Н. Г. Рыженко и его последователей мы сегодня имеем хорошо разработанный метод, который в дальнейшем для определенности будем называть методом Рыженко.

Любая логико-гностическая задача — это в общем случае текст, структуру содержания которого удобно представить в виде дерева. Н. Г. Рыженко и его коллеги разрабатывали способ исчисления сложности решений учебных тек-

стовых задач. Решение же текстовой задачи, т. е. последовательность действий, — это, по сути дела, последовательность отношений. Для исчисления сложности такой последовательности используется определенный алгоритм. На основании той или иной последовательности действий в решении задачи составляется дерево ее решения (граф структуры решения). Далее находится сложность каждой вершины дерева. Затем сложности всех вершин суммируются.

Рассмотрим применение данного метода на конкретном примере (рис. 1).



Р и с. 1. Граф структуры содержания текстовой задачи

Узлы графа обозначены цифрами от 1 до 7. Дерево имеет три вершины, которые обозначены цифрами 1, 2 и 4. Сложность каждой вершины рассчитывается как произведение количества узлов, возглавляемых данной вершиной (включая узел вершины), и количества ветвей, исходящих из вершины вниз. Общая сложность ($Сл$) рассчитывается как сумма сложностей вершин.

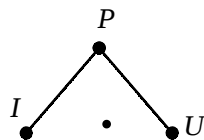
$$Сл = Сл_1 + Сл_2 + Сл_4,$$
 где $Сл_1 = 7 \cdot 2 = 14$; $Сл_2 = 5 \cdot 2 = 10$; $Сл_4 = 3 \cdot 2 = 6$.

Как нетрудно видеть, суммарная сложность всех вершин $Сл = 30$.

Расчет сложности дерева через сложности вершин имеет несколько принципиальных особенностей. Метод пригоден для исследования характеристик множества задач, т. е. обладает высокой универсальностью, однако его использование для расчета трудности

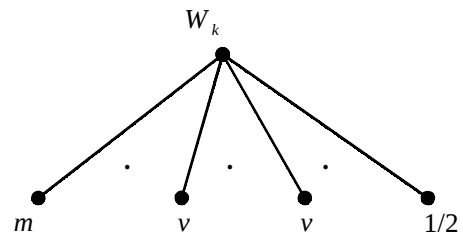
тестовых заданий требует уточнения. Поскольку последующие действия в интеллектуальных задачах легче предыдущих, в силу того что базируются на них, вклад действий в общую трудность задачи уменьшается по мере приближения к завершению решения. Между тем в методе Рыженко мы наблюдаем противоположную ситуацию — чем дальше действие отстоит от начала, тем больше его вклад в трудность. Правда, автор и его коллеги говорят о сложности, но в решении задач с ростом сложности (количества действий) и возрастает трудность. Возможно, применение метода оправданно с точки зрения понимания текста, каковой должен обрабатываться в рабочей памяти, а каждое последующее добавление информации ухудшает ее работу. Однако для расчета трудности решения тестового задания, когда решающий имеет возможность использовать рисунок, схему, черновик в виде внешнего носителя информации, метод Рыженко целесообразно модифицировать.

Рассмотрим пример такой модификации. На рис. 1 представлены повторяющиеся структуры в их иерархии: нижележащие следуют из вышележащих. Каждая из структур содержит три вершины и две связи. В соответствии с методом Рыженко каждая структура есть графическое отображение зависимости $1 = f(2, 3)$, где 1, 2 и 3 — некоторые алгебраические, арифметические, физические и другие величины, находящиеся в определенном отношении. Например, мощность в цепи постоянного тока, развиваемая на однородном участке цепи, $P = UI$. Данное отношение представлено на рис. 2.



Р и с. 2. Графическое представление отношения $P = UI$

Сложность элементарного дерева, отображающего вышеприведенное отношение, может быть вычислена по методу Рыженко: $Sl = 3 \cdot 2 = 6$. Очень часто какое-либо действие в решении задачи содержит простые операции — умножение величины на число, возведение в квадрат и др. Например, выражение для кинетической энергии $W_k = mv^2/2$, которое, в свою очередь, может быть представлено графом, показанным на рис. 3, содержит две такие элементарные операции: возведение в квадрат и умножение на $1/2$.



Р и с. 3. Графическое представление выражения для кинетической энергии

Несмотря на то что операции элементарны, они учитываются с одинаковым показателем сложности, которая в соответствии с методом Рыженко равна 20 ($5 \cdot 4$), и увеличивают базовую сложность от 6 до 20, т. е. более чем в три раза. Если интерпретировать трудность как производную от сложности, то выходит, что две элементарные операции дают две трети итоговой трудности, что недопустимо при расчете трудности тестовых заданий. Другой особенностью метода Рыженко, как мы видели, является многократный учет последующих действий в случае, если решение тестового задания имеет несколько действий.

Первую трудность можно обойти, если использовать вместо понятия «сложность» понятие «разнообразие». В таком случае трудность отображения, показанного на рис. 2, равна произведению разнообразия величин на количество связей, «участвующих» в разнообразии. В примере фигурируют три величины: P , I , U — и две связи: $P - I$ и $P - U$. При



этом трудность данного представления $T_0 = 3 \cdot 2 = 6$. Индекс в символе T_0 показывает, что мы имеем минимальное, исходное значение трудности отображения, которое в работах Рыженко и его коллег носит название базового.

Трудность дерева, отображающего выражение для кинетической энергии (см. рис. 3), равна сумме исходной трудности $T_0 = 6$ и трудности не «базовых» связей: дублирующей связи $W_k - v$ и связи $W_k - 1/2$. Данные связи отображают элементарные операции — возведение в квадрат и умножение на $1/2$ — и поэтому должны учитываться с меньшими весовыми коэффициентами, чем базовые связи (на рис. 3 первые две слева). Очевидно, базовые связи могут быть учтены со значениями трудности, равными 3, поскольку именно их наличие обусловило выше значение $T_0 = 6$. Элементарным же операциям и соответствующим связям мы можем задать, например, следующие значения трудностей: возведению в квадрат — 1, умножению на $1/2$ — 0,5. Тогда итоговая трудность выражения для кинетической энергии будет равна $T = 6 + 1 + 0,5 = 7,5$.

Одноярусные деревья, подобные показанному на рис. 3, но с другим количеством ветвей, отличаются по трудности с учетом вышеприведенных допущений на величину ΔT , равную 0,5. В этом случае относительная погрешность метода в подсчете трудности выражения для кинетической энергии $\epsilon = (\Delta T/T)100\% \approx 7\%$. Если выражение для кинетической энергии является исходным в решении тестового задания в виде физической задачи, когда решение состоит из нескольких действий, то каждое новое действие уменьшает погрешность в определении трудности решения приблизительно в два раза. Поскольку некоторые задания в тестах иногда предусматривают в решении 4 действия и больше, то, например, для решения из 4 действий погрешность метода составит около 1%. По нашему мнению, более строгий учет элементарных операций может повысить

точность метода еще приблизительно в два раза. Такая точность метода является вполне достаточной для формирования учебных тестовых форматов.

Граф, показанный на рис. 1, может являться представлением структуры решения тестового задания, которое содержит три действия. Последнее действие мы будем считать самым легким, и для него коэффициент трудности положим равным единице. По мере приближения к началу решения иерархический коэффициент трудности будем увеличивать на единицу. Аналогичный подход к построению структуры содержания текста использован в работе А. И. Новикова [3].

Итоговая трудность решения T будет равна сумме трудностей действий с учетом их места в иерархии. При этом исходная трудность каждого действия $T_0 = 6$. Вычисляем: $T = T_0(1 + 2 + 3) = 36$.

Рассмотренный выше подход можно интерпретировать как следствие более общего, так называемого субъект-предикатного подхода [1], согласно которому текст выражает иерархическую систему текстовых субъектов и предикатов различных рангов и порядковых номеров (в пределах одного и того же ранга). В указанной системе выделяются два типа смысловых отношений: а) между текстовыми субъектом и предикатом и б) между входящими в состав предиката субъектами различных рангов или одноранговыми (параллельными, соподчиненными).

Одно и то же предложение может быть одновременно текстовым субъектом и текстовым предикатом (частью предиката). Предикат определенного ранга может включать в себя один, два и более отдельных параллельных субъектов либо субъект и его предикат (несколько субъектов и предикатов) более низкого ранга; этот предикат, в свою очередь, может содержать субъекты и предикаты еще более низкого ранга, и т. д.

Некоторые текстовые субъекты не имеют модификаций и являются конеч-

ными. Другие имеют только непосредственную модификацию: их модификатами выступают субъекты только одного последующего ранга, которые далее не модифицируются (конечные). Третьи получают кроме непосредственной также и опосредованную модификацию — через свои более близкие модификаты. Так, начальный субъект, выраженный заглавием, непосредственно модифицируется в субъектах второго ранга и опосредствованно — в субъектах третьего, четвертого и последующих рангов.

Таким образом, система субъектов текста оказывается системой модификации основного, самого широкого по содержанию, субъекта. Сравнивая различные способы модификации текстовых субъектов, нетрудно увидеть, что среди них наиболее простыми для понимания являются уточнение и, особенно, повторение и расчленение того, что выражено в модифицируемом субъекте; наиболее трудными — выявление новых предметов мысли или их признаков.

В выражении для кинетической энергии, которое мы рассматривали выше, кинетическая энергия является главным текстовым субъектом, а величины, через которые кинетическая энергия выражена, представляют собой одноранговые субъекты или модификаты. Среди способов модификации в субъект-предикатной терминологии мы можем выделить уточнение как умножение на $1/2$ и расчленение как представление квадрата скорости в виде двух сомножителей (см. рис. 3).

Ориентация исключительно на метод исчисления сложности не позволяла до сих пор включать в итоговые сложности либо трудностные характеристики заданий характеристики условия. Однако, как мы постараемся показать, использование субъект-предикатного подхода дает возможность успешно вычислять трудность условия тестового задания, а также его интегральную трудность.

Комплексная трудность учебного тестового задания

Несмотря на строгое требование к составителям тестовых заданий формулировать условие тестового задания максимально четко и понятно, некоторые авторы заданий предлагают формулировки условий в максимально непонятной форме, решив, видимо, что трудность понимания условия и есть трудность задачи (тестового задания). Подобный весьма распространенный в отечественной дидактике подход часто приводит к трудно понимаемым условиям. С другой стороны, для формулирования эффективной гипотезы решения задачи учащийся часто вынужден представлять содержание условия задачи в более рациональной форме. Другими словами, умение представить структуру содержания условия тестового задания в удачной форме во многом может определить успешность решения.

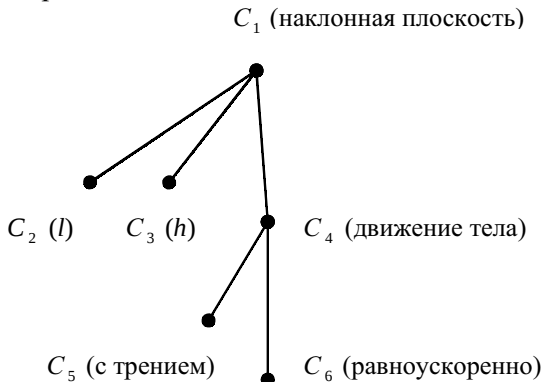
Для примера рассмотрим условие простого тестового задания по физике.

С вершины наклонной плоскости, длина которой $l = 10$ м и высота $h = 5$ м, начинает двигаться без начальной скорости тело. Какую скорость будет иметь тело у основания наклонной плоскости, если коэффициент трения между телом и наклонной плоскостью $k = 0,2$?

Для понимания условия необходимо выделить основной текстовый субъект и выявить иерархию субъектов. В данном условии сначала речь идет о наклонной плоскости. Обычно она принимается учащимися в качестве основного текстового субъекта, сопровождаемого образом схематичного рисунка наклонной плоскости, занимающего большой объем рабочей памяти. Это препятствует дальнейшему эффективному анализу условия задачи, например, с целью установления других возможных кандидатов на роль основного текстового субъекта.



Субъект-предикатная структура такого варианта анализа условия показана на рис. 4.



Р и с. 4. Субъект-предикатная структура условия задачи, когда в качестве основного субъекта выбрана наклонная плоскость. C_2 и C_3 — конечные субъекты

На рисунке представлена иерархия текстовых субъектов в виде дерева. В качестве элементарной структуры дерева мы можем рассмотреть элементарную модификацию, субъект-субъектный отрезок, например C_4 — C_6 . Таких элементов в нижнем ярусе два: C_4 — C_6 и C_4 — C_5 . Коэффициент трудности нижнего яруса (как и при рассмотрении примера решения, показанного на рис. 1) примем равным единице, а трудность нижнего яруса будет равна произведению числа элементарных модификаций нижнего яруса (таких две) на коэффициент трудности и на трудность модификации. Как и в примерах, рассмотренных выше, пусть трудность модификаций будет равна 3. С учетом сказанного трудность нижнего (второго) яруса будет равна

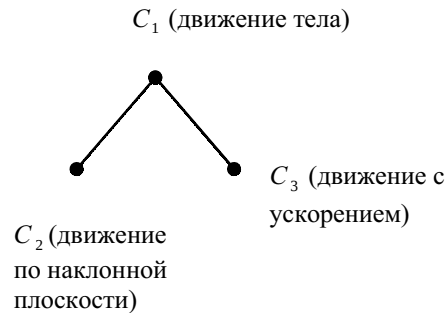
$$T_2 = (C_{45} + C_{46}) k_2,$$

где C_{45} и C_{46} — трудности модификаций: $C_{45} = C_{46} = 3$; k_2 — коэффициент трудности нижнего (второго) яруса.

Как мы уже сказали выше, значение k_2 принято равным единице для самого нижнего яруса, и оно будет повышаться на единицу при переходе к более высокому ярусу. Например, для верхнего яруса (см. рис. 4) $k_1 = 2$. Вычисляем: $T_2 = 6$.

Трудность верхнего яруса $T_1 = (C_{12} + C_{13} + C_{14}) k_1$. Здесь $C_{12} = C_{13} = C_{14} = 3$, $k_1 = 2$. Вычисляем: $T_1 = 18$. Суммарная трудность структуры, показанной на рис. 4: $T = T_1 + T_2 = 24$.

Рассмотрим теперь вариант субъект-предикатной структуры условия задачи, когда в качестве основного текстового субъекта выбрано движение тела (рис. 5).



Р и с. 5. Субъект-предикатная структура условия задачи, когда в качестве основного субъекта выбрано движение тела

Трудность данной структуры условия задачи $T = (C_{12} + C_{13}) k_1 = 6$, что существенно меньше значения трудности предыдущей структуры. Иными словами, оптимальный выбор основного текстового субъекта существенно снижает трудность понимания условия задачи.

Рассмотрим теперь трудность решения данного задания. Решение, которое целесообразно начинать «от неизвестного», может быть разбито на следующие этапы (возможен и другой способ).

1. При равноускоренном движении без начальной скорости скорость в конце наклонной плоскости равна $v = \sqrt{2al}$.

2. Ускорение, с которым движется тело, $a = \frac{\sum F_i}{m}$.

3. Для нахождения равнодействующей сил необходим стандартный для такого типа задач рисунок.

Таким образом, решение задачи включает в себя три этапа, причем по-

следний этап предусматривает построение рисунка. При такой конфигурации решения его трудность может быть оценена следующим образом. В нашем простом примере, который служит лишь для иллюстрации метода, мы можем назначить каждому действию исходную трудность $T_0 = 6$. В таком случае рисунку, который строится в данном варианте решения на последнем этапе, можно назначить трудность $T_{рис} = 12$, поскольку он включает два относительно самостоятельных фрагмента — треугольник наклонной плоскости и параллелограмм сил. Чтобы получить суммарное значение трудности последнего действия, необходимо к трудности рисунка прибавить трудность операции нахождения равнодействующей сил. Тогда итоговая трудность последнего действия $T_3 = 18$. Коэффициент трудности (иерархичности) последнего действия, как и в прежних примерах, примем равным единице, а коэффициенты трудности каждого предыдущего действия — на единицу больше. Так, для второго действия $k_2 = 2$. Для первого действия $k_1 = 3$. Фактически мы здесь, как и при анализе условия задачи, имеем иерархию текстовых субъектов, причем первое действие задает основной текстовый субъект. Легко заметить, что смещение рисунка ближе к началу решения существенно увеличивает трудность решения задачи, поскольку выбранная нами постоянной величиной исходной трудности действия умножается на более высокий коэффициент трудности.

Результирующая трудность решения данной задачи (без учета трудности условия) будет равна сумме значений трудности всех трех действий:

$$T_p = T_1 + T_2 + T_3,$$

где $T_3 = 18$; $T_2 = k_2 T_0 = 12$; $T_1 = k_1 T_0 = 18$.
Отсюда $T_p = 48$.

Сравнивая трудности условия и решения, мы видим, что результирующая

трудность задачи (с учетом трудности условия) в случае первой структуры условия (см. рис. 4) равна 72, а комплексная трудность задачи для второго варианта выбора текстового субъекта (см. рис. 5) равна 54.

Из сравнения показателей трудности для разных структур условия (см. рис. 4 и 5) следует, что оптимальный выбор основного текстового субъекта существенно уменьшает результирующую трудность задания, что не может не сказаться самым серьезным образом на эффективности его выполнения.

Проблема влияния трудности как условия, так и тестового задания в целом на успешность его выполнения требует дополнительных исследований. В частности, необходима оптимизация выбора места рисунка в процессе осмысления условия и составления алгоритма решения, поскольку, как мы видели, место рисунка в общем алгоритме решения оказывает самое серьезное воздействие на эффективность решения учебной текстовой задачи.

Проблема исчисления трудности тестового задания крайне важна и в том плане, что она связана еще и с проблемой времени, которое должно отводиться для выполнения того или иного тестового задания, например в тестовых формах ЕГЭ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добраев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. — М. : Педагогика, 1982. — 176 с.
2. Жигачева, Н. А. Графовое моделирование структур решений сюжетных задач / Н. А. Жигачева, Н. Г. Рыженко // Математические структуры и моделирование. — Омск, 1999. — Вып. 4. — С. 104—117.
3. Новиков, А. И. Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. — М. : Наука, 1983. — 215 с.
4. Шрейдер, Ю. А. Равенство, сходство, порядок / Ю. А. Шрейдер. — М. : Наука, 1971. — 254 с.

Поступила 25.05.09.



МОНИТОРИНГОВЫЙ ПОДХОД К КЛАСТЕРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*С. Е. Матвеева (Министерство образования и науки Республики
Татарстан)*

Автором описан опыт практического применения кластеризации в образовании Республики Татарстан. Проанализированы механизмы образования кластеров и основные направления их деятельности, а также преимущества кластерного подхода при оценке конкурентоспособности образовательных учреждений.

Ключевые слова: образовательный кластер; управление профессиональным образованием; регионализация образования.

Сегодня, когда образование становится одним из важнейших факторов устойчивого развития общества, конкурентоспособности и национальной безопасности государства, возникла необходимость в специалистах качественно нового типа: конкурентоспособных, инициативных, компетентных, предприимчивых, высококвалифицированных, коммуникабельных, имеющих навыки делового общения, владеющих иностранными языками и новыми информационными технологиями, проявляющими интерес к постоянному повышению уровня образования и квалификации. Поскольку профессиональное образование не может в достаточной мере осуществлять такую подготовку, складывается ситуация снижения качества профессионального образования; роста дефицита в востребованных рабочих кадрах.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. предусматривает повышение качества рабочей силы, которое должно быть достигнуто на основе реформирования системы профессионального образования всех уровней, включая развитие системы непрерывного профессионального образования; повышение качества профессионального образования, достижение его соответствия потребностям экономики и социального развития; совершенствование механизма определения потребности организаций в выпускниках учреждений профессионального образования всех уровней.

Один из путей решения проблемы видится в кластерном подходе к профес-

сиональному образованию. Понятие «кластер» широко применяется в различных науках: в химии, математике, информатике, социологии, экономике и др. Образовательный кластер — это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли [1]. В Республике Татарстан уже есть примеры отраслевых образовательных кластеров: в машиностроении, энергетике, сфере высоких технологий, добыче и транспортировке нефти и газа, агропромышленном комплексе, торговле и сфере услуг и т. д. Важными отличительными чертами отраслевого образовательного кластера являются, во-первых, создание условий для формирования специалистов с различным уровнем профессионального образования, во-вторых, поднятие престижа высококвалифицированных рабочих профессий, в-третьих, интеграция образования с наукой и производством.

В Татарстане взят курс на устойчивую стратегию развития отраслевых образовательных кластеров. Кабинетом министров принят ряд постановлений, стимулирующих деловую активность работодателей, побуждающих их формировать перспективную кадровую политику, инвестировать в развитие кадрового потенциала: «Об организации целевой контрактной подготовки специалистов с высшим и средним профессиональным образованием в Республике Татарстан и их трудоустройства» и «О государственном заказе на образовательные услуги в сфе-

ре дополнительного профессионального образования в Республике Татарстан». Промышленная политика с ориентацией на кластеры способствует возникновению новых конкурентных преимуществ в приоритетном развитии науки и образования.

Механизмы образования кластеров и основные направления их деятельности

Применение кластерного подхода к управлению профессиональным образованием дает следующие преимущества:

- формируется механизм взаимодействия образовательных учреждений с рынком труда, снижается его зависимость от отдельных бизнес-групп;

- улучшается кадровая инфраструктура. Нельзя допустить, чтобы нарушение естественных механизмов воспроизводства привело к серьезным проблемам отсутствия необходимых кадров в реальном секторе экономики. Их восполнение будет происходить за счет безработных, т. е. представителей «группы риска» на рынке труда — работников ликвидируемых предприятий, специалистов, временно утративших профессиональные навыки;

- формируется эффективная, гибкая, регулируемая система, в которой происходит постоянное развитие имеющегося потенциала, создается благоприятный инновационный климат, развивается инфраструктура инновационной деятельности;

- создается база для реализации модульного и мобильного принципов обучения, которые предполагают отказ от предметного преподавания и расширение междисциплинарных связей; открытость образовательного процесса, позволяющую взрослому студенту как субъекту рыночных отношений самостоятельно формировать образовательный маршрут в соответствии с его личностными пожеланиями; высокую интеллектуальную технологичность обучения, адапти-

рованную под личностные особенности обучающихся; доступность технологий обучения, достигаемую применением разнообразных средств и различных форм обучения: очно-заочных, виртуальных и др. [6].

Образовательный кластер как фактор развития региона

В условиях модернизации российского общества большое внимание уделяется регионализации образования [4]. Понятие «регионализация образования» — признанный научно-педагогический принцип развития мирового образования, не являющийся отражением современной политической конъюнктуры [7].

Образовательный кластер оказывает влияние на формирование всех аспектов регионального развития. Анализ специальной литературы показал, что в настоящее время наблюдаются два подхода к образовательным кластерам.

Первый подход основан на идее вертикальной интеграции образовательных учреждений. Его сторонники, рассматривая цепочку создания уникальной ценности (человека — знающего, умеющего как продукт деятельности образовательного кластера), полагают, что она начинается с дошкольных образовательных учреждений [3; 5]. Новизна данного подхода состоит в следующем: непрерывное образование выступает как единая система; обучаемые как субъекты педагогического процесса ориентируются на пожизненное образование; обеспечиваются интеграция и интернационализация знаний, расширение коммуникаций, применение информационных технологий; формируется многоуровневая система образования. На сегодняшний день имеется только одна модель непрерывного образования, а именно модель образования, непрерывного в пространстве и времени, представленная комплексами «детский сад — школа», «школа — вуз» [2].

Второй подход к формированию образовательных кластеров основан на



идее некоммерческого, социального партнерства бизнеса и образовательных учреждений [8]. Субъектом кластерного мышления в Республике Татарстан является Министерство образования и науки, которое инициировало создание образовательных кластеров, строго регламентированных по отраслевому принципу. Анализ деятельности этих кластеров показывает, что кластерная политика направлена на решение следующих проблем в профессиональном образовании:

1) достижения согласованности рынка труда и рынка образовательных услуг;

2) устранения дефицита квалифицированных рабочих, особенно в высокотехнологичных и инновационных областях;

3) налаживания партнерских отношений между системой профессионального образования и бизнес-сообществом;

4) сокращения сроков подготовки рабочих;

5) социальной защищенности выпускников образовательных учреждений, поднятия престижа рабочих профессий;

6) обеспечения доступа к высшему образованию детей-сирот, детей из малоимущих и проблемных семей, сельских школьников;

7) развития учебно-материальной базы образовательных учреждений в соответствии с современными технологиями производства;

8) получения профессионального образования по военно-учетным специальностям юношами призывного возраста;

9) разработки нормативного обеспечения взаимоотношений между образовательными учреждениями и потребителями образовательных услуг (граждане и предприятия);

10) привлечения инвестиций в профессиональное образование;

11) создания организационных структур по обеспечению единой научно-методической политики в сфере профессионального образования в регионе;

12) отработки организационных и методических основ профилизации общеобразовательной школы;

13) формирования механизма федерально-регионального управления системой профессионального образования и разграничения полномочий в сфере управления образованием между федеральными отраслевыми министерствами, Министерством образования Российской Федерации и региональными органами управления образованием;

14) создания условий для продуктивного взаимодействия предприятий и образовательных учреждений по организации и управлению учебным процессом, построенным на современной технологической базе;

15) организации научно-исследовательской работы по анализу практики предоставления преференций для работодателей и иных возможных механизмов привлечения инвестиций в систему профессионального образования;

16) формирования механизмов, стимулирующих работодателей инвестировать в образовательные учреждения, обеспечивающих интеграцию производства и образования, распространение позитивного опыта участия работодателей в финансировании и управлении учреждениями профессионального образования.

Нормативно-правовую базу процесса создания отраслевых образовательных кластеров составляют Закон «О начальном и среднем профессиональном образовании в Республике Татарстан»; соглашение о государственно-корпоративном партнерстве в области подготовки квалифицированных кадров в рамках образовательного кластера (заключается между Правительством в лице отраслевого министерства, Министерством образования и науки РТ, базовыми предприятиями, головным вузом); договор на подготовку кадров между заказчиком кадров и образовательным учреждением; договор между обучающимся и работодателем; устав автономного обра-

зовательного учреждения среднего профессионального образования «Профессиональный колледж»; порядок формирования государственно-корпоративного заказа на подготовку кадров (задания учредителя); методика нормативного бюджетного финансирования начального и среднего профессионального образования.

Анализ специальной литературы и педагогической практики показал, что в основу формирования отраслевых образовательных кластеров должны быть положены следующие принципы: многоуровневости и многоступенчатости системы образования; рационального заполнения профессиональных ниш на рынке труда, перехода к договорным формам трудоустройства «выпускник — работодатель — УПО»; преемственности общих и профессиональных образовательных программ; обеспечения качества образования; введения, в дополнение к подушевому нормативу, норматива финансирования заказа, обеспечивающего экономические стимулы и его эффективную реализацию, прежде всего трудоустройство выпускников по полученной профессии.

Перечислим основные факторы, обеспечивающие формирование отраслевых образовательных кластеров.

I. Формирование кластерной политики в профессиональном образовании. Составляющими этой политики являются формализация государственной политики по отношению к образовательным кластерам; поддержка со стороны государства кластерных инициатив на стадии формирования и развития кластеров; активное использование государственного заказа как инструмента развития образовательного кластера; концентрация научно-образовательных, кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов; организация многоуровневого профессионального образования по согласованным учебным программам; совершенствование региональной нормативно-правовой базы в сфере профессионального образования; создание иннова-

ционной инфраструктуры профессионального образования (многоуровневые, многофункциональные, многопрофильные образовательные учреждения); обеспечение взаимодействия между образовательными учреждениями региона по повышению качества профессионального образования.

II. Дифференциация образовательных учреждений и повышение качества образования. В Концепции модернизации российского образования в целях создания необходимых условий достижения нового, современного качества общего образования планируется обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования на основе многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ. Реализации указанного положения способствует внедрение в систему образования профильного обучения — средства дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющего за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

III. Модернизация правовых и экономических отношений в сфере образования. В последние годы принят ряд важных правительственных документов, определяющих перспективы развития российской системы образования. Важное место в этих документах занимают вопросы экономики, права. Модернизация действующих систем управления регионального, муниципального уровней, уровня образовательных учреждений идет весьма интенсивно во всех компонентах: изменяются организационные и функциональные структуры, совершенствуются управленческие технологии, растет компетентность руководящих кадров образования. Проблемы в области правового обеспечения образования прежде всего связаны с противоречивостью име-



ющейся нормативно-правовой базы, ее не системностью и неполнотой, отсутствием четкого разграничения компетенции и ответственности всех субъектов правоотношений в сфере образования. В связи с вышеизложенным вопросам экономики, права необходимо уделять первоочередное внимание. Следует определить организационно-правовые формы образовательных учреждений, так как известным законом № 122 от 22.08.04 изменена ст. 11.1 Закона РФ «Об образовании». Понятие «муниципальная образовательная организация» не предусмотрено, хотя в ст. 12.3 отмечается, что образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными. Действующее законодательство предусматривает следующие виды некоммерческих организаций: общественные организации, некоммерческие партнерства, автономные некоммерческие организации, социальные или благотворительные фонды. На практике это означает, что вместо образовательного учреждения можно создать автономную некоммерческую организацию.

Образовательному кластеру свойственны следующие характеристики:

- региональная — кластеры образуются на уровне города или субъекта Российской Федерации;

- горизонтальная: несколько учебных заведений одного уровня могут войти в один кластер;

- вертикальная: в кластер объединяются учебные заведения различных уровней, например, ПУ — ссуз — вуз;

- латеральная: в кластер объединяются разнопрофильные и разноуровневые учебные заведения, предприятия и организации;

- отраслевая: совокупность составляют учебные заведения, предприятия и организации одного профиля;

- фокусная — учебные заведения сосредоточиваются вокруг одного центра — предприятия, НИИ;

- качественная — совокупность составляют учебные заведения, пред-

приятия и организации, объединяющиеся с целью создания и внедрения инноваций.

Преимущества кластеров заключаются, во-первых, в том, что в них эффективно используются внутренние ресурсы: кадровые, научно-информационный потенциал, финансы, инфраструктура; во-вторых, здесь выше качество подготовки, выпускники более востребованы на рынке труда; в-третьих, более эффективно используются образовательные технологии, технические средства обучения, учебные мастерские и другое оборудование; в-четвертых, сокращаются сроки подготовки за счет интеграции содержания обучения, реализации принципа преемственности в целях, содержания, методах, формах, средствах обучения.

Обобщая вышеизложенное, можно говорить: о стратегиях, направленных на более эффективное использование знаний и повышение тем самым конкурентоспособности производства на основе создания кластеров; о стратегиях, направленных на создание новых сетей сотрудничества внутри кластеров.

Кластерный подход обеспечивает прекрасную основу для создания новых форм объединения знаний. Он определяет предпочтительное направление развития образовательной системы, а именно ее интеграцию и согласование стандартов, связывающих выходы одних образовательных институтов (более низкого порядка, например школ) с другими (более высокого порядка, например с колледжами и университетами). Данный подход определяет приоритеты развития системы образования, а создание и развитие кластеров одновременно является предпосылкой интеграционных процессов как внутри образования, так и в цепочке «наука — образование — производство». В этих условиях кластерный подход можно рассматривать как одну из новых технологий управления социально-экономическим развитием общества, в том числе образованием. Он способен самым принципиальным образом изме-

нить содержание государственной образовательной политики.

Анализ деятельности кластеров показывает, что промышленная политика с ориентацией на кластеры стимулирует возникновение новых конкурентных преимуществ за счет концентрации внимания на образовании и науке, приводит к созданию особой формы инновации — «совокупного инновационного продукта». Кластерный подход может применяться для решения широкого круга задач: при анализе конкурентоспособности образовательных учреждений, в качестве основы образовательной политики, в качестве основы при разработке программ развития образования, как основа стимулирования инновационной деятельности педагогов, в качестве новой технологии управления образованием.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23—30.

2. Лапыгин, Д. Ю. Методическое обеспечение процесса разработки плана стратегического развития региона / Д. Ю. Лапыгин // Менеджмент в России и за рубежом. — 2005. — № 6. — С. 40—52.

3. Лапыгин, Д. Ю. Контуры регионального образовательного кластера [Электронный ресурс] / Д. Ю. Лапыгин, Г. А. Корецкий // Электрон. журн. ВлГУ «Экономика региона». — 2006. — № 5. Режим доступа: <http://jornal.vlsu.ru/index.php?id=264>.

4. Миграция, А. А. Теоретические аспекты формирования конкурентоспособных кластеров в странах с переходной экономикой / А. А. Миграция // Вестн. КРСУ. — 2002. — № 3.

5. Мухаметзянова, Г. В. Вопросы общей и профессиональной педагогики : избр. тр. : в 3 т. / Г. В. Мухаметзянова. — Казань : Магариф, 2005. — Т. 2. — 447 с.

6. Организация работы ресурсного центра профессионального образования / авт.-сост.: Р. А. Биккенин, Р. Р. Биккенин, А. В. Леонтьев и др. ; под общ. ред. А. В. Леонтьева. — Казань : РИЦ «Школа», 2006. — 184 с.

7. Фирсов, Г. А. Организационно-правовая форма ресурсных центров / Г. А. Фирсов, Т. И. Платонова // Проф. образование. — 2006. — № 12. — С. 4—5.

8. Формирование системы профессионального образования — образовательный кластер Республики Татарстан : презентац. материалы : проекты типовых норматив. док. — Казань : РИЦ «Школа», 2007. — 64 с.

Поступила 16.09.09.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Т. И. Шукина, А. А. Лобанов, Е. В. Шавыркина

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

В статье раскрываются цели, задачи, принципы функционирования Научно-образовательного центра «Гуманитарные науки и образование» в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова: научно-образовательный центр; интеграция учебного, научного и инновационно-внедренческого потенциала вуза; гуманитарные технологии.

Модернизация высшего профессионального образования в значительной степени связана с инновационным подходом к системе обучения и подготовки конкурентоспособных кадров. Современный вуз — это не только образовательное учреждение, но и научно-исследовательский центр, который реализует крупные исследовательские проекты. Именно научно-исследовательские центры нового типа, по мнению Президента Российской Федерации Д. А. Медведева, призваны «стать опорными звеньями инновационной системы страны».

Для объединения и координации усилий структурных подразделений вуза по проведению научных исследований и образовательной работы в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева создан Научно-образовательный центр (НОЦ) «Гуманитарные науки и образование». В своей деятельности он руководствуется действующим законодательством, нормативными документами Министерства образования и науки РФ, Федерального агентства по образованию, Уставом института, а также положением, регламентирующим его функционирование.

НОЦ является организационной формой интеграции и координации усилий учебного, научного и инновационно-внедренческого потенциала подразделений

института для совместных действий в образовательной и научной областях, включая международную деятельность и популяризацию научных знаний. В его работе принимают участие все факультеты, кафедры, центры, лаборатории, которые осуществляют научные исследования и организуют учебный процесс по тематике, направленной на осмысление проблем в области гуманитарных наук и образования.

Основной целью центра является высококачественная подготовка молодых специалистов и специалистов высшей квалификации в области гуманитарных наук на основе интеграции научно-педагогического потенциала подразделений института в проведении фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований, коммерциализации их результатов, разработке новых программ, технологий и методов, развивающих и объединяющих научные исследования и учебный процесс, методическое обеспечение образовательного процесса и развитие международного сотрудничества.

Для достижения цели необходимо решение ряда задач:

1) развитие и проведение фундаментальных, поисковых и прикладных НИР в области гуманитарных наук, а также исследований в сфере образования;

* Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

2) обеспечение взаимодействия фундаментальной и прикладной науки с образовательным процессом на всех его стадиях, включая использование результатов совместных научно-исследовательских работ в лекционных курсах, экспериментальной базы для выполнения учебно-исследовательских, лабораторных, курсовых и дипломных работ, производственной и преддипломной практики;

3) привлечение квалифицированных сотрудников научных организаций к чтению спецкурсов и руководству учебно-исследовательскими, курсовыми и дипломными работами, практикой студентов и стажировкой аспирантов;

4) укрепление материально-технической базы образовательного процесса, научных исследований и технологических разработок в области образования и гуманитарных наук в вузе;

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

6) обеспечение подготовки и переподготовки кадров для отечественной сферы образования в тесном взаимодействии с органами управления образованием и реальным сектором экономики;

7) трудоустройство выпускников в образовательные учреждения, учреждения культуры, физической культуры и спорта, научно-исследовательские центры, научные парки и др.;

8) организация эффективного взаимодействия с другими НОЦ и вузами для разработки образовательных стандартов нового поколения, реализации студенческого обмена и обучения бакалавров по программам специализированной магистерской подготовки, а также аспирантов и докторантов в области гуманитарной подготовки;

9) осуществление международного сотрудничества в области гуманитарных наук и образования путем выполнения контрактов, участия в работе международных конференций, организации меж-

дународного обмена сотрудниками, студентами и молодыми учеными с профильными университетами и лабораториями, международными научными и образовательными организациями и фондами;

10) популяризация научных знаний и довузовская профориентационная работа, проведение школьных, вузовских олимпиад, научно-практических конференций студентов, аспирантов и молодых ученых, мастер-классов и выставок, разработка и практическая реализация мер по мотивации талантливой молодежи на осуществление профессиональной карьеры в области гуманитарных наук и образования.

НОЦ поддерживает тесные связи с образовательными и научными учреждениями России: Институтом теории и истории педагогики РАО (г. Москва), Институтом национальных проблем образования (г. Москва), Мордовским государственным университетом им. Н. П. Огарева (г. Саранск), Российским государственным гуманитарным университетом (г. Москва), Мордовским республиканским институтом образования (г. Саранск), НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия (г. Саранск), Московским педагогическим государственным университетом, Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена (г. С.-Петербург) и др.

Только за 2008/09 учебный год участники НОЦ выступили в качестве организаторов трех международных конференций: Осовских педагогических чтений, научно-практической конференции «Этнокультурное и этноконфессиональное образование: проблемы и перспективы развития» и научно-практической конференции «Здоровье молодежи — здоровье нации». Большой интерес у преподавателей и студентов вызвал международный научный семинар «Проблемы культуры детства».

В настоящее время научная работа НОЦ проводится в рамках Федеральной целевой программы развития образова-



ния на 2006—2010 гг., Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 гг.

Основными принципами организации научной деятельности являются совмещение выполняемых фундаментальных, поисковых и прикладных исследований с образовательным процессом для повышения качества подготовки молодых специалистов и специалистов высшей квалификации; нацеленность на коммерциализацию результатов исследований и разработок, их ориентация на потребности реального сектора экономики; привлечение к исследованиям студентов, аспирантов и молодых специалистов.

Среди принципов организации образовательной деятельности НОЦ выделяются модернизация базовых учебных программ и внедрение новых учебных дисциплин; совершенствование учебно-методической работы; инновационная направленность учебного процесса, развитие методов индивидуальной целевой подготовки и внедрение инновационных образовательных технологий, включая технологии гуманитарного обучения; внедрение дистанционного обучения; создание современных практикумов, в том числе по проектированию гуманитарных технологий в сфере образования; создание специальных междисциплинарных курсов; проведение конференций, молодежных школ и т. д.

Научно-образовательный центр осуществляет также подготовку и переподготовку специалистов высшей квалификации для института, образовательных учреждений региона и страны, научно-исследовательских институтов и других отраслей реального сектора российской экономики. Так, в 2009 г. в соответствии с приказом Федерального агентства по образованию от 07.04.09 № 366 в рамках направления «Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы» по программе «Современные тенденции развития профессиональной компетентности педагога высшей школы»

(руководитель Т. В. Татьяна) и в рамках направления «Информационная компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза» по программе «Формирование информационной компетентности преподавателя вуза» (руководитель В. И. Сафонов) повышают свою квалификацию 90 преподавателей института.

Общее руководство деятельностью НОЦ, принятие стратегических решений в области научных исследований и образования осуществляет совет центра, текущей организационной работой занимается дирекция НОЦ, состав которых утверждаются приказом ректора института.

К основным функциям совета центра относятся рассмотрение и утверждение координационных планов и отчетов НОЦ; контроль за выполнением планов работ и целевым использованием финансовых средств НОЦ; интегрирование с образовательными и научными организациями отрасли, РАО и Минобрнауки; утверждение планов подготовки и переподготовки специалистов, стажировки аспирантов, докторантов; укрепление материально-технической базы НОЦ, образовательного процесса, фундаментальных, поисковых и прикладных исследований; утверждение планов изданий учебников и учебно-методических пособий по гуманитарным наукам и образовательным технологиям и др.

В настоящее время участниками НОЦ выполняется поисковый научно-исследовательский проект по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 гг. Его реализация позволит создать определенные условия для эффективного воспроизводства научно-педагогических кадров, будет способствовать сохранению преемственности поколений, традиций в науке и образовании, осуществлению широкого спектра гуманитарных исследований.

Поступила 16.10.09.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

У. В. Данилова, К. И. Сафонова

(Тихоокеанский государственный университет, г. Владивосток)

В статье формулируются обязательные требования к содержанию и оформлению магистерской диссертации. Определяется логика подготовки диссертации, аргументируются системный интегрированный подход к определению объекта и предмета исследования, даются практические рекомендации по подготовке магистерской диссертации.

Ключевые слова: методика магистерской диссертации; актуальность темы; научная новизна.

Углубление интеграционных процессов европейских стран является признанным фактором их интенсивного развития. Пришло время создания единого пространства высшего образования, сближения и гармонизации систем образования стран Европы. Россия присоединилась к этому процессу и в настоящее время осуществляет активный переход на подготовку бакалавров и магистров вместо существующей в настоящее время системы подготовки специалистов. Переход потребовал комплексных изменений в методическом обеспечении учебного процесса.

Подготовка магистров по направлению «Экономика» по программе «Экономика фирмы и отраслевых рынков» обязывает определить отличие магистерской диссертации как важнейшей обязательной формы итоговой государственной аттестации магистранта от дипломного проекта специалиста, с одной стороны, и кандидатской диссертации — с другой; вооружить студентов четким руководством по структуре магистерской диссертации; определить меру самостоятельного научного поиска, авторского вклада в работу.

В настоящей статье делается попытка изложения точки зрения авторов на проблему подготовки методики выполнения магистерских диссертаций с учетом имеющегося опыта проведения такого вида работ. Необходимость этого связана с тем, что анализ существующей методической литературы по выбранной теме (Ф. А. Кузин, И. Н. Кузнецов, А. М. Новиков и др.) показал: установки

по написанию диссертаций у всех исследователей совпадают, но их смысловое содержание, а также связи и соотношения между установками различаются. Нередко объект и предмет исследования определяются в диссертациях практически одинаково, а в некоторых работах вообще не указываются.

Кроме того, имеющиеся методические пособия (например, «Руководство по подготовке магистерской диссертации» Н. С. Отварухиной и др.) иллюстрируют логику подготовки магистерской диссертации на примере кандидатских и докторских. Однако очевидно, что прямой перенос принципов выполнения кандидатских и докторских на написание магистерских диссертаций неприемлем.

Магистерская диссертация отличается от дипломного проекта специалиста наличием в ней научно-исследовательских элементов, которые соответствуют теме диссертации в рамках магистерской программы. Одновременно она предваряет подготовку кандидатской диссертации, предполагающей развитие у студентов навыков творческой деятельности, обучение методам ведения научных исследований, углубление и расширение знаний в конкретной области науки по профилю соответствующей программы подготовки. Результаты углубленной магистерской подготовки проявляются и отражаются в содержании и качестве магистерской диссертации — самостоятельном научном исследовании, выполненном под руководством высококвалифицированного специалиста.



Магистерская диссертация должна отражать умения магистранта самостоятельно осуществлять литературный поиск, подбирать, систематизировать, анализировать и обобщать теоретическую и практическую информацию по направлению магистерской подготовки, увязывать их с данными экспериментально-научных исследований, использовать знания по социальным, математическим и общенаучным дисциплинам для решения научно-исследовательских и практических задач, стоящих перед различными отраслями экономики или фирмами.

Успешное выполнение учебного плана, подготовка в срок и в соответствии с установленными требованиями к такого рода работам являются условиями допуска к защите диссертации для получения степени магистра. Важный момент магистерской подготовки — допуск к защите не только руководителя диссертации, но и руководителя магистерской программы.

К содержанию и оформлению диссертации предъявляется ряд обязательных требований [3]. Вначале разрабатывается план ее выполнения в соответствии с выбранной темой и сроками, предусмотренными программой магистерской подготовки. Для каждого раздела должен быть определен свой срок с учетом окончательной даты представления готовой работы на кафедру и руководителю магистерской подготовки для принятия окончательного решения о готовности диссертации к защите. План отражает структуру диссертации, каждый его раздел выполняется в соответствии со специальными требованиями к содержанию.

Введение имеет заданную, довольно сложную структуру, поскольку определяет логику и ход научного исследования. Здесь обосновывается актуальность выбранной темы, определяются объект и предмет исследования, формулируются цель и его задачи. Все перечисленные категории зависят не только от темы диссертации, но и от замысла исследователя.

В первой, теоретической, главе проводится обзор литературы по теме работы, излагаются результаты имеющихся теоретических исследований, выбираются и обосновываются методологические подходы, методы, методики и техника исследования.

Во второй, аналитической, главе описывается процесс исследования, раскрываются проблемы и причины их возникновения, отражаются выявленные закономерности, тенденции, количественные и качественные зависимости, резервы развития, систематизированные характеристики объекта или предмета исследования, приводятся оценка эффективности используемых методов, результаты экспериментов, предлагаются экспериментальные гипотезы и план эксперимента (если предусмотрено).

В третьей, конструктивной, главе разрабатываются и апробируются новые методики и методы решения исследуемых проблем, излагаются полученные результаты, описываются технологии, а также аргументируется новизна положений, выносимых на защиту.

В заключении определяется область возможного использования результатов и обосновываются выводы из проведенного исследования.

Весь ход научного исследования можно представить в виде логической последовательности: обоснование актуальности выбранной темы, определение объекта и предмета исследования, постановка цели и конкретных задач исследования, выбор методов (методики) проведения исследования, описание процесса исследования, обсуждение результатов исследования, формулирование выводов и оценка полученных результатов.

Обоснование актуальности выбранной темы, определение объекта и предмета исследования, постановка цели и конкретных задач исследования являются содержанием введения диссертации.

Обоснование актуальности темы — начальный этап любого исследования. В диссертации как в квалифика-

ционной работе умение обосновать актуальность исследования характеризует научную зрелость и профессиональную подготовленность магистранта. Прежде всего необходимо конкретизировать систему (отрасль, предприятие, сегмент рынка, элемент инфраструктуры и т. п.), в которой возникла проблема. Далее — четко сформулировать проблему, определить ее состояние (указать известные научные школы, их достижения, вопросы, оставшиеся нерешенными), аргументировать необходимость исследования и определить требуемое направление решения проблемы (разработку методики, подхода, концепции, системы) [2].

Определяя объект и предмет исследования, мы использовали интегрированные подходы, основанные на принципах системного анализа.

Объект исследования — это объективная реальность, рассматриваемая как система [2]. Система есть особая целостность, характеризующаяся наличием множества взаимосвязанных элементов, упорядоченных для достижения единой цели; структурированностью; наличием механизма управления. Системное представление об объекте при проведении исследований позволяет использовать возможность перехода от целого к частному и наоборот. Между элементами системы существуют различные отношения, взаимосвязи. Под влиянием управляющего воздействия происходит изменение какого-либо частного элемента системы, в свою очередь вызывающее реакцию в связях и отношениях в системе в целом, т. е. наблюдается так называемый внутренний системный эффект [2].

Объект является носителем проблем, которые возникают под действием внутренних и внешних факторов, положительно или отрицательно влияющих на состояние объекта. В связи с этим существует необходимость определения и рассмотрения проблем, выявления причинно-следственных связей и подходов, методов, способов приведения объекта к желаемому состоянию. Для решения про-

блемы необходимо идентифицировать причины ее возникновения, такие как нарушение связей между элементами, утрата свойства, возникновение противоречия в отношениях и т. д. Следовательно, в научном исследовании кроме объекта рассматривается предмет исследования.

Предмет исследования — такой аспект состояния и развития объекта (теоретический, методологический, практический, управленческий, организационный и т. д.), результаты изучения и исследования которого способствуют решению проблемы объекта. Предметное исследование позволяет расчлнить систему (объект) и выделить ее проблемные элементы, свойства, функции, связи для более детального и углубленного их рассмотрения и изучения [1]. Предмет исследования определяет тему диссертационной работы.

Постановка цели и задач исследования — важнейший этап написания диссертации. Цель — это конечный результат, который хотелось бы достичь исследователю. Задачи, которые необходимо решить для достижения цели, ставятся в форме перечисления (изучить..., описать..., установить..., выяснить..., вывести формулу... и т. д.). Формулировать задачи следует тщательно и аккуратно, так как описание их решения составляет содержание глав диссертационной работы. Заголовки глав также рождаются из формулировок задач предпринимаемого исследования. Количество выносимых на защиту положений, как правило, совпадает с количеством поставленных задач.

Выбор методов исследования — необходимое условие достижения поставленной цели, ибо методы служат инструментом в добывании фактического материала, обеспечивающего решение проблемы. Системный подход предполагает комплексное изучение методологической базы существующих научных школ для обоснования собственного выбора методов решения конкретных поставленных задач.



Предмет, цели, задачи, а также методы исследования в совокупности формируют исследовательский аппарат, позволяющий перейти к главной части диссертации — описанию процесса исследования. Здесь освещаются методика и техника исследования с использованием математических, логических, статистических, морфологических и прочих правил и законов и обобщаются полученные результаты. Содержание глав основной части диссертации должно точно соответствовать теме работы и полностью ее раскрывать.

Обсуждение результатов (апробация) исследования обеспечивается участием в работе семинаров, конференций, симпозиумов, их официальной оценкой и публикацией. Возможно внедрение результатов в практику (акт внедрения, или указание положений диссертации, используемых в учебном процессе в рамках конкретной дисциплины).

Общая формулировка *научной новизны* складывается из новизны полученных лично магистрантом положений и результатов, выносимых на защиту.

Формулирование выводов и оценка полученных результатов — заключи-

тельный этап научного исследования, который содержит то новое и существенное, что составляет научные и практические предложения (рекомендации) проведенного исследования, положения, выносимые на защиту. Также здесь формулируется теоретическая и/или практическая значимость работы.

Таким образом, качество подготовки магистерской диссертации зависит от понимания магистрантом ее ключевых отличительных признаков от дипломного проекта и содержания определенных элементов диссертации: объекта, предмета, цели, задач, степени обоснования полученных результатов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введение в философию : учеб. для вузов : в 2 ч. / И. Т. Фролов, Э. А. Араб-Оглы, Г. С. Арефьева и др. — М. : Политиздат, 1990. — Ч. 2. — 639 с.
2. Дрогобыцкий, И. Н. Системный анализ в экономике : учеб. пособие / И. Н. Дрогобыцкий. — М. : Финансы и статистика, 2007. — 512 с.
3. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты : практ. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / Ф. А. Кузин. — 10-е изд., доп. — М. : Ось-89, 2008. — 224 с.

Поступила 15.08.09.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

О. М. Сметанина (Волго-Вятская академия государственной службы,
г. Нижний Новгород)

В статье раскрывается понятие «образовательная политика», рассматриваются ее составляющие. Особое внимание уделяется влиянию образовательной политики на выбор языка обучения.

Ключевые слова: образовательная политика; авангард образовательного сообщества; общественно-педагогическое движение; социально-адаптационные уровни образования; функции образования.

Образование как явление общественной жизни выступает в трех основных ипостасях: как социальный институт, как система образовательных учреждений и как образовательная практика. Выстраивание и организация «взаимодействия» этих трех основных граней, сущностей образования в единой социальной (соци-

ально-педагогической) логике — предмет *образовательной политики*.

Термин «образовательная политика» был введен в широкий общероссийский оборот в конце 1980-х гг. Э. Д. Днепровым и Временным научно-исследовательским коллективом «Школа», созданным в 1988 г. для подготовки современ-

© Сметанина О. М., 2009

ной школьной реформы. В мировой образовательной и политической теории и практике этот термин получил распространение в начале того же десятилетия; ранее в зарубежной литературе речь шла преимущественно о «школьной политике».

Подлинная, ответственная политика, в том числе образовательная, — это прежде всего глубокое осмысление и ответственный выбор перспективных социальных целей и культуросберегающих, гуманитарных моделей социального развития, а затем уже — определение технологии (механизмов) их реализации. Технология (механизмы), в свою очередь, должна быть социально-национально-культуросообразной. Проще говоря, она должна быть достойна человека и избранных в его благо социальных целей.

«В современном российском властном сознании, — полагает Э. Д. Днепров, — отсутствует понимание *социальной сути* образовательной политики. И равно отсутствует осознание ее *системно-функциональной сути* — как объемного, многоуровневого явления, формируемого и реализуемого *не только государством, но и обществом*, и не только на федеральном, но и на региональном, муниципальном уровнях. У каждого из этих уровней есть свои, специфические задачи и функции в проведении образовательной политики» [1, с. 7]. Именно из-за отсутствия такого осознания и сложилась, в частности, нынешняя ситуация с изучением иностранных языков в школах и вузах России, характеризующаяся доминированием английского языка. Немецкий язык утрачивает свои позиции в российском образовательном пространстве, хотя в нашей стране много предпосылок для изучения именно этого языка [3; 4].

Очевидно, что на современном этапе общественного развития необходимо говорить не только и, может быть, даже не столько о государственной, сколько об *общенациональной образовательной политике*, которая складывается как равнодействующая ее государственного

и общественного компонентов, т. е. представляет собой *государственно-общественную образовательную политику*. Она должна быть ориентирована, прежде всего, на социальный интерес, на социальное благо, на потребности развития и саморазвития гражданского общества.

Федеральная образовательная политика разрабатывается и реализуется правительством, образовательным и другими ведомствами в интересах всей Федерации, с учетом необходимости укрепления и развития ее единого образовательного пространства и в целях удовлетворения общественных запросов в образовании, обеспечения образовательных прав и свобод граждан.

Региональная образовательная политика, представляющая собой неотъемлемый компонент государственной политики в сфере образования, разрабатывается и проводится органами государственной власти и управления субъектов Российской Федерации. Она направлена как на реализацию общегосударственных задач в образовании на региональном уровне, так и на создание условий для всестороннего учета в образовательной сфере нестандартных, уникальных, неповторимых особенностей регионов, на превращение этой сферы в фактор регионального социально-экономического и социокультурного развития. Исходный импульс к развитию этой составляющей государственной образовательной политики был дан реформой образования начала 90-х гг. XX в., проводившей фундаментальную установку на регионализацию и федерализацию российского образования. Позиция разработчиков образовательной реформы была такой: сильной Россия, и в частности образование, может быть только при сильных регионах. Сегодня это уже политическая азбука, аксиома, однако в образовательной политике ее все еще осваивают по слогам.

В 1993—1998 гг. региональная составляющая фактически выпала из государственной образовательной политики. Более того, центральная образова-



тельная власть постоянно противопоставляла «государственную» и «региональную» политику в сфере образования. Считая себя единственным субъектом государственной образовательной политики, она замкнулась в себе и не проявляла никакого интереса к региональной образовательной жизни. Последствия такой самодостаточности проявились довольно скоро: образовательное ведомство сделало себя ненужным для регионов.

В настоящее время Министерство образования начало приходить к осознанию данных последствий, что заставило его несколько развернуться в сторону регионов. Но в региональной образовательной политике все еще преобладают унитаристские тенденции, а сама она воспринимается министерством не столько как система деятельности по образовательному развитию регионов, сколько как инструмент управления регионами. Не случайно лейтмотивом этой политики стало восстановление «вертикали управления» в системе образования.

Наконец, *муниципальная образовательная политика* — корневой, но пока отсутствующий элемент государственной образовательной политики. Именно на данном уровне эта политика обретает предельно опредмеченный характер в тесном и непосредственном соприкосновении с образовательными учреждениями и образовательным сообществом. Она призвана максимально обеспечить как образовательные потребности местного населения, так и социальные потребности учреждений образования, сблизить эти учреждения с населением, сделать их частью местной социокультурной среды и одновременно фактором ее развития, поддерживать в самом образовании «очаги развития», «точки роста» [1, с. 8—10].

Кроме того, надо учитывать очевидную сегодня тенденцию изменения понятия «потребители образования». К их числу в развитых странах относятся не только учащиеся и родители, но и работодатели, деловые круги, рынок в целом.

В идеальной схеме интересы образовательного сообщества должны быть подчинены общественным интересам, так как педагоги — лишь исполнители воли общества, нации в образовательной сфере. Но в реальной жизни это не совсем так или даже совсем не так. Интересы образовательного сообщества по определению не могут быть пассивными. Оно может и должно играть свою профессиональную роль и в формировании социально-педагогических идеалов, социально-педагогических приоритетов общества (образовательной политики), и в формировании общественных интересов в сфере образования. Причем его роль бывает двоякой: сдерживающей, консервативной (в большинстве случаев) и продвигающей, развивающей, когда авангард образовательного сообщества становится активной, деятельной составляющей авангарда общественного. Взаимодействие этих двух сил и рождает то явление, которое получило название «общественно-педагогическое движение» [1, с. 11—12].

В будничные периоды исторической жизни, во времена застоев и спадов, когда интерес общества к проблемам образования затухает, образовательный авангард как самостоятельная общественная и образовательная сила сохраняет, защищает и по мере возможностей продвигает вперед и общественные интересы в образовании, и общественную образовательную идеологию. В этом состоит его главная социальная роль. Будучи по природе представителем и выразителем передовых образовательных идей в общественном мнении, в образовательной политике, образовательный авангард в такие периоды исторической жизни становится одновременно и представителем передовых общественных идей в образовании. Он олицетворяет собой мост между образованием и обществом, стык передовых общественных и образовательных сил и идей. В данном контексте не только правомерна, но и, безусловно, перспективна установка прогрессивных политических сил на сотруд-

ничество с образовательным авангардом, например, в выработке как своих образовательных программ, так и общей стратегии модернизации и развития образования с учетом потребностей страны и общенациональных интересов.

Социально-экономическая составляющая образовательной политики, или социально-экономическая политика в образовании, имеет два главных вектора: внутренний по отношению к сфере образования и внешний. Первый означает приведение этой сферы в соответствие с социально-экономическими реалиями и запросами времени, второй — выражение и защиту ее социально-экономических потребностей и интересов, и прежде всего потребностей и интересов ее главных действующих лиц — учащихся и работников образования. Вторым вектором (компонентом) социально-экономической политики в образовании был фактически законсервирован в 90-е гг. XX в. Первый же компонент пребывал в бесформенном состоянии. В итоге в образовательной политике была, по существу, выхолощена ее социально-экономическая составляющая, которая должна была обеспечить базовые основания проведения современной образовательной реформы.

Другой пласт деформации образовательной политики проходил по линии ее превращения из государственной в ведомственную — со всеми вытекающими отсюда последствиями, главным из которых стало господство узковедомственных интересов над государственными и общенациональными. Этим объясняются и тяга к унификации школы, и прямые попытки замораживания ее многообразия, вариативности, и консервация отжившего содержания образования, и все те же пресловутые образовательные стандарты [1, с. 22].

Сейчас ситуация не так безнадежна, но тяга к унификации в некоторых вопросах остается. Тенденция к изучению лишь английского языка — одно из ее проявлений. С одной стороны, изучение английского языка представляется стратегически верным для взаимодействия

с миром в различных сферах. С другой стороны, участие России в Болонском процессе актуализирует понятия «многообразие», «многоязычие», «вариативность», «выбор», «традиция» и др., требует осмысления места и роли разных иностранных языков в образовании и в жизни общества в целом.

В результате интенсивного обновления всех сфер российской общественной жизни изменяется стратегическая государственная образовательная политика. Образование объективно является приоритетной областью, обеспечивающей стабильное функционирование государства, его безопасность, оптимальное развитие социально-экономической и духовной сфер жизнедеятельности общества. Но изменения в образовательной политике требуют дополнительных усилий со стороны государства и общества.

Сегодня на первый план выходит проблема интеграции национального образования в мировое образовательное пространство. Современное национальное образование стремится к интенсивному обновлению, создаются реальные условия взаимодействия образовательных систем различных государств и регионов (международные образовательные проекты, Интернет и т. п.). Не уничтожая социального базиса культурного менталитета нации, государства, система образования любой страны ориентирована на тесное взаимодействие с международной образовательной средой. Этим обеспечивается реальное цивилизованное развитие современного общества.

Т. Б. Казаренкова выделяет следующие социально-адаптационные уровни современного образования:

- *микроуровень* — самообразование;
- *мезоуровень* — образование в семье, индивидуальное образование (гувернерство, репетиторство и т. п.);
- *макроуровень* — образование в государственных и негосударственных образовательных учреждениях, в системе дополнительного образования;
- *мегауровень* — образование в рамках международных образователь-



ных программ, в системе межгосударственного сотрудничества и т. п. [2, с. 11].

В России произошел переход от унифицированного к вариативному образованию, который нашел отражение в Законе РФ «Об образовании». Основу основ в новой образовательной стратегии составляет инновационная модель управления образованием. В новых социально-политических и экономических условиях целесообразно управление с опорой на гибкие стандарты образования и гарантированные бюджетные нормативы, развернутое прогнозирование развития профессий, стратегическое планирование, широкое сотрудничество центра с регионами, новые информационные технологии. Без реализации указанных позиций невозможно осуществлять эффективное управление системой интенсивно обновляющегося образования. Важную роль в этом процессе играет наука как инновационный резерв развития системы образования.

Основными функциями высшего образования выступают следующие:

— *гуманистическая* — образование ориентировано на человека, обеспечение его существования и развития, а также на его самореализацию;

— *аксиологическая* — высшее образование рассматривается как ценность мировой и российской многонациональной культуры;

— *социокультурная* — образование помогает человеку овладеть культурой своего народа в многообразии связей с национальными культурами других народов и мировой культурой в целом;

— *социально-адаптивная* — высшее образование помогает человеку успешно адаптироваться к окружающему динамично обновляющемуся социуму на различных его уровнях, а также к профессиональной деятельности;

— *социально-мобильная (стратификационная)* — в процессе образования и в результате профессиональной подготовки в вузе изменяется статусно-ролевая форма взаимодействия челове-

ка с окружающими его людьми (обретение нового статуса);

— *инновационная* — в вузе обновляется арсенал знаний и способов деятельности человека, формируется его базис в научно-исследовательской деятельности;

— *социально-интегративная* — человек в вузе включается в интегративную образовательно-научно-производственную деятельность; приобретает опыт интеграции учебных, научных и практических знаний и умений; открывает огромные потенциальные возможности данного процесса;

— *прогностическая* — в вузе содержательно раскрывается сущность будущей профессии, стабилизируется потребность человека в получении таковой; проявляется перспектива профессионального развития и личностного роста.

Современное университетское образование должно помочь молодому человеку (и вообще «человеку обучающемуся») найти для себя смысловые ориентиры в жизни [2, с. 28—29].

Самоорганизация образования в целом, в том числе высшего, несмотря на многочисленные экономические трудности, открывает обнадеживающие перспективы в развитии вузовской образовательной системы, при чрезвычайно важном условии — наличии стратегической, генеральной политики в ее реформировании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Днепров, Э. Д. Социально-экономические типологии образовательной политики / Э. Д. Днепров. — М.: Объединение Яблоко, Форум «Российская школа», 1999. — 48 с.
2. Казаренкова, Т. Б. Социология современного образования: проблемы здорового общества / Т. Б. Казаренкова. — М.: Альтекс, 1998. — 170 с.
3. Сметанина, О. М. Изучение иностранного языка в эпоху глобализации / О. М. Сметанина // Интеграция образования. — 2008. — № 4. — С. 23—28.
4. Сметанина, О. М. О необходимости изучения немецкого языка в школе и вузе / О. М. Сметанина // Высш. образование сегодня. — 2007. — № 11. — С. 83—85.

Поступила 12.04.09.

ЧЕРЕЗ МОДЕРАЦИЮ К НОВОМУ КАЧЕСТВУ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Н. В. Кирий, А. П. Пересыпкин

(Белгородский государственный университет)

В статье затрагиваются проблемы анализа и поиска новых моделей обучения в системе дополнительного профессионального образования. Рассматривается модель, предполагающая создание на базе высшего учебного заведения инновационной структуры — центра модерации.

Ключевые слова: модерация; центр модерации; модераторы; интерактивные методы обучения взрослых; система повышения квалификации педагогических работников.

Белгородский государственный университет (БелГУ) на протяжении 17 лет сотрудничает с учреждениями системы образования земли Северный Рейн — Вестфалия Федеративной Республики Германия в области повышения квалификации педагогических кадров. Начало сотрудничества, направленного прежде всего на повышение профессиональной компетентности педагогов, пришлось на период перехода к новым рыночным отношениям и построения демократического правового государства. В указанный период обострился кризис образования и обнаружилось несоответствие сложившейся в России системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников изменившейся социокультурной ситуации. Последняя характеризовалась потребностью школы и вуза в таком педагоге, который мог бы воспитывать людей самостоятельных, умеющих отстаивать свои права и вести диалог, способных нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Решение данной задачи выдвинуло на первый план реализацию в ходе дополнительного профессионального образования идей, категорий и приемов личностно ориентированного образования, которые предполагали не обучать тому, что «нужно знать», а развивать то позитивное, что уже достигнуто педагогом, ориентироваться на учет его индивидуального профессионального опыта, уровня подготовленности, образовательных интересов и потребностей, творческих намерений и способностей. Такой подход

потребовал замены типовых моделей обучения на новые, в которых сохранились бы достоинства старых моделей, но в качестве системообразующих выступали бы процессы организованного самозменения педагогических кадров, приобретения ими способов и средств индивидуальной и групповой самоорганизации, саморазвития в ходе постановки и решения профессиональных педагогических проблем. Одной из таких моделей обучения служит *модерация* — повышение квалификации педагогов в условиях реализации деятельностно-коммуникативной парадигмы.

Сущностная характеристика модерации состоит в том, что целью совместной деятельности преподавателя (модератора) и взрослого обучаемого является развитие у последнего способности к самоуправлению в профессиональной деятельности. Совместные исследования немецких и российских специалистов на протяжении насыщенного и плодотворного сотрудничества показали, что понятие «модератор» можно рассматривать, во-первых, как социально-педагогический феномен, имеющийся в любом межличностном, индивидуально-групповом и межгрупповом взаимодействии и выполняющий в нем функцию руководства процессами самоуправления; а во-вторых, как условие обеспечения субъектной позиции обучаемых в ходе взаимодействия с обучающим и развития у них способностей к самоуправлению собственной деятельностью.

Именно отсутствие оптимального русского эквивалента со сходной семантической нагрузкой определило утверждение



дение термина «модератор» в отечественном педагогическом лексиконе. Однако заимствование данного понятия происходило не механически: преподаватели университета брали его на вооружение с учетом российских реалий и на основе интегрирования отечественного и зарубежного опыта обучения на разных ступенях системы непрерывного образования: ДООУ — начальная школа — средняя школа — вуз — послевузовское образование.

На каждой из ступеней непрерывного образования участниками сотрудничества ставились и решались конкретные исследовательские задачи. Повышение профессиональной компетентности работников образования осуществлялось в рамках совместных тематических проектов путем реализации следующих компонентов научно-исследовательской и образовательной деятельности:

- изучение психолого-педагогической литературы (отечественной и зарубежной);

- ежегодные стажировки участников программ сотрудничества в ФРГ и детальное знакомство с опытом работы германских коллег;

- взаимная экспертиза;

- создание экспериментальных площадок с развивающей дидактической средой;

- разработка авторских учебных программ на разных ступенях системы образования;

- проведение международных семинаров и конференций;

- подготовка и защита диссертационных работ;

- написание учебно-методических пособий, монографий, статей.

За годы сотрудничества белгородскими и северорейн-вестфальскими специалистами был реализован ряд совместных проектов, в том числе «Квалифицирование модераторов» (1999—2001), «Повышение квалификации управленческих кадров в образовании» (2001—2003), «Квалифицирование модераторов с использованием новых информацион-

ных технологий» (2004—2005), которые, по единодушному мнению всех участников сотрудничества, были успешными и завершились с большой отдачей для обеих сторон.

Хотя участники отдельных проектов организовывали совместную работу на разном тематическом материале, одной из общих задач, стоящих перед ними, было обучение максимально возможного числа российских педагогов искусству модерации, побуждающей по-новому взглянуть на процессы образовательной деятельности, ее внутренние пласты, связанные с изменением поведенческого стиля обучающего и способов его взаимодействия с обучаемыми. В ходе методико-технологической подготовки модераторов им не просто передавались ведущие идеи модерации: развивались их способности к трансформации того или иного (предметного) содержания в деятельность-коммуникативной форме, к преобразованию образовательного процесса за счет использования интерактивных методов обучения. В целом закладывались основы новой профессионально-технологической культуры педагогов, позволяющей им убедительно присваивать и творчески воспроизводить модерационный опыт коллег для совершенствования и обогащения типовых моделей обучения.

В отличие от северорейн-вестфальского опыта при подготовке модераторов в российских условиях в качестве ведущего выступал не столько принцип отработки с ними в режиме тренингов максимально возможного количества интерактивных методов обучения, сколько принцип «выращивания» нового индивидуального и коллективного сознания. Ведь в современной педагогической практике в России встречается немало методик и концептуальных подходов, соответствующих основным требованиям модерации. Однако они не отделены от традиционных способов обучения, не объяснены и не описаны технологически. Поэтому при подготовке модераторов в БелГУ наряду с прямой передачей се-

верорейн-вестфальского опыта повышения квалификации педагогических кадров (теории, методов и др.) велась тонкая работа по анализу имеющихся в индивидуальной педагогической практике сходных образчиков зарубежного опыта, их критическому осмыслению и окончательному «переналаживанию» в соответствии с главными идеями модерации.

Именно создание условий для становления у российских учителей и вузовских преподавателей профессиональной (психологической) готовности к реализации на практике новых образовательных технологий, инициация глубинных изменений в их профессиональной мотивации и в ценностном аспекте сознания вообще являлись приоритетными задачами, решаемыми участниками сотрудничества между БелГУ и образовательными учреждениями земли Северный Рейн — Вестфалия в рамках каждого из выше-названных проектов.

В настоящее время кооперационные связи с северорейн-вестфальскими модераторами сохраняются и реализуются в форме ежегодных обучающих семинаров, в том числе по программе «Инновационные методы обучения специалистов», для учителей школ г. Белгорода и преподавателей БелГУ, желающих овладеть модераторскими методиками с целью обогащения своего методического багажа. В 2008 г. на базе БелГУ в рамках курсов повышения квалификации «Инновационная деятельность образовательного учреждения по освоению современных образовательных технологий» состоялся российско-германский семинар «Инновационные технологии обучения специалистов».

О масштабности сотрудничества Белгородского государственного университета с образовательными учреждениями земли Северный Рейн — Вестфалия, осуществляемого при поддержке Департамента образования, культуры и молодежной политики Белгородской области и Управления образования г. Белгорода, красноречиво говорят следующие циф-

ры: за годы сотрудничества свыше 2,5 тыс. педагогических работников с обеих сторон имели возможность стать участниками международных семинаров, более 300 из них смогли пройти стажировку непосредственно на территории страны-партнера. Каждый из них узнал что-то новое для себя в профессиональном и личном плане, соприкоснулся с иной, еще незнакомой ему, культурой, нашел новых друзей и навсегда оставил в своей памяти тепло радушного приема и интенсивность делового общения.

Владение преподавателями БелГУ интерактивными методами обучения, освоенными ими на модераторских курсах в рамках сотрудничества с северорейн-вестфальскими коллегами, благоприятно сказывается и на повышении качества образовательного процесса в университете. Интерактивные формы групповой работы вовлекают студентов в управление учебными действиями, обеспечивают им субъектную позицию в обучении, стимулируют межличностное взаимодействие и позволяют им отождествить себя с образовательным процессом, предоставляя возможность влиять на ход обучения, самим принимать решения, преодолевать проблемы и иметь успехи. При таком деятельном участии студентов в процессе собственной профессиональной подготовки динамика образовательного процесса возрастает: студенты задают все больше вопросов, увеличивается число осознанных ими профессиональных трудностей, вскрываются существующие в практике противоречия, осуществляется интенсивный поиск более оптимальных профессиональных действий и т. д. Благодаря разумному использованию активных форм обучения образовательный процесс становится более интересным и тем самым более эффективным.

Одним из ярких примеров является опыт использования активных форм обучения на переводческом отделении факультета романо-германской филологии, к числу которых прежде всего следует



относить работу над проектом, организацию экскурсии, интервьюирование, ролевую игру, творческое составление прозаических и поэтических текстов, коллаж, фотороман и некоторые другие. Большинство из этих методов и приемов интерактивной групповой работы было разработано преподавателями университета совместно с их германскими коллегами в ходе плодотворной работы по направлению «Немецкий язык как иностранный». Преподаватели иностранного языка стремятся развивать умения и навыки чтения, аудирования, говорения в спонтанно сформированных группах, используя проблемный подход к обучению. Такой подход, с одной стороны, позволяет активизировать мыслительную и речевую деятельность каждого обучающегося, а с другой — стимулирует творческое участие всех членов малой группы в решении общей проблемы, способствует дифференцированному распределению ролей при выполнении тех или иных задач. Четкая формулировка заданий, продуманность последовательности их выполнения, использование эстетически оформленной наглядности и современных технических средств, интересные приемы и формы работы над языковым и лингвострановедческим материалом, варьирование видов работы — все это составляет основу успешности учебных занятий и является условием создания доброжелательной рабочей атмосферы сотрудничества.

Модераторские семинары пользуются постоянным успехом среди преподавателей БелГУ. Высокая заинтересованность последних в прохождении модераторской подготовки свидетельствует о ее востребованности. В связи с этим на базе БелГУ создается Центр модерации как инновационная структура, выполня-

ющая культурно-диалогическую, организационно-методическую, опытно-экспериментальную и образовательно-квалификационную функции. В Центре наряду с выполнением конкретных российско-германских проектов и дальнейшей адаптацией положительного зарубежного опыта к российской действительности планируется регулярно проводить различные курсовые мероприятия, нацеленные на овладение все большим числом преподавателей БелГУ модерационными методиками. Как показывает опыт, организация учебной деятельности в условиях реализации деятельностно-коммуникативной парадигмы вузовского обучения обеспечивает самостоятельность студентов и интенсивность усвоения ими новых знаний в режиме активного решения учебных задач. Кроме того, наличие в БелГУ квалифицированных модераторов — носителей идей, технологий и практического опыта обучения специалистов в деятельностно-коммуникативной форме — в значительной мере способствует появлению в вузе новой модели повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Специально подготовленные в Центре модерации БелГУ модераторы способны вести работу по обучению своих коллег использованию инновационных образовательных технологий в практической деятельности с опорой на ведущие положения синергетического, андрагогического и компетентностного подходов.

Ожидается, что функционирование в БелГУ Центра модерации придаст новый импульс совершенствованию внутривузовской работы по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава и внесет свою лепту в непрерывное повышение качества образовательного процесса в университете.

Поступила 10.03.09.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

НАЗНАЧЕНИЕ СПЕЦКУРСОВ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

О. К. Клопова (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)

Статья посвящена роли спецкурсов при профессиональной подготовке специалистов в области управления человеческими ресурсами. Автором проведен отбор принципов содержания спецкурса, форм и методов преподавания.

Ключевые слова: профессионализм; специалисты в области управления человеческими ресурсами; принципы содержания спецкурса; критерии отбора методов проведения спецкурсов.

В качестве одного из направлений реализации модели профессионализма специалистов в области управления человеческими ресурсами может рассматриваться спецкурс. Приступая в процессе профессиональной подготовки специалистов к разработке спецкурса необходимо определить его место в системе учебных дисциплин, провести отбор принципов содержания, форм и методов преподавания, удовлетворяющий критериям отбора и поставленным целям; разработать программу, предусматривающую распределение содержания по занятиям, организацию самостоятельной работы студентов, организацию и формы контроля.

Среди различных форм вузовской работы спецкурсы, повышающие научный потенциал учебного процесса, представляют собой важное средство формирования научного мировоззрения и способствуют совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов. Если общие курсы сообщают студентам основные закономерности, проблемы, идеи и факты научных дисциплин, то спецкурсы являются их продолжением, углублением, конкретизацией. Они имеют своей целью подробное, обстоятельное, максимально научно обоснованное изложение того или иного вопроса.

В решение проблемы отбора принципов содержания спецкурса заметный

вклад внесла А. А. Федорова [3], которая охарактеризовала принципы, положенные в основу теории интегрированного содержания профессионального образования. Наиболее значимыми в рамках настоящего исследования можно считать следующие принципы: научности, связи теории и практики, системности, комплексных межпредметных связей, стадийности, преемственности, интеграции и дифференциации, целеполагания.

Принцип научности является исходным при отборе содержания учебных предметов. Он реализуется посредством использования в учебном курсе ведущих научных идей и теорий.

Подготовка специалиста немыслима без высокого уровня связи теории и практики, соединяющей теоретическую и практическую подготовку обучаемых и усиливающей каждое из слагаемых.

Важный дидактический принцип состоит в необходимости представления учебного материала так, чтобы вызвать у обучаемых потребность в его изучении, побудить их к творческому поиску эффективных приемов труда, к анализу своей познавательной и производственной деятельности [1].

При отборе содержания и построении нового спецкурса необходима реализация принципа преемственности, который предусматривает обобщающее повторение понятий, законов, теорий, изученных на предыдущих стадиях обучения [2].

© Клопова О. К., 2009



Данный принцип позволяет избежать дублирования учебного материала, способствует стройности и логичности в изложении, повышению мотивации обучения на каждой стадии образования.

В своих работах ученые-дидакты (Б. Г. Ананьев и др.) обосновывают и подтверждают философское положение о том, что развитие научного познания всегда характеризуется двумя противоположными тенденциями — интеграцией и дифференциацией, которые не сосуществуют друг с другом, а проявляются одна в другой и через другую, взаимопроникая, взаимообуславливая и одновременно взаимно отрицая друг друга. Принцип интеграции и дифференциации находит свое проявление в создании интегрированных учебных планов и программ. Основная часть программы в таком случае может составлять определенный процент специальных предметов и производственного обучения в их общей структуре.

В последнее время принцип интеграции и дифференциации находит широкое применение при создании интегративных курсов. Он позволяет предопределить процессы объединения, взаимосвязи, взаимопроникновения и синтеза компонентов содержания обучения с целью усиления и реализации формирующей, методологической, системообразующей функций учебного предмета, с одной стороны, и дифференцированности содержания обучения — с другой.

Одним из реальных путей осуществления взаимосвязи между специальной и методической подготовкой студентов мы считаем последовательное проведение спецкурса межпредметного характера. Эта форма работы позволяет активизировать учебный процесс, усилить самостоятельную работу студентов, привлечь их к разработке теоретических и практических проблем науки, сформировать у них необходимые для будущей профессиональной деятельности умения и навыки. Более того, на спецкурсе студенты имеют возможность под руководством

преподавателя углубленно изучать научные проблемы, а если проблема связана с научными интересами руководителя спецкурса — то и познакомиться с основными этапами процесса получения научного результата. Поэтому данный вид работы является наиболее ценной формой обучения, способствующей пробуждению у студентов интереса к научным исследованиям.

Серьезное внимание специалистов привлекают вопросы модификации спецкурсов. Методика проведения спецкурса постоянно совершенствуется. В целях более активного и творческого усвоения материала предлагается использовать различные виды самостоятельной работы, чтобы избежать механического заучивания студентами материала лекции. Активизация мыслительной деятельности студентов в процессе восприятия лекционного материала осуществляется с помощью постановки проблемных вопросов, создания проблемных ситуаций при обсуждении различных точек зрения, использования наглядности, технических средств обучения. Высказывается мнение (Н. П. Рыжова) в пользу разработки спецкурса-семинара, т. е. такого занятия, на котором лекционный курс сочетается с самостоятельной работой студентов по данной теме. Он имеет своей целью углубление и дополнение программного курса лекций новыми проблемами, способствует одновременному приобретению теоретических знаний и формированию умений самостоятельно изучать новейшие достижения науки.

Повышение уровня научности преподавания в условиях осуществления межпредметных связей достигается согласованностью, непротиворечивостью в интерпретации понятий, законов, теорий, преемственностью в их раскрытии на различных этапах обучения при изучении различных предметов; устранением дублирования в изложении одних и тех же вопросов на занятиях по различным предметам; широким использованием знаний, умений и навыков, полученных на заня-

тиях по одним дисциплинам, в процессе приобретения знаний, умений и навыков на занятиях по другим предметам; систематизацией и обобщением знаний, приобретаемых при изучении различных учебных дисциплин; применением общих подходов к формированию у студентов знаний, умений и навыков.

В результате проведения исследований и анализа научно-методической литературы были выделены следующие критерии отбора методов проведения спецкурсов:

1) преемственности методов, применяемых при проведении основных занятий и занятий спецкурса (методы, используемые на занятиях спецкурса, являются естественным продолжением методов, используемых на основных занятиях);

2) соответствия содержанию спецкурса (использование тех или иных методов обучения непосредственно связано и зависит от содержания учебного материала);

3) соответствия возрастным и индивидуальным особенностям развития (выбор таких методов обучения, которые в большей степени отвечают возрастным и индивидуальным особенностям студентов, стимулируют их активность, способствуют достижению целей обучения). Анализ возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых показывает, что в рассматриваемом возрасте наиболее эффективными являются методы, ориентированные на самостоятельную, творческую, исследовательскую работу.

В разработке методического обеспечения спецкурса выделяются два этапа:

1) отбор содержания спецкурса, удовлетворяющего поставленным целям и задачам;

2) разработка программы спецкурса, включающей в себя указание объема дисциплины и вида учебной работы; распределение содержания по занятиям (тематический план); рекомендуемую литературу — учебные и учебно-методические пособия, научные статьи, периоди-

ческие издания; организацию самостоятельной работы студентов (указание вопросов для самостоятельного изучения); примерный перечень вопросов к зачету; перечень типовых задач; методические рекомендации по организации изучения спецкурса.

Конкретное содержательное наполнение образовательных программ для студентов, обучающихся по специальности 062100 «Управление персоналом», могут представлять следующие спецкурсы, наиболее успешно и полно способствующие реализации целей подготовки специалистов в области управления человеческими ресурсами: «Конфликт как инструмент развития»; «Математические методы и модели в теории и практике профессионального управления»; «Роль автоматизированных систем управления в развитии HR-системы организации»; «Правовое регулирование трудовых отношений в организации».

Спецкурс «Конфликт как инструмент развития» предназначен для подготовки менеджеров в области управления человеческими ресурсами. Предметом спецкурса являются современная теория и практика диагностики и управления организационными и межличностными конфликтами; основная задача — формирование системы знаний, умений и навыков о типах и видах конфликтов, их функциях и динамике, средствах их диагностики и способах управления конфликтами. Курс разделен на три учебных раздела, которые при всей своей относительной самостоятельности внутри целого взаимосвязаны и предполагают поэтапное изучение. Для формирования у менеджеров определенных навыков и умений в улаживании межличностных конфликтов, освоении методов поиска оптимальных решений в конфликте, овладении приемами предотвращения конфликтов, ведения переговоров предлагаемый курс предусматривает проведение тренингов с обучающимися.

Для специалистов по управлению, в том числе управлению человеческими



ресурсами, математика является инструментом анализа, организации, управления. В рамках спецкурса «Математические методы и модели в теории и практике профессионального управления» могут рассматриваться конкретные экономико-математические модели: балансовые, линейного программирования, сетевого планирования и управления, принятия решений в условиях неопределенности, управления запасами и массового обслуживания, прогнозирования спроса, имитационные и др. Именно они составляют основу методов и моделей исследования операций — науки о выработке и принятии решений в сложных организационных, человеко-машинных системах и ситуациях. Цели предлагаемого спецкурса — выравнивание навыков использования математического аппарата, закрепление и расширение навыков использования возможностей математического моделирования при решении проблем управления, овладение математическими моделями, ориентированными на обеспечение решения управленческих задач в организации.

Задача управления людскими ресурсами (HR) имеет первоочередное значение для любой организации. В своей деятельности компании вынуждены нанимать работников как на временной, так и на постоянной основе, вести документацию на каждого из них, поддерживать ее в виде, соответствующем внутренним и внешним требованиям законодательства. Любая автоматизированная система управления персоналом (HRMS) предоставляет всем заинтересованным лицам мгновенный доступ ко всей необходимой информации.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности 062100 «Управление персоналом» в ряде дисциплин имеются учебные элементы, затрагивающие вопросы информационных технологий управления. Однако при подготовке менеджеров по управлению персоналом в вузе основной упор делается на

получение знаний. На наш взгляд, необходимо уделить большее внимание приобретению ими практических навыков и умений для использования автоматизированных систем управления персоналом в организациях.

В связи с изложенной актуальностью знаний в области информационных технологий в управлении персоналом и с целью получения менеджерами необходимых компетенций нами разработан курс «Роль автоматизированных систем управления в развитии HR-системы организации». Данный курс имеет целью ознакомление HR-специалистов с известными автоматизированными системами управления персоналом для выбора наиболее подходящего для их организаций продукта. Последний должен быть совместим с другими автоматизированными бизнес-процессами и соответствовать их требованиям к объему функционала, отсутствию повторяющихся функций. Важными требованиями к системам автоматизации HR-процессов являются операционная и бизнес-надежность, поддержка процессного и системного подходов.

Среди основных аспектов работы современной кадровой службы можно назвать регулирование трудовых отношений, организацию труда и регламентацию трудовой деятельности работников, а также вопросы надлежащего соблюдения прав работников и работодателей. Слабо поставленная работа кадровой службы неминуемо отражается на работе как финансовой службы, так и всего предприятия. Именно ошибки, допускаемые при подготовке документов, отсутствие в них отдельных реквизитов или неверное их оформление нередко приводят к ошибкам в оплате труда сотрудников и больничных листов, в подготовке документов для представления в государственные социальные органы.

Для получения знаний и умений в вопросах, возникающих в связи с применением важнейших норм трудового законодательства, предлагается курс «Право-

вое регулирование трудовых отношений в организации». Его изучение позволит слушателям всесторонне оценивать и прогнозировать последствия кадровых решений руководства; чувствовать себя увереннее при решении кадровых вопросов; знать, что важно для суда при рассмотрении трудового спора.

Детальное рассмотрение вопросов, касающихся применения на практике норм трудового права, дополняется анализом типичных проблем, с которыми руководителям и кадровикам приходится сталкиваться в повседневной работе. Обучающиеся получают практические рекомендации по разрешению сложных и спорных ситуаций, возникающих в связи с применением важнейших норм трудового законодательства.

Разработанные целевой, содержательный компоненты, средства педагогической коммуникации, контрольно-корректирующие мероприятия, проводимые в рамках спецкурса, дают возможность адаптировать профессиональную подготовку специалистов по управлению че-

ловеческими ресурсами к современным изменениям функций кадровых служб, разнообразным и разноуровневым требованиям к этим специалистам по внедрению нововведений, формированию новой организационной структуры управления, подбору, подготовке, развитию, оценке персонала, решению различных проблем, связанных со столь важным ресурсом организации.

Спецкурсы, представленные в данной статье, наиболее успешно и полно способствуют реализации целей подготовки специалистов в области управления человеческими ресурсами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батышев, С. Я. Производственная педагогика / С. Я. Батышев. — М. : Педагогика, 1991. — 687 с.
2. Карташова, Л. В. Управление человеческими ресурсами : учеб. / Л. В. Карташова. — М. : ИНФРА-М, 2007. — 236 с.
3. Федорова, А. А. Повышение педагогической квалификации в контекстном обучении : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Федорова. — М., 1989.

Поступила 07.07.09.

ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КОММУНИКАЦИЙ (формирование эстетической компетенции студентов вузов средствами иностранного языка)

Ю. Б. Иваник (Волго-Вятская академия государственной службы,
г. Нижний Новгород)

В статье предпринимается попытка интегрировать язык живописного искусства и искусство оратора. По мнению автора, их адекватный синтез позволит бесконечно углублять образ мира индивида и будет способствовать формированию языковой личности, в частности в процессе работы с произведениями искусства при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: художественные языки; коммуникация; образ мира; языковая личность; лингвообразовательный процесс; эстетическая компетенция личности.

Проблема художественных коммуникаций, вероятно, была одним из факторов рождения искусства в глубочайшей древности; она удовлетворяла потребность первобытного человека в поисках разнообразных средств общения с природой и себе подобными. Конечно, это

были поиски на сугубо чувственном, интуитивном, но уже не инстинктивном уровне. Однако в искусстве язык выполняет в первую очередь чувственную функцию, поскольку никто «не может проникнуть в душу другого и ничто не может быть передано из одного разума в

© Иваник Ю. Б., 2009



другой кроме как чувственным способом» [5, с. 477].

Своеобразие искусства состоит в том, что оно, идеальное по своей целевой сущности, с помощью художественных языков говорит потребляющим его людям о реальных жизненных процессах и явлениях, поступках и деяниях. Художественные языки никогда не втягивают людей в общение по поводу каких-то абстрактно представленных идей, теорий, выводов и заключений, поскольку образы искусства всегда представляют конкретные, индивидуализированно воплощенные в пейзажи, отношения, события, поступки и действия изображаемых или выражаемых героев, персонажей, целых групп действующих лиц, которые постоянно находятся в процессах общения с природой или друг с другом, т. е. в коммуникации. В XX в. с появлением усилиями Х.-Г. Гадамера герменевтики началась философская разработка проблемы коммуникации. Здесь человек выступил уже не как индивид, а как социальный субъект, который не существует вне коммуникации; в художественной и эстетической культуре интерпретация становится одним из главных проявлений коммуникации.

Что же наделяет искусство и эстетику коммуникативной энергией? Возможно, открытость всех художественных языков всем людям независимо от их расовой, национальной, социальной принадлежности. Дело в том, что художественные языки родились, совершенствуются и развиваются в художественной и эстетической практике человечества непрерывно. Причем языки самых разнообразных искусств не независимы один от другого, а, как правило, взаимопереплетены и взаимодополняемы. Поэтому если интегрировать язык живописного искусства и искусство оратора, под которым подразумевается искусное выражение мысли, возможно получить адекватный синтез, который, с одной стороны, позволит бесконечно углублять, разнообразить образ мира индивида, а с

другой — будет способствовать формированию языковой личности.

Образ мира складывается с момента рождения человека до конца его жизни. Он расширяется, углубляется, внутренне дифференцируется с тем, чтобы потом интегрироваться на более высоком уровне. В формировании образа мира ведущую роль играют общество и люди, живущие в нем, весь окружающий человека мир, процесс познания им множества наук, к числу которых относится и иностранный язык [8, с. 47]. Так, в области психолингвистики проблема соотношения языковых и энциклопедических знаний входит в число наиболее обсуждаемых. В связи с этим А. А. Залевская пишет, что постоянное взаимодействие языковых и энциклопедических знаний — несомненный факт, а их противопоставление или установление авторитетов неоправданны, ибо эти виды знания взаимодействуют по принципу взаимодополнительности [2, с. 165]. Данный вывод применительно к преподаванию иностранного языка свидетельствует о том, что с точки зрения психолингвистики интегрирование иностранного языка (т. е. языковых знаний) и эстетики (т. е. энциклопедических знаний в области искусства, и в частности живописи) через предметное содержание — «необходимое условие использования учебного предмета „иностранного языка“ как средства расширения образа мира и, следовательно, саморазвития обучающегося» [8, с. 47].

«Интеграция в высшей школе, — отмечает И. П. Яковлев, — акцентирует внимание не на обучении студентов отдельным предметным знаниям и умениям, а на формировании у них целостной системы знаний и умений с более тесной связью обучения, науки и практики» [11]. Действительно, интерес к интеграции в нашей стране вызван стремлением России войти в мировое сообщество, возникшей потребностью в специалистах интегрированного типа, способных переключаться с одного вида деятельности на другой, одновременно и продуктивно

их выполнять, что является показателем профессионализма современного специалиста.

Язык как социальное явление интегративен по своей сути, поскольку он дает возможность получения информации из различных областей знания, в том числе из области эстетики и искусства. Согласно исследованию И. А. Зимней, «усвоение иностранного языка не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин, поэтому язык беспредметен. Но будучи беспредметным, он имеет много общих точек соприкосновения с другими... дисциплинами, т. е. язык „полипредметен“» [3, с. 33].

Открытость всех художественных языков взаимодействию и взаимодополнительности для всех видящих, слышащих, говорящих и чувствующих красоту жизни людей естественно рождает в их восприятии и сознании целостную художественную и эстетическую картину мира, формирующую мировоззрение личности, без которого не вырабатывается собственная активная жизненная позиция или линия жизни. Художественная или эстетическая картина мира складывается в чувствах, сознании, идеальных устремлениях человека из данных его индивидуального непосредственного опыта восприятия мира развитой чувственностью и способностью восприятия.

Поскольку образ или модель мира имеет множество входов и этот образ не является исключительно зрительным, слуховым, вербальным, знаковым или символическим, для описания реальности существует множество языков, обслуживающих разные «входы в мир». «Мир, его объекты и картины, — утверждает В. П. Зинченко, — описываются на многих языках. Один и тот же объект, описанный на одном языке, может узнаваться наблюдателем как один и тот же или, будучи описан на другом языке, как

другой» [4]. Несомненно, одной из самых сложных проблем, стоящих перед реципиентом, в данном аспекте становится «не только овладение каким-либо языком, но и перевод с одного языка на другой», и именно на примере произведений искусства можно проиллюстрировать возникающие при этом затруднения. Когда к художнику обращаются с вопросом о том, что он хотел выразить своим произведением, его ответ нередко бывает таким: «Что хотел, то и выразил; смотрите, думайте». Термин «со-творчество», примененный Л. С. Выготским, как нельзя лучше характеризует особенности приобщения к предметному пространству культуры, освоения произведений художественного творчества. Приведем высказывание К. С. Петрова-Водкина о роли реципиента: «...создавая искусство, необходимо доводить его до такой степени, чтобы оно дорабатывалось зрителем, нужно дать зрителю возможность соучаствовать с вами в работе. Если вы ввели зрителя в картину, то он должен доделывать, додумывать, досоздавать» [7, с. 330]. Акт восприятия, по мысли русского художника, должен превратиться в акт сотворчества.

Эстетическое можно осознать и ощутить только в непосредственном контакте. Люди, чувствующие искусство, понимают его без слов. Эту область восприятия мира В. Шкловский назвал «засловье». Оно воспринимается посредством интуиции, сознательной и бессознательной сферы, прозрения, художественного дара, вкуса и тому подобной «тонкой духовной энергии». Получается, что в момент первичного восприятия, в минуты созерцания даже молчание становится важнейшим коммуникативным средством; оно рассматривается как характеристика человеческого присутствия в мире, как способ онтологического осмысления связи «человек — мир». Однако мы убеждены, что следующим этапом осмысления произведения должен стать момент вербальной интерпретации увиденного с дальнейшим обменом



ном информацией, т. е. непосредственно процесс коммуникации в традиционном ее понимании.

Ряд исследователей в области искусства утверждают, что искусство и словесное творчество являются параллельными средствами эстетической коммуникации. Так, В. Манин полагает, что «...изобразительное искусство представляется целостным мышлением в цвете, линиях, объемах и т. п., т. е. в сигналах, перерабатываемых сознанием в образы, символы, иероглифы, не переводимые на другие языки или переводимые лишь отчасти, поэтому адекватное переложение эстетического свойства на язык слов невозможно» [6]. Позволим себе не согласиться с данным утверждением и вслед за В. П. Зинченко признать, что, «несмотря на трудности, перевод с языка на язык все же возможен, иногда с потерями, иногда с приобретениями» [4, с. 90].

По справедливому замечанию Н. И. Чуприковой, «в ходе лингвообразовательного процесса происходит активизация интегративной деятельности мозга по дискриминации вызываемых стимулами ансамблей возбуждения» [10, с. 80]. Сам по себе «языковомыслительный акт» есть акт представления или отражения мира в языке, и с помощью языка он устанавливает определенные соотношения между миром и его языковым отражением. «Языковомыслительный акт, очевидно, включает ментальные, языковые и языково-ментальные дифференцировки. Чем более тонкими являются эти дифференцировки, тем, вероятно, более четко происходит отражение реальности в языке» [8, с. 49].

Речь на иностранном языке, безусловно, отличается от речи на родном. Согласно Л. С. Выготскому, «...усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с сознательного и намеренного построения фразы, со словесного определения

значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка» [1, с. 291]. Подобные речевые операции могут быть сформированы двояким образом: либо путем подражания, поисковой деятельности, в ходе которой происходит «подстройка» операций к условиям деятельности и ее цели, либо путем сознательного, намеренного и произвольного осуществления данной операции на уровне актуального сознания с последующей автоматизацией и включением в более сложное действие.

«Вербальный инструментарий» — очень важный аспект в формировании языковых компетенций. Студенты должны иметь образец того, «как сказать», потому что речь наша часто изобилует штампами. Правильно организованная работа по освоению лексико-семантических структур, позволяющих говорить о живописи, насыщение семантического поля большим количеством гибких синонимичных структур, обладающих высокой способностью к замещению компонентов, дают в итоге возможность каждому в значительной степени индивидуализировать собственную речь, приобретая при этом доступ к пониманию другого. На таких занятиях студент погружен в деятельность активного реагирования [9, с. 127]. Эмоциональная реакция, желание выразить свои ощущения от увиденного, впечатления, которыми хочется поделиться, наполняют речь эмоционально-оценочной лексикой. При этом происходит усвоение целого ряда синонимично-антонимичных эпитетов: прилагательных, выражающих различные настроения, которые несет та или иная картина; эпитетов, используемых как для описания внешних проявлений изображенных на ней персонажей, так и их внутреннего эмоционального состояния. Названия оттенков цветовой палитры при описании природных ландшафтов, характерные эпитеты, отражающие технику живописца, аккумулируются в сознании и появляются в речи реципиента.

В плане восприятия грамматического материала в ходе работы с произведениями живописи органично усваиваются пространственные предлоги и некоторые грамматические структуры (например, Present Perfect Tense, имплицитная завершенность действия). Нельзя обойти вниманием и тот факт, что активному усвоению подлежат также языковые формулы, помогающие провести анализ произведения искусства, вывести и обосновать свои умозаключения и выводы, которые в качестве речевых готовностей впоследствии могут легко переноситься на любой предмет рефлексии.

В ходе такого обучения студент овладевает навыками активного обсуждения живописных произведений, что дает ему чувство сначала только интеллектуального, а потом и эстетического удовлетворения, создавая такое «активное состояние системы специальных мозговых структур», которое побуждает его к максимизации, т. е. усилению или повторению этого состояния [9, с. 127]. В результате подобной деятельности у студента появляется желание говорить о живописи, больше узнавать о ней, вновь и вновь вдумываться в смысл порой загадочного, порой непостижимого в искусстве. Нас же это убеждает в необходимости подготовки определенных систем

работы с произведениями искусства при обучении иностранным языкам, построенных на закономерностях формирования психического образа, развития сознания и обогащения бессознательного.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. — СПб. : Азбука, 2000. — 416 с.
2. *Залевская, А. А.* Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. — 382 с.
3. *Зимняя, И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.
4. *Зинченко, В. П.* Психологическая педагогика. Ч. 1. Живое знание / В. П. Зинченко. — Самара : Самарский дом печати, 1998. — 295 с.
5. *История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли : в 5 т. / гл. ред. М. Ф. Овсянников.* — М., 1962. — Т. 1. — 580 с.
6. *Манин, В. С.* Неискусство как искусство / В. С. Манин. — СПб. : Аврора, 2006. — 272 с.
7. *Петров-Водкин, К. С.* Письма. Статьи. Выступления. Документы / К. С. Петров-Водкин. — М. : Совет. художник, 1991.
8. *Профессиональное лингвообразование / под ред. Н. Л. Уваровой.* — Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2004.
9. *Уварова, Н. Л.* Поговорим о Ван Гогe! / Н. Л. Уварова // Гуманитарное образование: проблемы и решения. — М. : ГИ, 2002. — Вып. 3.
10. *Чуприкова, Н. И.* Время реакции и интеллект, почему они связаны (о дискуссионной способности мозга) / Н. И. Чуприкова // Вопр. психологии. — 1995. — № 4. — С. 65—82.
11. *Яковлев, И. П.* Сущность и основные направления интеграции в высшей школе / И. П. Яковлев. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. — 115 с.

Поступила 02.12.08.

КОММУНИКАТИВНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ

А. Ю. Иванов (Ульяновский государственный университет)

В статье отражена проблема компетентностного образования специфичной области музыкального исполнительства в условиях регионального вуза. Задачу интеграции выпускников ссузов в систему научно-образовательного комплекса университета предлагается решать посредством расширения круга профессионального общения и воспитания социальной ответственности студентов.

Ключевые слова: предметная специфичность; культурный синкретизм; неформальное общение; ответственность; готовность; обучающее воздействие.

Необходимость компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании продиктована потребностью

общества в специалистах, успешно реализующих личностный и профессиональный потенциал в конкретном виде дея-

© Иванов А. Ю., 2009



тельности. Основным критерием оценки деятельности является ее продуктивность, или результативность. Требования социального заказа к квалификации специалиста в ее взаимосвязи с обществом, характеризующейся степенью интегрированности личности в него, во многом обусловлены расширением масштабов межкультурного взаимодействия, глобализацией общественных процессов и переходом к новому информационному пространству. Система высшего профессионального образования в области музыкального искусства не является исключением из общего правила ситуационного состояния общества. Ее кажущаяся обособленность от запросов современного рынка труда в основном обусловлена двумя причинами: синтетической природой искусства (Б. Г. Ананьев, М. А. Холодная) и общественным мнением, дистанцирующим человека искусства от остальных людей (И. Гофман).

Ключевые понятия «взаимосвязь» и «взаимодействие», обеспечивающие нормативную социально ориентированную результативность личности в профессиональной деятельности и в процессе получения образования, совпадают со специфичной главной функцией искусства — коммуникативной (Платон, Аристотель, Б. Спиноза и др.). Трансляция эстетических ценностей есть главная задача искусства (Л. С. Высотский). Таким образом, имеется ряд научных и социально-нормативных предпосылок, создающих условия для исследования коммуникативных качеств студентов — музыкальных исполнителей в рамках компетентностного подхода в научно-образовательной системе вуза.

Философский аспект коммуникации представлен в трудах Г. С. Батищева, М. С. Кагана, О. В. Лармина и др.; в педагогике и психологии с точки зрения теории деятельности данный феномен отражен в работах А. А. Бодалева, В. В. Давыдова, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, а с точки зрения личностного подхода к образованию и субъектной психо-

логии — в исследованиях Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Петровского, В. А. Сластенина и др.

Ж. Пиаже, изучая коммуникацию в контексте социальной децентрации, обращается к экспериментальным показателям общей коммуникабельности и межличностной привлекательности субъекта и приходит к выводу, что «настоящему сильную личность» вне зависимости от ее психодиагностических характеристик и тестовых показателей отличает тяга к непохожим, противоположным, или «другим» [цит. по: 1, с. 49].

Современные зарубежные исследования проблем активности-деятельности и интерактивности-взаимодействия также включают описание и диагностику коммуникативных свойств личности. В контексте когнитивной психологии и теории одаренности «личность коммуникатора» изучалась С. Р. Кови, Г. Грубером, Г. Гарднером и др. [8]. Отдельные аспекты коммуникации в рамках культурно-антропологических исследований отражены в работах Д. Эванса, Х. Келлермана, Г. Симонна и др. В частности, коммуникация как приспособление рассмотрена в эволюции культурно-специфичных и высших когнитивных эмоций, в феноменах эмоционального интеллекта и когнитивной терапии [7].

В отечественной социальной психологии общение-взаимодействие исследуется в рамках межличностной коммуникации, в том числе как проблема коммуникативной компетентности субъекта. По мнению В. Н. Куницыной, коммуникативная компетентность — одно из самых неопределенных понятий межличностного общения, чем и объясняется обилие работ по данной тематике [3, с. 463]. Е. А. Головкин, исследуя проблему коммуникативного поведения студентов, определяет коммуникативность как наименее изученную черту личности [2].

Специальные исследования А. А. Бодалева, Л. И. Божович, К. А. Абульхановой-Славской позволяют выделить коммуникативную направленность в общей

направленности мотивационной сферы субъекта. В данной связи представляется возможным рассматривать феномен коммуникативности субъекта обучения как его потребность и готовность к установлению наибольшего числа горизонтальных (не иерархичных) связей средствами профессионального общения.

Создание педагогических условий для проявления и развития коммуникативной направленности в музыкальном образовании является частной проблемой интеграции специфического обучения в научно-образовательную систему, которая обеспечивается средствами новых информационных и педагогических технологий. Данная проблема в контексте представляемой статьи и темы исследования связана с проблемами музицирования как формального и исполнительства как неформального общения.

Музицирование предполагает устойчивые стереотипы репродуктивного обучения, закрытые концерты, формальную организацию концертной практики под надзором преподавателей и «для своих»: студентов, преподавателей, учащихся ссузов и детских музыкальных школ, находящихся в прямой служебной зависимости по отношению к организаторам мероприятий. Для позиции музицирования также характерно отрицание роли исполнительских конкурсов и проявлений профессиональной самостоятельности обучаемых, которые списываются на последующий жизненный опыт по завершении профессионального образования. Результат подобной организации учебно-воспитательного процесса — необучаемость выпускников, их исключительная направленность на специализированную социальную микросреду учебных заведений. В этом плане представляется убедительной точка зрения А. В. Малинковской, которая относит учебное, салонное, любительское музицирование к рекреационной нише общего художественного воспитания в рамках досуговой деятельности [4, с. 282].

Исполнительство в отличие от музицирования предусматривает наличие со-

циальных обязательств в подготовке к профессиональной деятельности, направленность студента на социально значимый результат, выраженный функциями культуры. Важнейшие функции культуры — воспитательная, преодоление социальной разобщенности людей, сохранения культурного наследия — возможны при условии открытого распространения объектов, составляющих культурное наследие. Для объектов музыкальной культуры таким условием является наличие индивидуального концертного репертуара, публично исполняемого в ходе исполнительской практики. Исполнительская практика согласно государственному образовательному стандарту проводится рассредоточенно в течение всего периода обучения. Компетентностный подход предоставляет возможность рассматривать в качестве центральной задачи практики формирование автономного личного опыта и социальной ответственности за результат собственной профессиональной деятельности. Эффективность аудиторной работы в той же связи может быть обусловлена интегрирующими методами обучения на базе НИРС, общеобразовательных дисциплин, музыкальной композиции и подготовкой к исполнительским конкурсам.

Понятие продуктивного, содержательного, неформального общения-взаимодействия в отличие от формального, непродуктивного было введено в отечественную педагогику А. А. Бодалевым одновременно с задачными методами (В. В. Давыдов, А. З. Зак) в середине 80-х гг. прошлого столетия. Данное взаимодействие служит критерием оценки эффективности действий субъекта-преобразователя при изменении эмоционального состояния партнеров по общению. Формальное общение ученый характеризует резкой ситуативностью и привязанностью к неизменяемым условиям и задачам обучения [1, с. 27].

Обозначенные выше проблемы обусловили необходимость проведения исследования по теме «Формирование коммуникативной компетентности как компо-



нента профессиональной культуры музыкальных исполнителей в вузе». Рабочей гипотезой исследования стала зависимость качества обучения от степени реализации экспериментальной схемы-модели. Формирование коммуникативной компетентности музыкальных исполнителей в вузе по направлению «Музыкальное искусство: фортепиано» (бакалавриат) осуществлялось в соответствии со схемой-моделью, принятой в общей педагогике:

— цель — трансляция эстетических ценностей, выраженных содержанием музыкальных произведений классической и современной профессиональной музыки;

— задачи: формирование осознанной потребности в продуктивном взаимодействии; приобретение опыта публичных выступлений; овладение знаниями, умениями, навыками в сфере вербальной и невербальной коммуникации;

— методы: применения знаний; творческой деятельности; закрепления; проверки знаний, умений, навыков;

— средства: научное обоснование искусства; самостоятельный выбор аудитории и концертного репертуара.

С учетом принципов возрастной психологии выделяются следующие этапы формирования коммуникативной компетентности по данному направлению: наибольшей простоты (правильно/неправильно); наибольшей сложности (толерантность); простоты в новом качестве (личное отношение) [5, с. 57]. Профессиональная культура — объект исследования — рассматривается как надбытовая, обусловленная культурным синкретизмом музыкальной композиции, несводимой к видам одного лишь художественного творчества. В культурологическом аспекте исполнения индивидуальные особенности игры учитываются в понятии исполнительского недеяния — вариативности музыкального интонирования в условиях неизменяемого нотного текста. Данная формулировка включает в себя философский контекст «наи-

большого числа внутренних свобод в условиях максимальных внешних ограничений» И. Гете и И. Канта, а также обобщает основные проявления феномена культуры в виде тезауруса ценностей, рода деятельности, знаково-семантической системы. Коммуникативность субъекта обучения в рамках представляемой работы выступает как единица содержания его профессиональной культуры. При этом отсутствует противоречие между формируемым качеством коммуникативной компетентности (предметом исследования) и профессиональной культурой (объектом); между понятиями «профессионализм» и «культура» в неформальных условиях обучения противоречия также нет. Непротиворечивость исходных понятий обусловлена коммуникативной функцией искусства.

Системообразующим фактором исследования является личное переживание субъекта, которое рассматривается как реакция на избыточную информацию произведений классической музыки. Реакция, в свою очередь, зависит от индивидуальных особенностей восприятия смыслового содержания сочинений (наличие/отсутствие смыслопорождения и его характер). Теоретическая часть вмещает в себя схемы коммуникативного процесса в условиях формального общения как неприятия и неформального как адекватного восприятия значения информации, ведущего к установлению доверительных отношений с аудиторией класса, концертного зала. Экспериментальная часть базируется на методике оценки коммуникативной деятельности А. А. Леонтьева. В качестве обучающей применяется адаптированная методика тематического апперцептивного теста. Обучение строится на системном принципе — постановке культурологических проблем при обосновании каждой коммуникативной задачи.

Констатирующий этап эксперимента был завершен в 2006 г. По его результатам были отобраны контрольная группа студентов с опытом публичных выступ-

лений, и экспериментальная — не имеющая такого опыта, за исключением музицирования в узкоспециальной аудитории. Всего в эксперименте приняли участие 105 чел. Студентам был прочитан лекционный курс по основам научных исследований (36 ч). Базами практики стали концертные и выставочные залы музеев г. Ульяновска; аудитория — непостоянные эстетические сообщества. Причиной самоорганизации явились формы воспроизведения искусства: неспециализированные выставки, спектакли, фестивали, концерты. Время выступления — 20—40 мин только или в качестве музыкального оформления; количество выступлений — два-три на одного участника с программами, продиктованными тематикой мероприятий. Соотношение студента и незнакомой аудитории — в среднем 1:20.

Основной этап эксперимента был окончен в 2008 г., в результате рабочая гипотеза была подтверждена с вероятностью ошибки 0,001 (χ^2 -критерий) [6, с. 572—573]. Первичные экспериментальные данные выражены относительной успеваемостью в процентах по показателям коммуникативной деятельности в соответствии с основными компонентами коммуникативной компетентности: направленностью, способностями, знаниями, навыками, специальным умениями. Экспериментальный показатель коммуникативности — открытость, т. е. отказ от удержания социальной роли, готовность к самораскрытию. Рабочая гипотеза не сводилась к одному критерию, методике или системе показателей, поэтому при определении успешности эксперимента учитывались факторы изменения отношения, активности, внешние оценки качества учебной, исследовательской и самостоятельной концертной деятельности. На констатирующем и промежуточном этапах эксперимента применялся опросник Б. И. Додонова, методы определения предрасположенности к общению Ю. М. Орлова, гуманитарные субтесты Г. Айзенка.

Ниже приведены основные выводы исследования.

1. Опыт концертного исполнительства в открытой аудитории способствует повышению уровня конформности студентов. Наблюдается тенденция к расширению круга общения среди сверстников, в том числе вне зависимости от специализации. В субъективных оценках участников отмечается принятие роли и значения научно-образовательного комплекса вуза для самореализации по избранной специальности.

2. Самостоятельность, независимость (аутентичность) и готовность к изменяющимся условиям обучения, которые позволяют констатировать тенденцию к изменению коммуникативной направленности студента, проявляются при одновременном вовлечении в научно-исследовательскую и практическую деятельность, а также по мере освоения отдельных операционных действий музыкальной композиции. Таким образом, основным фактором формирования коммуникативной компетентности исполнителей можно считать одновременность (симультанность) обучающих воздействий. Проявлений дивергентности («выхода за рамки», «эффекта синергии», трансформирующей активности) у студентов экспериментальной группы не выявлено.

3. Продуктивность аудиторной и внеаудиторной работы в рамках проведенного эксперимента является зависимой переменной по отношению к уровню сформированности коммуникативной компетентности. Самооценка профессионального уровня и степени включенности участников эксперимента в образовательный процесс строится на констатации факта недостаточности базового образования, полученного в вузе.

4. Процедура тематического апперцептивного теста может использоваться при обучении по всему комплексу научно-образовательных дисциплин. Методика теста относится к проективным, характеризуется как «методика растапли-



вания льда в аудитории» (А. Анастаси); как «система реализации неограниченных возможностей всех имеющихся в наличии вербальных и невербальных средств» (Г. Мюррей).

Проведенное исследование формирования коммуникативной компетентности музыкальных исполнителей может применяться при организации предметно-специфического обучения в вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев, А. А. Психология общения. Обзорная информация / А. А. Бодалев. — М. : ВАСХНИЛ, 1978. — Вып. 3. — 53 с.
2. Головкин, Е. А. Технология формирования коммуникативной компетентности студентов пед-

вузов на пороге адаптации к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Головкин. — Ставрополь, 2004.

3. Куницина, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб. : Питер, 2002. — 514 с.

4. Малинковская, А. В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования / А. В. Малинковская. — М. : ВЛАДОС, 2005. — 381 с.

5. Немов, Р. С. Общая психология : учеб. пособие / Р. С. Немов. — СПб. : Питер, 2008. — 304 с.

6. Немов, Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2008. — 631 с.

7. Evans, D. Emotion: A very short introduction / D. Evans — N. Y. : Oxford university press, 2003. — 96 p.

8. Gardner, H. Creating minds / H. Gardner. — N. Y. : Basic Books, 1993. — 464 p.

Поступила 20.05.09.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА-СТРОИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРАКТИК

*В. В. Костыгина (Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства)*

В статье представлены анализ и результаты педагогического эксперимента по формированию профессиональной компетентности инженера-строителя в процессе прохождения студентами учебно-производственных практик.

Ключевые слова: компетенция; профессиональная компетентность; формирование профессиональной компетентности; учебно-производственная практика.

Проведенный теоретический анализ проблемы формирования профессиональной компетентности инженера-строителя в процессе учебно-производственных практик показал, что в профессиональной педагогике она мало изучена и подтвердил необходимость проведения педагогического эксперимента.

В соответствии с целью и особенностями предмета исследования были выбраны методы опытно-поисковой работы: беседа, контент-анализ документов, изучение результатов деятельности студентов, математические и статистические методы, методы теоретического исследования, наблюдение, эксперимент. В частности, с помощью метода изуче-

ния результатов деятельности были опосредованно выявлены сформированность знаний, умений и навыков, интересов и способностей человека, развитие различных психических качеств и свойств личности на основе анализа продуктов его деятельности. В ходе проведения контент-анализа документов изучались отчеты по практике, тексты по учебной дисциплине «Техника безопасности на строительной площадке», что позволило получить необходимые сведения о сформированности профессиональных умений студентов на различных этапах.

Цель педагогического эксперимента состояла в изучении формирования профессиональной компетентности будущих

© Костыгина В. В., 2009

инженеров-строителей при прохождении учебно-производственных практик.

Задачи эксперимента:

1) сформировать у студентов технического (строительного) вуза профессионально важные качества, характеризующие основные уровни профессиональной компетентности инженера-строителя;

2) убедить студентов в необходимости овладения профессиональными умениями для будущей успешной профессиональной деятельности;

3) помочь студентам овладеть современными методами производства, чтобы на основе приобретенных знаний, умений, навыков они стремились к саморазвитию и самосовершенствованию своей профессиональной компетентности;

4) выявить проблемы во взаимосвязи «студент — преподаватель — производственник».

В эксперименте приняли участие студенты и выпускники Пензенского государственного университета архитектуры и строительства специальности «Промышленное и гражданское строительство», преподаватели и руководители производственников.

В качестве диагностического инструментария использовались тесты, опросники и анкеты.

Для определения общего уровня сформированности профессиональной компетентности инженера-строителя, роли учебно-производственной практики в этом процессе и влияния на него руководителя практики от вуза и предприятия был предложен опросник, с помощью которого выявлялись представления студентов разных курсов (всего более 800 чел.) по заданной тематике.

Анализируя ответы на вопрос о значимости практик, можно отметить, что студенты всех курсов высоко оценивают производственную практику, которая дает наиболее полное представление о получаемой профессии и дополняет имеющиеся теоретические знания. Самой предпочтительной формой прохождения практик для старшекурсников являются

студенческие строительные отряды. Такой выбор аргументируется ими возможностью работать в команде со своими товарищами, лично отвечать за проделанную работу, самоорганизовываться, проверить себя в новой социальной среде.

Вопрос о профессиональных качествах руководителя практик вызывал, как правило, небольшое затруднение у студентов младших курсов, однако представленность ответов присутствовала в абсолютном большинстве случаев (более 98 % ответов). Выделяемые студентами качества, характеризующие профессионализм, составляют достаточно ограниченный круг вариантов ответов: «хорошо знает производство», «всегда может дать ответ на любой вопрос», «понимает то, о чем говорит» и т. п., а также «стремится развиваться дальше», «творчески подходит к своему делу», «справедливый», «порядочный», «коммуникабельный» и т. п. Нельзя не отметить, что на вопрос о возможности овладеть дополнительной рабочей строительной профессией во время прохождения практики почти все опрошиваемые (99 %) ответили положительно.

В результате анализа данных, полученных в процессе уточняющих интервью и бесед, можно сделать вывод об имеющемся у студентов представлении о проведении практик и их роли в процессе формирования профессиональной компетентности инженера-строителя. Однако, как правило, названные представления отражают лишь интуитивную, бытовую, житейскую позицию, что особенно характерно для студентов младших курсов.

Для выявления мнения студентов о влиянии практики на профессиональные навыки была предложена соответствующая анкета. В анкетировании участвовали студенты специальности «Промышленное и гражданское строительство»: I курс — 48 чел., II — 52, III — 60, IV — 56, V курс — 33 чел. В их ответах отразились направленность на свою будущую профессию, желание за время практики найти место работы, произвести впечат-



ление на руководителя-производственника своей профессиональной подготовленностью. Большое значение придается возможности заработать.

Анализируя результаты анкетирования, следует отметить, что прохождение практики для студентов — это в первую очередь возможность заработать и найти будущее место работы, и только для 15 % опрошенных — возможность пополнить профессиональные знания и навыки. Полученные показатели кардинально не меняются на протяжении всего периода обучения респондента.

По мнению студентов, практика дает возможность попробовать свои силы в профессиональной сфере и понять правильность выбора профессии: 42 % опрошенных именно так представляли себе свою будущую специальность, а 6 % осознали ошибочность выбора профессии. Настораживает, что 18 % студентов не представляют, чем будут заниматься, работая по специальности, даже после прохождения производственной практики.

В качестве положительного показателя отметим, что на отношение к процессу прохождения практики в первую очередь влияет интерес к выполняемой работе (30 %). Немаловажной также является помощь со стороны руководителя практики от организации (учреждения) или других работников. 17 % респондентов на первое место поставили соответствие деятельности во время практики получаемой специальности.

Наибольшие сложности возникают у студентов в результате невнимания к ним сотрудников базовой организации и ограничений в доступе информации. Кроме того, опрошиваемые отмечают недостаточный уровень знаний и умений для выполнения заданий.

Результатом прохождения практики для 56 % студентов стало получение знаний и навыков, необходимых для будущей работы по специальности.

Последовательность формирования профессиональных компетенций в процессе прохождения практик подавля-

ющее большинство студентов определили таким образом: 1) производственно-технологическая; 2) организационно-управленческая; 3) проектно-конструкторская; 4) научно-исследовательская.

Студенты убеждены, что увидеть «изнутри» технологический процесс изготовления строительных изделий и конструкций, организацию рабочего времени на стройплощадке возможно только на практике.

Анализ полученных результатов анкетирования студентов дает основание сформулировать ряд следующих важных положений:

— студенты строительного вуза имеют представление о будущей профессии и профессиональной компетентности инженера-строителя, однако их представления отражают, как правило, бытовой, житейский уровень знаний;

— профессиональная направленность личности студентов неоднозначна, наиболее явно прослеживается направленность на получение большой заработной платы, а не на профессиональную компетентность;

— тенденция профессионально-личностного развития в процессе прохождения практики выявлена не более чем в 38 % случаев;

— основными мотивами прохождения практики зафиксированы такие, как желание получить зачет и профессиональные умения;

— большинство старшекурсников причисляют себя к среднему уровню по показателям сформированности профессиональной компетентности;

— большая часть студентов в вузе — представители строительных династий.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что учебно-производственная практика занимает ведущее место в процессе формирования молодого специалиста. Она дает возможность укрепить и развить профессиональную компетентность как базу для подготовки высококвалифицированного выпускника вуза — инженера-строителя.

СПЕЦКУРСЫ ПО ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК КОМПОНЕНТ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ю. Г. Родиошкина (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Автором спецкурсы по физике рассматриваются как средство совершенствования фундаментальной и профессионально направленной подготовки студентов технических вузов.

Ключевые слова: спецкурс; фундаментальность; профессионально направленная подготовка; научно-исследовательская деятельность; компонент.

Подготовка инженерных кадров в технических вузах предполагает высокий уровень фундаментальных и профессионально направленных знаний студентов, особенно при изучении курса физики как фундамента для освоения общетехнических и специальных дисциплин. Однако базовый курс физики подвержен тенденции сокращения, а программа по физике не имеет профессиональной направленности (студенты не видят связи физики с общетехническими и специальными дисциплинами и не могут применять физические знания к объектам профессиональной деятельности). В целях усиления физической составляющей инженерного образования существенную роль способны сыграть спецкурсы по физике.

Спецкурсы по физике в техническом вузе — это учебные занятия цикла естественно-научных дисциплин, вводимые в рамках национально-регионального компонента Государственного образовательного стандарта. Национально-региональный компонент в содержании высшего технического образования способствует формированию деятельностной структуры личности; расширяет, углубляет и конкретизирует знания, предусмотренные федеральным компонентом. Это позволяет каждому вузу учитывать свою региональную специфику подготовки специалистов и усиливать именно ту федеральную дисциплину, которую он считает наиболее важной для инженера, или вводить новые предметы, дополняющие по содержанию федеральный компонент. Вследствие ограниченного количества часов на изучение фун-

даментального курса физики более детальное рассмотрение физических основ технологических процессов и технических устройств возможно именно в рамках спецкурсов по физике. Они не подменяют курс физики специальными дисциплинами, а показывают, как физические явления и законы проецируются на объекты профессиональной деятельности (технологические процессы, методы контроля и обработки, технические устройства и др.), т. е. позволяют объединять фундаментальные и частные физические теории с техническими теориями.

В рамках национально-регионального компонента спецкурсы дают возможность успешнее реализовать профессиональную направленность обучения, способствуют углублению фундаментального курса физики и дальнейшему развитию умения применять полученные знания к объектам профессиональной деятельности будущих инженеров.

Основу методики спецкурсов по физике составляют нижеприведенные положения. Методика спецкурсов по физике в техническом вузе реализуется в системе следующих компонентов: цели обучения, содержание, технология (методы, формы и средства) обучения и комплекс спецкурсов (рисунок).

Главная цель спецкурсов по физике — научить студентов применять основные физические явления и законы к различным объектам профессиональной деятельности — отражает тенденции развития машиностроительной отрасли, социального заказа и личностного потен-



циала студента, ориентирует на соответствие глубокой фундаментальной и профессионально направленной подготовки

студентов технических вузов их личным потребностям и потребностям общества.



Методика спецкурсов по физике для студентов технических вузов

Содержание спецкурсов по физике определено содержанием учебного материала, которое включает в себя знания фундаментальные (физические законы, понятия, научные теории) и профессионально направленные (профессиональные приложения законов, понятий и теорий физики для решения проблем ма-

шиностроения), а также элементы научно-исследовательской деятельности. Отсюда преподавание спецкурсов по физике для студентов технических вузов осуществляется на двух различных уровнях. Так как одна из его целей — усиление и расширение фундаментальных физических знаний студентов, пер-

вый уровень — инвариантный (базовый), при этом ведущими принципами обучения являются принципы фундаментальности и наличия упорядоченных межпредметных связей. Но преподавание спецкурсов по физике для студентов технического вуза имеет и специфические цели — создание научной базы для изучения общетехнических и специальных дисциплин; формирование видов деятельности, адекватных профессиональной деятельности инженера; формирование способности студентов к научно-исследовательской деятельности и др. Поэтому обучение на втором — варьируемом (прикладном) уровне ориентировано на применение физических законов и явлений в объектах профессиональной деятельности, при решении конкретных инженерных задач. Содержание варьируемой части спецкурса по физике должно быть связано с содержанием профессиональной и специальной подготовки студентов, значит, построение дидактического процесса на втором уровне следует проводить на основе междисциплинарного подхода и принципа профессиональной направленности обучения.

В период обучения в техническом вузе ярко выражен и научно-исследовательский компонент как подсистема профессионального становления. При изучении спецкурсов по физике она имеет вид системы усложняющихся задач, решение которых приводит к обогащению исследовательского опыта, личностного и профессионального самоопределения студентов. Лабораторные работы и задачи исследовательского характера должны стать основой проектов, в которых студент осуществляет поиск пределов применимости тех или иных методов, проверку их надежности, достоверности, эффективности.

В техническом вузе целесообразно вводить комплекс спецкурсов по физике, реализуемых на двух уровнях: ознакомительного и исследовательского характера. Например, на II курсе предлагается изучение ознакомительных спецкурсов, которые вводят будущих инженеров в

специальность и дают первоначальные сведения об инженерных проблемах и задачах. Так, спецкурс «Механические разрушения в технике» знакомит студентов с основами механических разрушений, часто встречающихся в машиностроительных изделиях и технических устройствах, а спецкурс «Волновые процессы в технике» — с колебательными и волновыми процессами, проявляющимися в технических устройствах и системах. На III курсе, когда студентами уже получен значительный объем знаний (полностью изученный курс физики, химия, математика, теоретическая механика, материаловедение, технология конструкционных материалов), вводятся спецкурсы по физике исследовательского характера. Спецкурс «Физические основы неразрушающих методов контроля в машиностроении» позволяет рассматривать современные методы неразрушающего контроля машиностроительной продукции, спецкурс «Основы электрофизических методов обработки» дает сведения о современных электрофизических методах обработки, которые составляют одно из перспективных направлений развития промышленного производства.

На первоначальном этапе разработки содержания спецкурсов по физике возникает вопрос о характере представления учебной информации, т. е. о том, что «первично», что «вторично». При решении двух взаимосвязанных проблем всегда необходимо выбирать главную, ведущую, и вторую, связанную и зависящую от первой. Возможны два варианта:

1) «первично» — фундаментальные законы и положения курса физики, «вторично» — профессионально направленный материал, приложения этих законов и положений в конкретных производственных условиях;

2) «первично» — технология, оборудование, методы обработки или методы контроля качества продукции, «вторично» — их физические основы, что характерно для преподавания специальных технических дисциплин.



Возможно даже взаимодействие двух этих вариантов в контексте одного спецкурса по физике, но окончательный выбор зависит от содержания вводимого спецкурса. Например, спецкурс по физике «Волновые процессы в машиностроении» реализуется по первому варианту: инвариантный компонент — основные физические явления и законы, варьируемый — волновые процессы в технике (шум, вибрация оборудования, резонанс и т. д.). Спецкурс «Физические основы неразрушающих методов контроля в машиностроении» реализуется по второму варианту: инвариантный компонент — методы контроля качества продукции, варьируемый — физические основы этих методов. Выбор второго варианта объясняется тем, что один конкретный метод контроля основан на положениях из нескольких разделов физики. Так, капиллярный метод контроля базируется сразу на нескольких физических теориях, среди которых — электромагнитная теория, квантовая механика и волновые явления. Выбор в пользу того или иного варианта прежде всего зависит от содержания рассматриваемого спецкурса.

При разработке содержания учебного материала спецкурсов по физике целесообразно использование известных критериев, применяемых при обучении физике (преемственности содержания, опережающего введения информации и др.), и критериев, предложенных автором. К последним могут относиться уточненный критерий наличия межпредметных связей, согласно которому содержание спецкурсов по физике опирается не на «граничные», а на «внутренние точки» физических и технических теорий; критерий полноты содержания в пределах отведенного времени, что способствует в рамках ограниченного времени установлению взаимосвязи между физическими законами, явлениями и технологическими процессами; критерий комплексного рассмотрения физических основ функционирования приборов и устройств, предполагающий, что для создания полноценной картины работы ус-

тройства нужно проследить использование всех физических явлений, законов и их взаимосвязь.

Ниже приводится разработанный автором алгоритм построения комплекса спецкурсов по физике в техническом вузе.

1. Построить логическую структуру спецкурсов по физике для студентов инженерных специальностей, опираясь на фундаментальные физические знания и ориентируясь на современные научные труды и последние достижения в машиностроительной отрасли.

2. Разработать систему принципов и критериев отбора содержания спецкурсов по физике для студентов технических вузов.

3. Опираясь на данную систему принципов и критериев, построить содержание отдельно взятого спецкурса по физике.

4. Определить методы, формы и средства обучения при преподавании спецкурсов по физике.

5. Разработать комплекс заданий к различным формам учебной деятельности (лекции, лабораторные и самостоятельные работы).

Анализ результатов обучающего эксперимента показал, что у студентов технических вузов, изучающих спецкурсы по физике, формируются профессионально значимые фундаментальные знания, умения и навыки проведения научно-исследовательской деятельности. Кроме того, успеваемость по общетехническим и специальным дисциплинам у студентов экспериментальных групп выше, чем в контрольных, в среднем на 15 %. Также большее число студентов экспериментальных групп успешно защищают курсовые работы, проекты; проявляют творческую инициативу при выполнении и защите дипломного проекта, особенно в его исследовательской части.

Таким образом, спецкурсы по физике в технических вузах, вводимые в рамках национально-регионального компонента образовательного стандарта, обеспечивают качественную подготовку будущих специалистов инженерного профиля.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

*Н. Б. Назарова (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

В статье рассматриваются характерные черты зависимой личности с целью своевременной и эффективной профилактики девиантного (отклоняющегося) поведения детей и подростков «группы риска».

Ключевые слова: подростки с девиантным поведением; аддиктивная личность; наркомания.

Десакрализация человеческих ценностей, обесценивание чувств любви и добра, духовная незрелость являются злободневными вопросами современного общества. Из всех стоящих перед человечеством затруднений едва ли не самой запутанной и трудноразрешимой оказывается проблема психологической зависимости. «Зависимость в широком смысле слова — это та или иная форма рабства, ограничивающая возможности человека и умаляющая его способность к саморазвитию. Любая из известных зависимостей, будь то тяжелая наркомания либо патологическая ревность, оказывается непреодолимой преградой на пути человека к полноте самореализации, в просторечье именуемой счастьем. Зависимости — это психологические причины всевозможных личных катастроф, разрушений и заболеваний. Они представляют собой самые прочные цепи, удерживающие человеческий разум в постыдном плену. Современному обществу зависимости его членов обходятся значительно дороже, чем самые смертоносные эпидемии и стихийные бедствия» [10, с. 3].

По данным медицинской статистики, зависимости убивают намного больше людей, чем все войны и преступники вместе взятые, поскольку в выраженной форме аддиктивное (зависимое) поведение имеет такие негативные последствия, как утрата работоспособности, конфликты с окружающими, совершение преступлений. Кроме того, это наиболее распространенный вид девиации среди современных подростков. Сегодня боль-

шая часть взрослого населения, безотносительно к этнической принадлежности, профессиональному статусу и уровню благосостояния, имеет травмирующий опыт тяготящей зависимости. Даже если человек не употребляет наркотики и не разрушает организм чрезмерными дозами алкоголя, он все равно находит для себя лазейку в круговерти повседневности, через которую «убегает» на время в «альтернативное состояние». Таким состоянием может быть азартная игра или будоражающий нервы экстрим. Все это играет существенную роль не только в происхождении, но и в поддержании зависимого поведения у подрастающего поколения.

Основной особенностью индивида со склонностью к аддиктивным формам поведения является рассогласование психологической устойчивости в случае обыденных отношений и кризисов. В норме, как правило, психически здоровые люди легко приспосабливаются к требованиям обычной жизни и тяжелее переносят кризисные ситуации [6, с. 79]. Реальный процесс преодоления критических ситуаций чаще всего включает в себя несколько типов переживаний. Их действие проявляется комплексно или в виде последовательной смены одного другим [1, с. 172].

Зависимость оказывается порой хуже тюремного заключения, так как она одновременно и подневольна, и добровольна. Подросток страдает от невозможности избавиться от нее, и в то же время только он сам может принять окончательное решение об освобождении. Бо-



лее того, зависимые люди, сами того не зная, тратят немалые усилия на поддержание и укрепление собственной зависимости, выковывая себе цепи своими же усилиями. Церковь называет это бесовством, материалистическая наука — наркоманией и алкоголизмом.

Психологическая зависимость может быть представлена в виде образа, который и является символом проблемы. Как правило, в случае сильной мотивации подростка на отказ от употребления он имеет агрессивный, угрожающий характер и изображается, например, в виде монстра с красными глазами, копытами, густой шерстью. В случае отрицания проблемы зависимость передается образом, который отражает достаточно лояльное отношение человека к ней. Часто это пушистый зверек: зайчик, белка, кошка. В случае категорического отказа подростков от лечения символом зависимости выбирается орел, ворона или пантера. Наконец, в случае понимания своего бессилия перед проблемой образ зависимости изображается, с одной стороны, демоническим, а с другой — жалким, потрепанным, например, в виде черта со свалывшейся шерстью, облезлым хвостом, но крепкими клыками.

Как двойник человека образ зависимости несет информацию о его чувствах и мыслях, отношении к проблеме, субъективном восприятии своей зависимости. В ходе психологического консультирования зависимость принимается как часть собственного «Я», меняется, что свидетельствует о ее ослаблении; постепенно создается почва для восстановления контроля над поведением на основе нового образа «Я». В народном сознании представление о двойнике, который может распоряжаться человеком, неумеренно употребляющим алкоголь, бытует уже давно. В древних литературных текстах он выступает в разных обликах: Горя-Злосчастия, Хмеля и др., однако у всех них просматриваются бесовские черты. Так, Хмель заявляет, что владеет всеми, кто упивается: «Мудрую ими

яко же хочу». Процесс овладения человеком раскрывается им так: «Одна малая чашка — во здравие, другая — на веселие, третья — во отраду, а четвертую выпьет, то будет ему пьянство. Тогда и начну место себе строить в нем. Если же пятую и шестую — тогда обрету власть и стану строить свое жилище в нем, завладею всем существом, сотворю в голове и утробе многую теплоту. Его утроба и сердце начнут желать много пития» [9, с. 245].

Ю. М. Орлов различает поведение, ситуацию и образ, вызывающий поведение: «Образ — это не просто конфигурация стимулов. Образ потому и образ, что содержит определенный смысл (для данного человека) и значение (общепринятое для многих людей в условиях данной культуры)» [8, с. 28]. Управление поведением в таком случае сводится к управлению образами нашего сознания; источниками образов выступают ситуации, обстоятельства, слово (воспроизведение обстоятельств в воображении путем их словесного описания), потребности. Возбуждение, вызываемое потребностью, способствует конструированию образов обстоятельств, в которых в прошлом происходило удовлетворение потребностей. Осознание проблемы позволяет увидеть внутренний, виртуальный образ своей зависимости (образ своего зависимого «Я»), что повышает чувствительность к проблеме [12, с. 369—370].

Рассмотрим более подробно одну из наиболее опасных форм аддиктивного поведения — наркотическую зависимость. Как показывает исследование Е. В. Змановской, употребление наркотиков в России за последние 10 лет достигло уровня социальной катастрофы [4, с. 133]. Формирование философии наркомании во многом происходило под влиянием взглядов Т. Лири на природу человека и понимания жизненных задач. Объявленный современниками психоделическим пророком, Т. Лири главной задачей человеческой жизни считал достижение чувственного необусловленно-

го наслаждения, соматического восторга, генетической трансценденции и нейроэлектрического экстаза. Достичь этих состояний, по его мнению, можно путем употребления LSD, мескалина, марихуаны, психотерапии Перлза, психогенетических хирургических операций и электрического раздражения мозга [2, с. 220]. Т. Лири был лишен права заниматься психотерапевтической практикой из-за профнепригодности, полученной в результате экспериментирования со своим сознанием с применением LSD. Однако философия психоделического подхода к человеку продолжает влиять на умы, особенно юные, провозглашая наслаждение жизненной задачей человека.

Российские и зарубежные ученые выделяют следующие клинические признаки наркотической зависимости: непреодолимое желание употреблять психоактивные вещества; сниженный контроль за началом, окончанием или общей дозировкой их приема; употребление с целью смягчить синдром отмены; повышение толерантности к наркотику (потребность в более высоких дозах); снижение ситуационного контроля (употребление в непривычных обстоятельствах); игнорирование других удовольствий ради приема наркотиков; психические расстройства или серьезные социальные проблемы вследствие употребления [7, с. 71].

Среди мотивов первичного употребления выделяются: *атарактические* (достижение психологического комфорта и релаксации), *субмиссивные* (стремление к принадлежности и одобрению группы), *гедонистические* (получение специфического физического удовольствия), *гиперактивации* (повышение тонуса и самооценки), *псевдокультурные* (демонстрация какого-то качества, например взрослого поведения), *познавательно-исследовательские* (любопытство, стремление к новым впечатлениям) [4, с. 134].

Дж. Ханзян в качестве ведущих проблем химически зависимых называет базовые трудности саморегуляции в че-

тырех основных сферах: чувств, самооценки, взаимоотношений, заботы о себе [11, с. 28]. Характерные черты аддиктивной личности подростков наиболее ярко прослеживаются во взаимоотношениях. Аддиктивные подростки не чувствуют себя «хорошими», и это мешает им иметь удовлетворяющие их отношения с другими людьми.

Химические вещества выступают мощным средством против внутреннего чувства пустоты и дисгармонии. Скрывая свою уязвимость, дети, склонные к зависимости, используют такие защитные механизмы, как избегание, отрицание, отказ от реальности, утверждение собственной самодостаточности, агрессия и бравада [4, с. 136]. По Х. Когуту, «наркотик служит замещением дефекта в психологической структуре» [11, с. 36].

Очевидное личностное нарушение, связанное с наркотиками, — это нарушение способности заботиться о себе. Оно проявляется в «наплевательском» отношении к себе, в игнорировании смертельно опасных последствий употребления наркотика и в конечном счете в мощной саморазрушительной тенденции. Как утверждает Е. В. Змановская, большинство героиновых наркоманов знакомы со статистическими фактами, согласно которым средняя продолжительность жизни употребляющего героин — 7 лет, его неизменные спутники — СПИД, гепатит или передозировка, героин — это смерть, а его употребление — вариант самоубийства. Однако знание трагических последствий плохо помогает, и даже смерть от наркотиков близких друзей не всегда может остановить наркомана [4, с. 136].

Современные подростки с девиантным поведением все чаще оказываются аддиктивными личностями и представляют серьезную угрозу здоровью населения, экономике страны, социальной сфере и правопорядку.

По мнению И. С. Кона, социальные факторы, способствующие девиантному поведению, в некоторой степени совпа-



дают для разных его форм. К ним он причисляет школьные трудности, жизненные травматические события, влияние определенной девиантной субкультуры или группы. Самыми важными индивидуально-личностными факторами признаются локус контроля и уровень самоуважения [5, с. 251].

Современные ученые все чаще акцентируют внимание на имеющемся дефиците знаний о деструктивной сущности аддиктивного поведения подростков [3]. Например, не каждый учитель сегодня может внятно прокомментировать, кто из учеников попадает в «группу риска», и перечислить причины, порождающие различные формы отклонений. Отмечается также тенденция не вмешиваться во внутренний мир трудных подростков; взрослые опасаются влиять на мировоззрение детей «группы риска», мотивируя это демонстрируемой жестокостью несовершеннолетних. Учителя, испытывая повышенные нервные нагрузки при низкооплачиваемом труде, видят в активности детей угрозу своему профессиональному самолюбию, поэтому пытаются подавить детскую энергию. Появляющаяся дистанция между воспитателем и воспитанником не способствует доверительным отношениям. Большинство учителей с удовольствием работают с послушными, «удобными» учениками, но, как показывает время, из таких детей часто вырастают зависимые от кого-то (начальника-самодура) или чего-то (алкоголя или наркотиков) люди. Таким образом, недополученные в детстве любовь и одобрение компенсирует патологическая зависимость.

Как бы ни пугал родителей и педагогов подростковый возраст, его наступление неизбежно. Греческому слову «кризис» в китайском языке соответствуют иероглифы, обозначающие «риск, опасность» и «возможность». Кризис — это, прежде всего, поворотный момент в жизни человека, возможность заново построить отношения с миром. Американский психолог Э. Эриксон признавал, что наибольшее количество психологических

кризисов приходится на первые 15 лет жизни человека. Развитие подростка происходит скачками и характеризуется яркими быстрыми изменениями в его поведении и психике. Переживая этот возрастной период, ребенок одновременно хочет и стать взрослее, и оставаться маленьким. Брать ответственность за свое поведение подростку становится крайне невыгодно, поэтому временами он инфантилен, неуверен в себе, зависим от друзей и близких, несамостоятелен. Все чаще ребенка начинают интересовать сверстники противоположного пола и вопросы, связанные с сексуальным поведением людей. Подросток испытывает одновременно интерес к окружающему миру и тревогу по поводу своего места и роли в нем.

В заключение отметим, что профилактика зависимого поведения более эффективна, нежели грамотные и высокопрофессиональные попытки разрешения вышеобозначенной проблемы, и в первую очередь входит в обязанности семьи. Современные подростки кроме материальных благ нередко лишены любви и элементарной заботы, им не хватает человеческого участия родителей в деле воспитания. Ни телевизор, ни компьютер не заменит им искренности отношений, не научит их ценить жизнь, не объяснит им смысла бытия, не приведет их к гармонии между мыслями и чувствами, словами и поступками. Лишь книги — вечные спутники человека разумного бескорыстно компенсируют недостающие знания, помогая подростку выжить в сложном мире, осознать причины непонимания между родителями и детьми, смириться с мыслью о неизбежности конфликтов со сверстниками, найти свое место в мире и достойно занять его, веря в себя и свои силы. Главное, чтобы подросток знал об их существовании и был способен к самопознанию, не воспринимал жизнь как нечто сытное, сладкое, лишённое проблем, а был бы готов к встрече с трудностями, мог противостоять ударам судьбы, сопротивляться искушениям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак. — М. : Политиздат, 1987. — 319 с.
2. Данилин, А. Г. LSD. Галлюциногены, психоделия и феномен зависимости / А. Г. Данилин. — М. : ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001. — 521 с.
3. Егоров, Ю. А. Расстройства поведения подростков / Ю. А. Егоров, С. А. Игумнов. — СПб. : Речь, 2005. — 448 с.
4. Змановская, Е. В. Девиантология : учеб. пособие для студентов вузов / Е. В. Змановская. — М. : Изд. центр «Академия», 2007. — 288 с.
5. Кон, И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 252 с.

6. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. — М. : Медпресс, 2001. — 432 с.
7. МКБ-10. Классификация психических и поведенческих расстройств. — Женева ; СПб., 1998.
8. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.
9. Послание о Хмеле // Памятники литературы древней Руси. XVII век. Кн. 2. — М. : Худож. лит., 1989. — 736 с.
10. Психология зависимости : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. — Минск : Харвест, 2007. — 592 с.
11. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. — М. : Независимая фирма «Класс», 2000. — 240 с.
12. Психология подростка : полн. рук. / под общ. ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2008. — 512 с.

Поступила 27.12.08.

КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ В ВМХ-СПОРТЕ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

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

Автором рассматриваются пути совершенствования методов развития скоростно-силовых качеств гонщиков в ВМХ-спорте. Приводятся результаты педагогического эксперимента по применению биомеханического стимулятора в тренировочном процессе.

Ключевые слова: скоростно-силовые качества; ВМХ-спорт; биомеханическая стимуляция; тренировочный процесс.

Научно-технический прогресс, современные научно обоснованные методы тренировки, постоянно улучшающиеся условия жизни, а также стремление человека к постоянному совершенствованию, и в первую очередь к физическому, являются основой неуклонного развития спорта, совершенствования методики тренировки.

Очевидно, что дальнейший рост спортивных результатов требует постоянного совершенствования методики тренировки. Если долгое время применять одни и те же упражнения, организм спортсмена постепенно адаптируется к ним. Для преодоления такой адаптации необходимы новые пути улучшения физических качеств. Одним из них может быть использование комплексной про-

граммы с применением силовых и скоростно-силовых упражнений различного по масштабам воздействия, выполняемых на тренажерных устройствах. Они позволяют избирательно воздействовать на различные группы мышц, в том числе отстающие.

Анализ деятельности гонщиков на соревнованиях по ВМХ-спорту, а также опрос ведущих тренеров России показывают, что спортивные результаты у юных гонщиков зависят от уровня скоростно-силовых качеств и технической подготовки. Ввиду технической сложности этого вида спорта большая часть подготовительного периода спортсменов ВМХ тратится на обучение и совершенствование техники экстрим-спорта, а повышение специальных физических качеств

© Акайкина Е. В., 2009



остается на втором плане. За неимением возможности использовать велодромы круглый год (в связи с отсутствием крытых велотрасс по ВМХ) весь подготовительный период у спортсменов проходит в условиях спортивного зала, следовательно, выбор средств воспитания физических качеств ограничен.

Данные обстоятельства вызвали необходимость разработки комплексной программы для развития специальных физических качеств в подростковом возрасте и ее проверки в условиях педагогического эксперимента.

В эксперименте приняли участие 20 спортсменов в возрасте 13—14 лет, из которых были сформированы две группы. Группа «А» (экспериментальная) состояла из спортсменов клуба «Кросс» (г. Саранск), группа «Б» (контрольная) — из спортсменов ВМХ-центра и клуба «Фаворит» (г. Саранск). Возраст 13—14 лет был выбран не случайно: с физиологической точки зрения он совпадает с периодом завершения биологического созревания организма. В это время окончательно оформляется моторная индивидуальность, присущая взрослому человеку. Для подростков характерно ухудшение двигательной координации при интенсивном развитии скоростных и скоростно-силовых качеств. Если следовать разработанному природой расписанию и руководствоваться логикой теоретических положений, то наибольшее внимание при физической подготовке спортсмена нужно уделить именно тренировке скоростных качеств в начале и середине пубертатного периода и скоростно-силовых — в конце. Основной акцент должен быть сделан на использовании тех физических упражнений, которые наиболее адекватны особенностям ритма развития двигательной функции в подростковом возрасте.

Разработанная нами комплексная программа предусматривала использование тренировочного устройства стимуляционного воздействия, направленного на развитие определенных физических ка-

честв. В процессе применения данного устройства благодаря биомеханической стимуляции интенсифицируется развитие специальных физических качеств (силовых, скоростно-силовых) и подвижности в суставах при меньших энергетических затратах занимающихся.

В ходе педагогического эксперимента решались следующие задачи: а) определение влияния тренировочного средства — биомеханического стимулятора — на развитие скоростно-силовых качеств юных гонщиков ВМХ-спорта в подготовительном периоде, б) выявление адекватности применяемых нагрузок в подготовительном периоде годичного макроцикла веломотокроссменов.

Экспериментальная группа занималась по методике своего тренера, но с включением в основную часть тренировочного занятия комплекса упражнений на тренажерных устройствах по разработанной нами программе. Тренировки проходили ежедневно, кроме субботы и воскресенья; упражнения с тренажерами проводились 2 раза в неделю в течение 12 недель.

Комплекс упражнений для выполнения на биомеханическом стимуляторе был составлен нами на основании анализа специальной литературы [1—4] и собственных предварительных исследований. Стимуляция ведется максимум 10 мин (преимущественно 3—5 мин) на каждую группу мышц, количество стимуляций — 3—4 (больше их число очень редко), т. е. уровень нагрузок намного ниже допустимого стандартами. Применяемая частота вибрации — 10—50 Гц, что тоже достаточно далеко от критических значений частоты, вызывающей максимальное подавление актомиозиновой активности, в 200 Гц. Комплекс упражнений был составлен с учетом воздействия вибрации на организм и опорно-двигательный аппарат человека, допустимых значений частот и амплитуды колебаний.

Нами исследовалась возможность комплексного использования биомехани-

ческих стимуляторов для развития скоростно-силовых качеств, а также влияние примененной методики на сопряженное развитие гибкости и силовых возможностей мышц у юных гонщиков ВМХ-спорта. Тренировочный процесс осуществлялся по методике тренера клуба «Кросс» А. В. Беляева, с согласия которого к основной тренировочной работе были добавлены нагрузки вибрационного воздействия. Комплексная программа была разработана для подготовительного периода и осуществлялась в течение трех месяцев. Весь педагогический эксперимент состоял из двух мезоциклов: втягивающего и базового. Комплекс упражнений с использованием биомеханического стимулятора применялся во время основного тренировочного занятия. В связи с тем что тренажеров было два, спортсмены работали на них поочередно, по принципу поточного способа организации. В заключительной части выполнялись упражнения на гибкость.

По окончании педагогического эксперимента было проведено заключительное тестирование, которое показало следующее. Гонщики группы «А» существенно улучшили уровень физической подготовленности: в сгибании и разгибании рук в упоре лежа за 30 с — на 11,4 %, наклоне туловища из положения стоя — на 32,7, прыжке вверх с места без взмаха рук — на 6,5, прыжке вверх с места со взмахом рук — на 10,2, тройном прыжке с места с ноги на ногу — на 3,5, тройном прыжке с места на левой ноге — на 5,4, на правой — на 5,1, прыжке в длину с места — на 6,4, в челночном беге 3×10 м — на 4,9 %.

По результатам педагогического эксперимента можно сделать следующие выводы:

1) значительный рост результатов в контрольных упражнениях, применяемых в педагогическом эксперименте, свидетельствует о том, что использование тренировочного средства — биомеханического стимулятора — в комплексе с ос-

новной работой позволяет повысить скоростно-силовые качества в более короткие сроки, что вполне применимо для подготовительного периода ВМХ-спорта;

2) предложенная методика может быть использована для совершенствования силовых и скоростно-силовых качеств и с сопряженным воздействием влиять на гибкость юных веломотокроссменов;

3) дополнительное использование нагрузок специфической направленности способствует эффективному осуществлению подготовки квалифицированных спортсменов.

Проведенный педагогический эксперимент показал эффективность применения комплексной программы по предложенной нами методике для развития силовых и скоростно-силовых возможностей спортсменов, специализирующихся в видах спортивной деятельности, связанных с проявлением данных качеств, в условиях Республики Мордовия. Использование в тренировочном процессе упражнений с применением биомеханического стимулятора внесло существенные изменения в процесс подготовки гонщиков ВМХ-спорта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киселев, В. О пульсовой реакции спортсменов на биомеханическую стимуляцию мышц после стандартной субмаксимальной физической нагрузки / В. Киселев, О. Н. Дарашкевич // *Вопр. теории и практики физической культуры*. — Минск, 1991. — Вып. 21. — С. 47—51.
2. Конников, А. Н. Развитие скоростно-силовых качеств юных спринтеров с применением тренажерных устройств : дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Конников. — Минск, 1982. — 209 с.
3. Мацкевич, М. В. Многокомплексные снаряды, приспособления и технические средства в физическом воспитании / М. В. Мацкевич. — Минск : Полымя, 1979. — 62 с.
4. Назаров, В. Т. Биомеханическая стимуляция мышечной деятельности в спортивной тренировке / В. Т. Назаров, В. Г. Кисилев // *Научно-спортивный вестник*. — 1982. — № 2. — С. 21—23.

Поступила 05.03.09.



ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ В КОМПЛЕКСЕ ПОВЫШЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

А. А. Бокова, М. С. Забелина

(Саранский медицинский колледж),

*Е. П. Тюрина, А. Боков (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

В статье раскрывается роль экологической составляющей духовно-нравственного воспитания, осуществляемого через учебно-исследовательскую деятельность студентов. Обосновывается важность изучения среды обитания и ее влияния на здоровье человека для будущего медицинского работника.

Ключевые слова: воспитательный инструмент; экпатогенные заболевания; социально-позитивный тип поведения; педагогика сотрудничества.

С древнейших времен считается, что образование и воспитание являются единым целым и немыслимы одно без другого. Еще Ф. Шиллер сказал: «Просвещенный разум облагораживает нравственные чувства. Голова должна воспитывать сердце».

Любая учебная деятельность независимо от форм и методов ведет к изменениям в самом человеке, и задача педагогов — использовать в своей практике обучение как мощный воспитательный инструмент. Образовательная парадигма, в которой заложена цель — дать обучаемым определенную сумму знаний и навыков, а также предусмотрена задача воспитания человека с прочными духовно-нравственными устоями, является фундаментом современного учебного процесса. Она позволяет сочетать школу Знания со школой Воспитания.

Реализация духовно-нравственного воспитания может осуществляться по нескольким направлениям деятельности. Это учебно-исследовательская работа студентов, учебные занятия и классные часы, дипломное проектирование, самообразование и самовоспитание.

Не вызывает сомнения огромная воспитательная роль учебно-исследовательской работы студентов. Преподавателю очень важно найти правильные подходы и инструменты для ее реализации. С учетом профиля преподаваемых дисциплин в Саранском медицинском колледже придается большое значение экологической

составляющей духовно-нравственного воспитания студентов.

В течение многих лет в ссузе проводится целенаправленная работа по изучению экологической обстановки в Республике Мордовия. Через педагогику сотрудничества, самостоятельный поиск, личностно ориентированный подход осуществляется развитие личности студента, реализуется гуманистическая ориентация воспитания и формируются общечеловеческие ценности будущих медицинских работников. Основопологающей целью при выборе темы исследования является развитие духовно-нравственного потенциала личности.

Объектом изучения служат факторы, формирующие здоровье. Согласно медицинским и социологическим исследованиям, здоровье человека определяется четырьмя группами факторов: наследственностью — 20 %, окружающей средой — 20, образом жизни — 50, медицинской и здравоохранением — 10 %.

Экологическая составляющая воспитания в процессе выполнения студентами учебно-исследовательских работ помогает им познать законы развития природы и окружающего мира в целом, осознать себя в нем, почувствовать свою взаимосвязь с миром и влияние человека на среду обитания.

За более чем 10-летний период студентами колледжа — членами научных кружков были выполнены исследования на темы: «Радиологическая обстановка

в Мордовии» (1997), «Геохимические эндемии Мордовии» (1998), «Экологические службы г. Саранска» (2004), «Роль социально-гигиенических факторов в распространении туберкулеза» (2006), «Демографическая ситуация в Республике Мордовия» (2007), «Влияние воздушной и водной среды на здоровье населения РМ» (2008), «Социальные проблемы молодых семей, имеющих детей в возрасте до одного года» (2009) и др. Работа «Роль социально-гигиенических факторов в распространении туберкулеза» была представлена на конкурс УИРС ПФО, проходивший в Нижегородском базовом колледже, и заняла второе место. Исследование выявило роль социальных факторов, а именно пьянства, бездуховности, распушенности, отсутствия жизненных моральных ценностей, в распространении туберкулеза. Студентами были изучены истории болезни детей, в течение 4 лет проходивших лечение в Республиканском противотуберкулезном диспансере, и в большинстве случаев обнаружена духовно-нравственная нищета родителей, приводящая к безответственному отношению к своим родительским обязанностям. Работа оказала огромное влияние на формирование личностных моральных качеств студентов, дала мощный толчок к мотивации вести здоровый образ жизни.

Очень эффективной и наглядной формой рассматриваемого направления воспитания является проведение тематических конференций экологической направленности. Так, в декабре 2008 г. в колледже состоялась тематическая конференция на тему «Окружающая среда и здоровье населения Республики Мордовия» (руководители — А. А. Бокова, М. С. Забелина). Она позволила продемонстрировать связи экологического неблагополучия с экологически обусловленными синдромами и заболеваниями и обосновать необходимость проведения профилактических и оздоровительно-реабилитационных мероприятий среди населения республики. Конференция была подготовлена студентами IV курса спе-

циальности «Лабораторная диагностика» квалификации «Медицинский лабораторный техник». Вопросы, вынесенные на обсуждение, важны для каждого человека, так как они непосредственно затрагивают проблемы здоровья, вскрывают причины его ухудшения и даже потери.

Подготовка к конференции проводилась в рамках выполнения студентами учебно-исследовательской работы и включала в себя изучение материалов Управления Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Республике Мордовия, а также практическую часть — самостоятельные исследования динамики показателей заболеваемости на базах лечебно-профилактических учреждений г. Саранска. Самостоятельная поисковая деятельность студентов позволила выявить причинно-следственные связи между состоянием окружающей среды, образом жизни и развитием патологии у конкретных пациентов.

На конференции были представлены три доклада: «Болезни органов дыхания как маркер антропогенного загрязнения атмосферного воздуха», «Водные объекты республики и их влияние на здоровье населения», «Бактериологические и паразитологические исследования в РМ» — и четыре сообщения по собственным исследованиям, выполненным на базах МУЗ «Республиканский диагностический центр», «Детская поликлиника № 1», «Республиканский онкологический диспансер», «Республиканский кожно-венерологический диспансер».

В докладе «Болезни органов дыхания как маркер антропогенного загрязнения атмосферного воздуха» была раскрыта важная для здравоохранения РМ проблема влияния на здоровье населения выбросов в атмосферу загрязняющих веществ. Известно, что болезни органов дыхания остаются ведущей патологией в структуре общей заболеваемости населения республики. Проблема второго доклада наиболее актуальна для жителей Саранска из-за имеющегося в городе дефицита доброкачественной питье-



вой воды. Результатами использования такой воды являются заболеваемость флюорозом, недостаточность функции щитовидной железы.

Большой интерес вызвали сообщения студентов по собственным исследованиям. Так, работа, выполненная на базе МУЗ «Детская городская поликлиника № 1», позволила выявить негативные тенденции в состоянии здоровья детей в районе обслуживания поликлиники: рост общей заболеваемости, увеличение количества реакций на прививки, рост случаев заболеваний на одного ребенка, рост заболеваний по отдельным группам заболеваний (лор-органов, дыхательной, нервной и пищеварительной систем). Очень интересные и наглядные данные были получены при изучении онкозаболеваемости на базе Республиканского онкологического диспансера. Студентами была установлена прямая зависимость между вредными веществами в атмосфере г. Саранска и развитием злокачественных заболеваний.

Приведенные исследования нацелили студентов на выявление экотопогенных заболеваний и путей их профилактики.

Помимо работы студентов в научных кружках и участия в конференциях учебно-исследовательская деятельность осуществлялась ими при подготовке дипломных проектов. Так, по специальности «Медико-профилактическое дело» за последние годы были защищены 4 дипломных проекта, посвященных экологическим проблемам республики (научные руководители — А. А. Бокова, М. С. Забелина): «Проблема йоддефицитных состояний в г. Саранске», «Загрязнение окружающей среды г. Саранска свинцом и его влияние на здоровье человека», «Здоровье человека как объективная оценка состояния окружающей среды», «Эколого-гигиенические аспекты производства ртутных источников света».

При выборе тем дипломных работ учитываются такие требования, как актуальность, научная новизна, практическая значимость и региональный компонент.

В целом какая бы форма работы ни выбиралась преподавателями колледжа, ее результатом всегда являются не только приобретение студентами прочных профессиональных знаний, умений и навыков, но и реализация воспитательных целей, таких как становление и формирование личности, самообразование и самовоспитание. Использование вышеизложенных методов и приемов работы со студентами сквозь призму экологической составляющей воспитания способствует формированию у них социально-позитивного типа поведения, а именно успешности в жизни.

Помимо экологической составляющей воспитания в колледже проводится комплекс мероприятий, имеющих целью снижение показателей общей и первичной заболеваемости студентов, обеспечение условий для развития их природных способностей и повышения личностного потенциала. Данные мероприятия имеют здоровьесберегающую направленность и включают в себя формирование правильного стиля жизни, создание положительного морально-психологического климата на занятиях, реализацию нравственного компонента воспитания.

Подводя итог сказанному, можно смело утверждать, что экологическое воспитание студентов, осуществляемое через учебно-исследовательскую деятельность и основанное на педагогике сотрудничества, вносит огромную лепту в духовно-нравственное воспитание личности. Человек, понимающий законы природы, чувствующий ее уникальность и красоту, не только не сможет причинить ей вред, но и будет приумножать природные богатства страны, станет достойным гражданином своей родины.

Поступила 06.05.09.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

РЕЛИГИОЗНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА СРЕДИ НЕРУССКИХ НАРОДОВ ПОВОЛЖСКОГО КРАЯ В КОНЦЕ XVIII — НАЧАЛЕ XIX в.

В. И. Лаптун (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева*)

В статье выявляются причины, приведшие в конце XVIII — начале XIX в. к ослаблению религиозно-просветительной деятельности православного духовенства среди нерусских народов Поволжского края. Автором анализируются меры, принимаемые Русской православной церковью, по улучшению ситуации в данной области.

Ключевые слова: религиозно-просветительная деятельность; инородцы; миссионерская политика; православное духовенство; христианское просвещение нерусских народов Поволжья; новокрещены.

Анализ различных источников позволяет утверждать, что к началу XIX столетия религиозно-просветительная деятельность Русской православной церкви (РПЦ) среди нерусских народов Поволжья была существенно ослаблена. Причиной этому, на наш взгляд, послужила не совсем продуманная миссионерская политика, проводимая российским правительством и РПЦ в XVIII в., а также откровенно ошибочные действия местных епархиальных властей, стремившихся в кратчайшие сроки и любой ценой христианизировать поволжских иноверцев. Как справедливо отмечает Л. А. Таймасов, «попытка властей форсированными темпами унифицировать поликонфессиональное население путем его обращения в православие привела к обратному эффекту: нарушилась устоявшаяся веками этноконфессиональная структура региона» [5, с. 119].

Сложившаяся ситуация требовала от правительства кардинального изменения миссионерской политики. Ее реформирование началось с того, что в феврале 1764 г. была упразднена Новокрещенская контора. Таким образом, «утверждение новокрещенных в христианской вере» теперь возлагалось непосредственно на тех епископов, в епархиях которых проживали новокрещены и иноверцы. Архιεереям было велено подобрать от одного до трех на епархию «ученых и честного

жития» проповедников с определением им жалованья в размере 150 руб. в год. Последние, в свою очередь, должны были проповедовать слово Божье «со всяким смирением, тихостью и кротостью, ни чиня никакого принуждения тем иноверцам, кои не пожелают воспринять святое крещение» [2, с. 99].

Кроме того, Святейшим синодом было предложено закрыть новокрещенские школы ввиду их бесполезности, но Екатерина II не позволила этого сделать. По меткому замечанию П. О. Афанасьева, эти школы «умерли естественной смертью» в самом конце 1790-х гг. [1, с. 238]. Однако уже сам факт попытки их закрытия в 1764 г. фактически свидетельствует об отказе от идеи организации школ для обучения детей инородцев «в надежду священства». В Синоде были убеждены, что с этой задачей вполне могла справиться Казанская семинария, куда принимались и дети инородцев.

В мае 1773 г. императрица Екатерина II издала специальный эдикт, которым в России фактически объявлялась свобода вероисповедания. «Как Всевышний Бог на земле терпит все веры, языки и исповедания, — говорилось в нем, — так и Ее Величество из тех же правил, сходясь Его святой воле, в сем поступать изволит, желая только, чтобы между подданными Ее Величества всегда любовь и согласие царствовали» [3]. Поводом



для издания этого документа послужило прошение казанских татар в Правительствующий сенат, в котором говорилось о притеснении их православным духовенством.

В свою очередь, во избежание дальнейших инсинуаций со стороны иноверцев в отношении православного духовенства 17 июня того же года Синод предписал всем епархиальным архиереям не вступать ни в какие дела, касающиеся других вероисповеданий, «до построения по их религиям молитвенных домов», отдав эту прерогативу в руки светских властей. Вместе с тем Синод призывал духовенство совместно с ним способствовать тому, чтобы «между подданными Ее Величества не было никакого разногласия, но царствовала любовь, тишина и согласие» [2, с. 102].

Провозглашая свободу вероисповедания, Екатерина II скорее всего руководствовалась сложной социально-политической обстановкой в стране, характерной для начала 1770-х гг. Именно в этот период до предела обострилась этноконфессиональная ситуация в Поволжье. Иноверцы были недовольны, с одной стороны, православным духовенством, всячески препятствовавшим открытию мечетей мусульманами, а с другой — правительством, которое издавало «разные стеснительные распоряжения», заключающиеся, главным образом, в платеже ими непомерных податей и поставках рекрутов вместо лиц, принявших христианство. Дальнейшие события показали, что остановить это недовольство было уже невозможно никакими указами. Свидетельством тому является полная поддержка инородческим населением Поволжья (как иноверцами, так и новокрещенными) Емельяна Пугачева, взбудоражившего весь край. После подавления восстания правительство было вынуждено принять ряд экстренных мер по успокоению народных масс, в том числе и инородческого населения. Например, оно запретило чинить вообще какие-либо препятствия иноверцам в их религиозных делах. В 1775 г. указ «О терпимости ис-

поведаний» (1773) был секретно доведен до всех губернаторов и губернских канцелярий. «Этот указ получил обширнейшее действие, — отмечает А. Можаровский. — Как объявлением его Св. синоду отклонялось только вмешательство духовенства в религиозные дела иноверцев, так объявлением губернаторам и губернским канцеляриям уничтожались сделанные прежде ограничения сената о строении иноверческих молитвенных домов» [2, с. 103—104].

В ситуации, когда любое посещение православным проповедником иноверческого селения воспринималось его жителями как попытка насильственного крещения, проводить какую-либо духовно-просветительную и миссионерскую деятельность среди нерусских народов Поволжья уже не представлялось возможным. Поэтому в 1789 г. Сенат счел нужным прекратить такую деятельность до особого на то распоряжения.

Подобное положение сохранялось в течение десяти лет, пока в конце 1799 г. официально не был упразднен институт миссионерских проповедников. С этого момента все заботы о новокрещеных возлагались на приходское духовенство, ибо «крестившиеся (из иноверцев) в христианскую веру принадлежат к церквам своих приходов, а священников долг есть пещись о непоколебимости в вере каждого из прихожан» [2, с. 105].

С упразднением официальных проповедников, главной целью которых являлось обращение иноверцев в христианскую веру, фактически была прекращена деятельность по христианизации нерусских народов, населявших Российскую империю. Последствия столь недальновидной политики правительства не заставили себя долго ждать. Начало царствования императора Александра I ознаменовалось целым рядом отпадений крещеных татар и «сращением» значительного числа представителей других нерусских народов в магометанство.

Первые массовые отпадения были зафиксированы уже в 1802 г. Каждый факт выхода из православия заставлял

правительство скрупулезно выяснять его причины, а затем принимать меры к предотвращению подобных случаев в будущем. Как свидетельствуют документы, причины отпадений в те годы были примерно одинаковыми, лишь с некоторыми вариациями. Одну из них назвал преосвященный Вениамин в своем рапорте от 29 сентября 1802 г. в Святейший синод. Владыка не побоялся признать факт несостоятельности значительного числа православных священно- и церковнослужителей исполнять свои служебные обязанности на должном уровне. Одни из них были совершенно не подготовленными к службе в новокрещенских приходах, так как из-за незнания татарского языка не могли «внятнейше изъяснить закона христианского и доказывать превосходство онаго перед магометанским», другие же злоупотребляли пьянством и воровством. Кроме того, некоторые священники оказались «очень невежественными» относительно даже христианских истин.

Следует признать, что правительство было крайне обеспокоено сложившейся в Поволжском крае ситуацией и участвовавшими случаями отпадения татар от православия, а потому достаточно оперативно отреагировало на данные факты. В том же 1802 г. вышел именной указ, которым предписывалось: «1) чтобы переведены были на татарский язык символ веры, десятословие и некоторые молитвы; 2) чтобы в семинариях введено было обучение татарскому языку кандидатов на священнические места в татарские приходы и 3) чтобы духовные, руководствуясь кротостью и снисхождением, старались приводить сих непросвещенных к познанию истинной веры, а коренных русских увещевали не презирать новокрещеных татар, не чуждаться сообщества их и входить с ними в родственные и брачные связи» [2, с. 285—286].

Таким образом, правительство и Синод вновь были вынуждены обратить самое пристальное внимание на проблему христианского просвещения нерус-

ских народов Поволжья. В частности, наряду с сельскими приходскими училищами было предложено учреждать школы для инородцев. Высказывалась мысль о необходимости использования в них природного языка учащихся и таких же переводов. Роль же учителей в инородческих школах отводилась священно- и церковнослужителям.

Так, 12 сентября 1804 г. в докладе Святейшего синода Сенату подчеркивалась необходимость «в селениях, обратившихся в православную веру грекороссийского исповедания, как то: карел, черемис, мордвы, вотяков, татар, чуваш и прочих, коих дети по-русски не разумеют, учить священно- и церковнослужителям в школах и церквах наставление производить на их природном языке дотоле, доколе все их прихожане от мала до велика разумеют будут совершенно российский язык, а для преподавания такового учения и можно будет употребить на первый случай назначенные Св. синодом к изданию в печать книги на русском языке с переводом на упомянутые, содержащие в себе церковные молитвы, символ веры, десятословие и катехизис; таковые книги для сих обращенных в веру греческого исповедания народов могут послужить к лучшему вразумлению их и понятию о богопочитании и истинном познании святости христианской веры. И для того в те села во все священнослужительские чины, открываться имеющие, производить или из семинарии тамошних уроженцев, знающих непременно употребляемый там язык, или и самих жителей, обучая последних первым действиям арифметики в семинарии» [4, с. 355].

К сожалению, все попытки светской и духовной властей реанимировать в России религиозно-просветительное дело так и остались лишь благими намерениями в виде разработанных на бумаге проектов. Они не могли быть осуществлены на практике по той простой причине, что все расходы по устройству и содержанию школ возлагались на помещиков и



крестьянские общества [4, с. 330]. Последние же, особенно инородческие, тогда еще не в полной мере осознавали потребность в образовании, а потому отказывались открывать и содержать школы. Надо признать, что крестьянам они в то время были просто не нужны, особенно на таких условиях.

Следовательно, при отсутствии в сельской местности казенных школ вся надежда на распространение грамотности и христианского просвещения среди инородцев была возложена на местное духовенство, производившее обучение частным порядком, в собственных домах. «Но при этом они не проявляли особенной ревности, — отмечает П. О. Афанасьев, — тем более что вместо поощрения своей деятельности в этом отношении терпели лишь различные стеснения от законодательной власти, требовавшей от содержателей частных школ определенных взносов в казну (5 % сбор)» [1, с. 243]. Действия правительства в данном случае не подлежат никакому рациональному объяснению. Вместо того чтобы всеми мерами способствовать развитию этой деятельности и

привлечению к ней как можно большего числа священно- и церковнослужителей, оно сделало все, чтобы остановить и без того едва теплившийся процесс. В итоге религиозно-просветительная деятельность среди инородцев Поволжского края в первые годы XIX столетия фактически прекратилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев, П. О. Школы среди инородцев Казанского края до Н. И. Ильминского / П. О. Афанасьев // Журн. М-ва нар. просвещения. — М., 1913. — № 12. — С. 233—250.
2. Можаровский, А. Изложение хода миссионерского дела по просвещению казанских инородцев с 1552 по 1867 г. / А. Можаровский. — М.: [б. и.], 1880. — 256 с.
3. Полное собрание законов Российской империи. — СПб., 1830. — Т. 19, № 13996. — 704 с.
4. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. — СПб.: [б. и.], 1864. — Т. 1. — 418 с.
5. Таймасов, Л. А. К истории православного миссионерства в Среднем Поволжье: утверждение идей христианского просвещения в Казанской епархии в конце XVIII — начале XX века / Л. А. Таймасов // Волжские земли в истории и культуре России: материалы Всерос. науч. конф. (Саранск, 8—11 июня 2004 г.): в 2 ч. — Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2004. — Ч. 1. — С. 119—122.

Поступила 13.02.09.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ XX в. (на материалах Среднего Поволжья)

*Л. Ю. Преснякова (Пензенский филиал Московского института
предпринимательства и права)*

Дается анализ тенденций исторической ретроспективы вопроса реализации гендерного подхода в образовательных учреждениях России XX в. Рассматриваются условия развития, результативность раздельного обучения и воспитания.

Ключевые слова: образование; личность; государство; гендер; интеграция.

На каждом этапе развития системы образования заметны акценты в гендерном подходе, который создает необходимость рассмотрения образования как процесс не только обучения и воспитания, но и становления и развития личности. Термин «гендер» (*gender*) пришел в

научный тезаурус из английского языка и начал использоваться в англоязычной социальной и философской литературе в 60-е гг. XX в. Внедрение этой категории в педагогический процесс имеет принципиальное значение, поскольку в школе формируются многие представления о

© Преснякова Л. Ю., 2009

профессиональном самоопределении жизненной стратегии, доступе к ресурсам и власти, имеющие социополовую ориентацию. Основу возникновения гендерного подхода заложили зарубежные ученые: М. Фуко, П. Бергер, Т. Лукман, Дж. Байлер и др. В России гендерные исследования начали развиваться с 90-х гг. XX в. Среди российских исследователей первыми поставили вопросы гендерной проблематики в образовании Г. А. Бельская, А. Войтюк, О. А. Воронина, В. Е. Каган, А. В. Мудрик, Л. В. Штылева и др. Учеными выявлено значительное влияние гендерных ролей и стереотипов на процессы воспитания и обучения.

Современные тенденции развития гендерной дифференциации обучения в общеобразовательных учебных заведениях нельзя рассматривать в отрыве от исторических источников, социально-культурных условий. Нам представляется возможным на материалах архивов Пензенской, Самарской, Ульяновской областей, которые составляли Средневолжский регион страны, проанализировать состояние указанного явления в различные периоды XX в.

Известно, что в первой четверти XX в. общество легко согласилось на совместное обучение мальчиков и девочек. Считалось, что особенности, присущие полам изначально, могут быть сохранены невзирая ни на какие педагогические новшества и социальные эксперименты. Народный комиссариат просвещения РСФСР 31 мая 1918 г. ввел в школах страны обязательное совместное обучение мальчиков и девочек, мотивировавшееся стремлением устранить существовавшее до революции неравенство прав женщин и мужчин [7, с. 78].

В 1930-е гг. в СССР в государственной семейной политике поощрялась и превозносилась радость материнства для женщин, а основной целью данной политики было увеличение рождаемости. Чтобы помочь детям чувствовать себя в школе комфортно и справляться с про-

блемами социализации, важной составляющей которой является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки, необходимо было применять специальные подходы. Поскольку таких мер принято не было, у женщины появилось стремление играть мужскую, доминирующую роль, а мужчина согласился на второстепенную роль ведомого, что привело к нивелировке полов, конвергенции, появлению андрогина — существа, в котором нет четкого разделения мужского и женского начал. Это породило проблемы в семье и воспитании детей, а также серьезные биологические проблемы: уменьшение воспроизводства потомства, массовое бесплодие, феминизацию мужчин, — которые стали еще одним аргументом в пользу раздельного обучения в школе.

Советская концепция раздельного обучения 1943—1954 гг., оформившаяся во время Великой Отечественной войны, должна была воплощать в себе новую государственную политику в отношении семьи, брака, советской женщины и советского мужчины, отношений между полами [6, с. 109]. Образ матери как господствующей фигуры в семье был основой в женском образовании, в мужском доминировал образ мужчины как защитника Родины. Девочек воспитывали как будущих матерей, а мальчиков — как воинов, но в то же время предполагалось, что и те и другие будут добросовестно трудиться на производстве, прежде всего на благо своей страны. Официальная идеология формировала светлый образ «матери-труженицы», удовлетворяющей сразу двум общественным потребностям: демографической и производственной.

Необходимость введения раздельного обучения в 1943 г. народным комиссаром просвещения РСФСР была аргументирована следующим образом:

а) природа детей в зависимости от половой принадлежности различна, поэтому в школах готовить к будущей практической деятельности девочек нужно



иначе, чем мальчиков, учитывая особенности их физиологии;

б) необходимо укрепить дисциплину в школах и устранить «не всегда здоровые взаимоотношения, создающиеся между мальчиками и девочками при совместном обучении» [7, с. 79]. Имелись в виду психологические особенности поведения разнополых детей и подростков, находившихся в рамках единых коллективов.

В соответствии с постановлением СНК СССР 16 июля 1943 г. «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943—44 учебных годах в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных и автономных республик и крупных промышленных городов» планировалась разработка особых учебных планов и программ. Однако в 1945 г. учебно-методический совет Наркомпроса РСФСР отметил, что «...по всем предметам учебного плана в мужских и женских школах преподавание предполагается проводить по одним и тем же программам, за исключением начальной и допризывной военной подготовки» [7, с. 81]. На этих занятиях согласно учебным программам военного периода юношей готовили к службе в армии и защите Родины в качестве «одиночного бойца», девушек же — в основном как сандружинниц. С окончанием Великой Отечественной войны потребность в «пополнении героической Красной Армии» уменьшилась. Поэтому в августе 1946 г. вышло постановление Совета Министров СССР «Об отмене военной подготовки учащихся юношей и девушек пятых — седьмых классов, девушек восьмых — десятых классов и об изменении программ допризывной военной подготовки учащихся восьмых — десятых классов».

С 1 сентября 1943 г. школы должны были начать работать по-новому. Правительство жестко ставило вопрос о персональной ответственности местных партийных и советских руководителей. Подготовка к раздельному обучению

была названа важнейшим государственным мероприятием [3, л. 3]. В тяжелых условиях, в очень короткие сроки такие школы были открыты в Куйбышевской, Пензенской, Ульяновской областях. В Ульяновской области на заседании бюро обкома ВКП(б) от 5 августа 1943 г. было решено уже к 10 августа закончить распределение учебных помещений для мужских и женских школ, а также распределение педагогов по этим школам [4, л. 4], в Пензенской эта задача ставилась к 1 сентября [2, л. 6], а в Куйбышевской — к 10 сентября [3, л. 3]. Не везде имелись необходимые условия для встречи детей в начале учебного года. Так, в отчете «Об итогах первого дня работы школ г. Ульяновска» было отмечено, что в отдельных школах не закончен ремонт, не вывезены дрова. Горono и руководители школ не провели точного учета детей, на 1 сентября школы не имели их полного списочного состава, не везде до сведения учащихся было доведено, в какой школе они будут обучаться. В результате 584 ученика 1 сентября 1943 г. остались вне школы [4, л. 11]. В Куйбышеве 5 школ к началу учебного года не располагали своими зданиями для занятий, а в 15 еще шел ремонт [3, л. 3]. Многие школы из-за того, что в других не успели завершить переезд и ремонт, вынуждены были работать в 3—4 смены. Естественно, деятельность в таком напряженном режиме не могла не сказаться на качестве обучения и воспитания.

Если первоначально одним из аргументов в пользу введения раздельного обучения в 1943 г. было утверждение, что природа детей в зависимости от половой принадлежности различна, то впоследствии об этом уже не вспоминалось, что привело к необходимости укрепления дисциплины в школах. Постановление 1943 г. о введении раздельного обучения, представляя лишь официальную версию возрождения мужских и женских школ, декларировало: «...при совместном обучении не могут быть должным образом

приняты во внимание особенности физического развития мальчиков и девочек, подготовки тех и других к труду, практической деятельности, военному делу и не обеспечивается требуемая дисциплина учащихся» [5, с. 203—204]. Программой воспитательной работы в школах раздельного обучения служили «Правила для учащихся», которые были утверждены приказом наркома просвещения РСФСР В. П. Потемкина от 5 августа 1943 г. и содержали 20 пунктов, единых для учащихся как мужских, так и женских школ. Требования к учащимся сводились к прилежанию в учебе, подчинению старшим, чистоте и опрятности в одежде. Фактически в правилах позитивно оценивались качества, чаще свойственные девочкам, и негативно те, что чаще проявляются у мальчиков.

Наладить дисциплину и порядок в мужских школах оказалось непросто. Так, например, по итогам года в Куйбышеве значительное число учащихся получили сниженные баллы по дисциплине [3, л. 3]. В докладной записке о состоянии дисциплины в мужских школах г. Пензы от 27 октября 1943 г. говорилось, что почти во всех мужских школах ухудшилась посещаемость занятий и участились случаи хулиганских поступков: отмечается шум, стрельба из трубок, невыполненные домашние задания, драки на перемене, бегство с уроков (особенно иностранного языка), воровство тетрадей и ручек у товарищей, неприличное сквернословие на перемене и др. [2, л. 6]. Сложившаяся ситуация обусловила смену состава руководителей в мужских школах на основании приказа Отдела народного образования города от 11 ноября 1943 г. В итоге проблема дисциплины в мужских школах стала одной из причин отмены раздельного обучения.

В женских школах дополнительно предусматривалось преподавание педагогики, которая должна была «вооружать девушек необходимыми знаниями и навыками по воспитанию детей» [1]. Также вводилось обучение девочек стенографии или рукоделию (1 ч в неделю).

Программа по педагогике была получена в декабре 1946 г., а по стенографии и рукоделию программ или указаний от Министерства просвещения не было вообще. Некоторые затруднения вызвал факт отсутствия преподавателей стенографии и педагогики, особенно в сельской местности. Часто эти предметы заменялись рукоделием, по которому «были получены прекрасные результаты» [4, л. 3]. «Молодую девушку, наряду с общими задачами воспитания и образования, следует подготовить к ее будущей роли матери и организатора культурного семейного быта» [6, с. 110]. В женских школах создавалась ситуация, противоречащая идеологии «советский гражданин-мать»: девочку обучали домоводству, послушанию, но в то же время в ней воспитывали идеал женщины-борца, готовой на самопожертвование ради Родины.

Управление начальных и средних школ Наркомпроса РСФСР, приступив к изучению и обобщению опыта работы школ по раздельному обучению мальчиков и девочек, в приказе от 29 декабря 1943 г. № 12/32 указало Отделу народного образования г. Пензы на необходимость отчета о выполнении инструкции Наркомпроса о раздельном обучении, об изменениях, которые произошли в школах [2, л. 13]. К сожалению, на практике глубокого анализа и обобщения работы школ в связи с введением раздельного обучения мальчиков и девочек не было сделано.

Дети занимались в условиях сильной перегруженности площадей (в среднем 59—65 чел. в классе), что несомненно сказывалось на качестве обучения и дисциплине. Так, в 9 мужских школах Пензы занималось 3 765 чел. [2, л. 8], Ульяновска — 5 088 [4, л. 9], Куйбышева — 26 201 [3, л. 3]; в 10 женских школах Пензы обучалось 7 222 чел. [2, л. 8], в 8 ульяновских — 6 440 [4, л. 9], в 34 куйбышевских — 30 305 [3, л. 3].

В первые послевоенные годы картина успеваемости резко изменилась. В отчете Пензенского облоно о работе школ за 1948/49 учебный год сообщалось, что



полную успеваемость имеют 725 классов, что составляет 94 % общей успеваемости. Многие учителя по-прежнему плохо понимали разницу между разнополыми и смешанными классами. Как пример, заслуживающий внимания, отмечался опыт работы учительницы Белинской женской средней школы М. М. Коротевой, которая добилась полной успеваемости учащихся своего класса [2, л. 3]. К сожалению, таких примеров личностно ориентированного подхода к детям было крайне мало.

Однако объективно уровень успеваемости учащихся в школах с разделным обучением был несколько выше, чем в совместных. По данным Министерства просвещения РСФСР, в 1952/53 учебном году экзамены на аттестат зрелости по всем школам сдали в среднем 93,8 % учащихся, при этом по мужским школам — 97,6, а по женским — 97,4 %. Количество учащихся, получивших медали, составляло в 1953 г. в мужских школах 11,6 %, в женских — 10,5, в то время как в школах совместного обучения — лишь 4,4 % [7, с. 82].

Таким образом, практика раздельного обучения мальчиков и девочек в период с 1943 по 1954 г. дала неоднозначные результаты: раздельное обучение было введено формально, по содержанию же работа в мужских и женских школах ничем не отличалась; с самого начала работа мужских и женских школ

почти полностью была пущена на самотек; не были выполнены требования по подбору и подготовке педагогов для мужских и женских школ.

По нашему мнению, интеграция гендерных исследований в систему образования будет продуктивнее с опорой на исторический опыт и теорию педагогической мысли, обосновывающей пути ее развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. В Учебно-методическом совете Наркомпроса РСФСР [Текст] // Совет. педагогика. — 1945. — № 3. — С. 61.
2. ГАПО (Гос. архив Пензен. обл.). Ф. 1381. Оп. 1. Ед. хр. 632.
3. ГАСО (Гос. архив Самар. обл.). Ф. 1692. Оп. 10. Ед. хр. 10.
4. ГАУО (Гос. архив Ульянов. обл.). Ф. 521. Оп. 27. Ед. хр. 6.
5. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании : сб. док. за 1917—1947 гг. / сост. И. И. Болдырев. — М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. — Вып. 1, 2.
6. Потапова, М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943—1954 гг.) / М. Потапова // Гендерное устройство: социальные институты и практики : сб. ст. / под ред. Ж. В. Черновой. — СПб., 2005. — С. 107—127.
7. Пыжиков, А. В. Раздельное обучение в советской школе / А. В. Пыжиков // Педагогика. — 2004. — № 5. — С. 78—82.
8. Раскин, Л. Е. Проблема мальчиков и девочек в воспитании / Л. Е. Раскин. — М. ; Л. : Гос. изд-во, 1929.

Поступила 06.07.09.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

С. А. Оська (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева*)

Статья посвящена поиску путей, условий и средств совершенствования коммуникативной компетентности студента в образовательном процессе педагогического вуза. Автор видит решение проблемы в целостном и непрерывном осуществлении коммуникативной подготовки, интеграции учебной и внеучебной форм деятельности, реализации их вариативности при индивидуально ориентированном обучении.

Ключевые слова: компетентность в общении; коммуникативная компетентность; модель структуры коммуникативной компетентности; учебная деятельность; курс по выбору; внеучебная деятельность; психологический кружок.

Современный педагог как квалифицированный специалист для осуществления успешной профессиональной деятельности должен уметь общаться, т. е. устанавливать и развивать контакты с людьми, обмениваться информацией, взаимодействовать, воспринимать и понимать детей и взрослых. Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть возникающих у учителей трудностей обусловлена не столько недостатками их научной и методической подготовки, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Между тем эффективность последнего прежде всего зависит от педагога, от уровня развития его коммуникативных способностей и компетентности в общении. Согласно подходу Л. А. Петровской компетентность в общении заключается в достижении трех уровней адекватности партнеров — коммуникативной, интерактивной и перцептивной [1]. Соответственно можно говорить о трех видах компетентности в общении: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Остановимся на первой из них (помня о взаимосвязанности всех сторон общения) и рассмотрим коммуникативную компе-

тентность как составляющую компетентности в общении.

Понятие «коммуникативная компетентность» широко разрабатывается в психолого-педагогической литературе и понимается по-разному: как ключевая характеристика, обеспечивающая все стороны социальной жизни и деятельности человека, необходимая для успешной самореализации личности (Ю. М. Жуков, Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская и др.); личностно значимое качество и необходимая составляющая общей профессиональной компетентности (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.); условие, повышающее эффективность образования (Э. Ф. Зеер, А. В. Мудрик, Л. Д. Столяренко и др.). Тем не менее в настоящее время не существует точного и однозначного определения коммуникативной компетентности, не конкретизированы основные компоненты ее структуры, не выяснены и не выявлены условия становления и развития данного свойства у людей различных возрастов и сфер деятельности.

Многообразие подходов к ее характеристике в целом и к выделению особенностей ее проявления в деятельности педагога в частности вызывает необхо-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).



димость уточнения определения. Коммуникативная компетентность педагога — это профессионально значимое свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта педагогической деятельности оснащать ее средствами передачи и приема информации с целью повышения уровня образованности обучающихся.

Модель структуры указанного свойства можно представить единой системой взаимосвязанных компонентов: *мотивационного* (включает в себя потребность в коммуникации, осознание необходимости получения определенной информации либо ее передачи с целью быть понятым); *когнитивного* (предполагает владение знанием о процессе коммуникации, о методах, приемах, средствах, способах и техниках передачи, переработки и приема информации, диагностики, коррекции и развития коммуникативной компетентности у себя и других); *поведенческого* (содержит опыт проявления коммуникативной компетентности в стандартных и нестандартных коммуникативных ситуациях); *ценностно-смыслового* (выражает отношение к партнеру (ребенку, взрослому), к коммуникативной ситуации, к применяемым средствам, к сообщению как к ценности, т. е. лично значимому объекту, имеющему характер желательности); *эмоционально-волевого* (связан с эмоциональным настроением, положительными и отрицательными эмоциями, эмоциональными состояниями в процессе коммуникации, эмоциональной отзывчивостью, удовлетворенностью собой и партнером (ребенком, взрослым), чувствительностью к другому, способностью воспринимать оттенки настроения собеседника и действовать в соответствии с ними, а также адекватным эмоциональным реагированием на результаты коммуникации).

Для эффективной реализации коммуникативной компетентности необходимы развитие всех ее компонентов, их взаимозависимость и взаимообусловленность. Ее сформированность способствует

успешному осуществлению педагогом коммуникативного процесса и обеспечивает взаимопонимание и взаимодействие в микросистемах «педагог — педагог», «педагог — ребенок», «педагог — родитель» и др.

Для изучения уровня коммуникативной компетентности у будущих учителей было проведено обследование 125 студентов Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева. Анализ полученных данных показал, что примерно 15 % студентов имеют высокий уровень ее сформированности, 46 — средний, 39 % — низкий. Результаты подтверждают необходимость целенаправленного развития коммуникативной компетентности студента, выявления наиболее оптимальных путей, условий и средств ее совершенствования в образовательном процессе педагогического вуза. Для этого представляется важным обеспечить постоянный мониторинг коммуникативной основы педагогической профессии в процессе образования студентов с момента поступления в педагогический вуз до его окончания; укрепить взаимосвязь развития коммуникативной компетентности с другими направлениями профессиональной подготовки специалиста и другими элементами образовательного процесса; организовать специальное непрерывное коммуникативно направленное обучение, обеспечивая целостность и взаимосвязанность этого процесса; интегрировать содержание и технологии подготовки будущего педагога к оснащению педагогического общения средствами передачи и приема информации; использовать вариативные методы, приемы и способы коммуникативно направленного обучения.

В ходе исследования был использован развивающий потенциал учебной и внеучебной деятельности студента.

Для повышения уровня сформированности коммуникативной компетентности в процессе учебной деятельности особое внимание уделялось решению следующих задач:

— оснастить и наполнить психолого-педагогические дисциплины коммуникативным содержанием;

— использовать формы, методы и приемы, активизирующие развитие коммуникативных способностей и умений студентов;

— разработать и внедрить курсы по выбору;

— реализовать систему коммуникативно-развивающих профессионально-значимых заданий в процессе учебной и педагогической практики;

— организовать учебно-исследовательскую работу студентов по психологическому аспекту обеспечения коммуникативной компетентности.

Примером комплексного решения указанных задач может служить внедрение в образовательный процесс Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева разработанного и апробированного курса по выбору «Психологические основы коммуникативной компетентности». Его освоение предполагает как теоретическую, так и практическую подготовку. Теоретическая подготовка нацелена на овладение и приобретение студентами информации о теории коммуникации и коммуникативной компетентности, методах и приемах ее развития. Практическая подготовка включает в себя организацию, проведение и выполнение на занятиях различных заданий, упражнений и игр, направленных на освоение студентами коммуникативной компетентности.

Каждое учебное занятие состоит из информационной части, заданий и упражнений для практической и самостоятельной работы. Основная цель информационной части — получение знаний о психологических основах реализации коммуникативной компетентности. Теоретические знания подкрепляются и закрепляются в ходе выполнения практической и самостоятельной работы. Главная роль при этом отводится коммуникативным заданиям, упражнениям и играм, которые ставят студентов в позицию участника коммуникативного акта, в том числе про-

фессионально-педагогического. На занятиях используются следующие методы и приемы работы: психологическая диагностика и самодиагностика, тренинговые упражнения, дискуссии (в форме круглого стола, дебатов, брейнсторминга), игры (деловые, имитационные, ролевые), творческие задания (на самостоятельный поиск, на разрешение конкретных проблемных ситуаций, психологических проблем, на построение жизненной перспективы и др.).

Самостоятельная работа студентов предполагает задания разного типа: составление банка методик исследования личностных и коммуникативных особенностей учащегося, группы учащихся, педагога; пополнение психологической копилки тренинговыми и практическими материалами (тестами, заданиями, упражнениями, играми и т. д.) по саморазвитию и по развитию умений детей и взрослых осуществлять коммуникативное оснащение учебной, профессиональной и досуговой деятельности; составление предложений, рекомендаций, памяток; написание автопортретов, писем, сочинений, эссе, докладов, сообщений, рефератов; на практическую реализацию коммуникативного опыта.

В результате изучения указанного курса по выбору студентами приобретаются специальные знания о коммуникации, коммуникативной компетентности, методах, приемах и средствах ее развития у себя и у других; развивается коммуникативная компетентность в образовательном процессе педагогического вуза; совершенствуется качество реализации самостоятельной коммуникативной практики студентов.

Развивающие возможности внеучебной деятельности реализуются в процессе освоения студентами коммуникативной компетентности в научно-исследовательских кружках, на конференциях, олимпиадах, конкурсах и акциях, досуговых мероприятиях.

К наиболее интересным и эффективным формам внеучебной работы относится кружок. Его задачами в вузе явля-



ются углубление знаний обучающихся, развитие способностей, удовлетворение творческих интересов и склонностей, продуктивная организация внеучебного времени. Данная форма учебно-воспитательного процесса имеет ряд преимуществ, важных для развития коммуникативной компетентности студента. В частности, на занятиях психологического кружка возникает дополнительная возможность развивать коммуникативные компетенции студентов, используя традиционные и нетрадиционные методы обучения; углубляется профессионально-коммуникативная направленность учебно-воспитательного процесса вуза. Поскольку занятия ориентированы на студентов с разным уровнем сформированности коммуникативной компетентности, это позволяет повысить его (если он низкий) и совершенствовать (если высокий).

В рамках опытно-экспериментальной работы на базе Мордовского государственного педагогического института был организован психологический кружок «Восхождение к коммуникативному совершенству», целью которого стало развитие коммуникативной компетентности будущего учителя. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- изучить психологические основы коммуникации;
- освоить методы диагностики и самодиагностики коммуникативных явлений;
- овладеть методами, приемами, средствами, техниками эффективного коммуникативного взаимодействия.

Тематика и содержание данной кружковой работы отражали психологические основы коммуникативного процесса. В частности, рассматривались такие темы, как «Коммуникация», «Невербальные средства коммуникации», «Вербаль-

ные средства коммуникации», «Коммуникативное влияние», «Коммуникативные барьеры» и др.

В процессе занятий кружка использовались различные методы и приемы работы (игры, тренинговые упражнения, дискуссии, самопрезентация, различные творческие задания); практиковались написание рефератов, докладов, писем; создание альбомов, психологических копилочек, коллажей и др.

Как показало исследование, кружковая работа как форма внеучебной деятельности по психологии служит одним из условий развития коммуникативной компетентности студента и должна рассматриваться в органичном и неразрывном единстве с учебной деятельностью, т. е. можно говорить об их своеобразном взаимодополнении и взаимообогащении. Взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности является основополагающей предпосылкой совершенствования процесса освоения студентом коммуникативной компетентности.

В результате исследования выявлена возможность использования развивающего потенциала психолого-педагогических дисциплин и внеучебных форм работы для освоения будущим учителем коммуникативной компетентности. Создана и апробирована система коммуникативно-развивающих профессионально значимых заданий, выполнение которых в процессе учебной и внеучебной деятельности способствует эффективному становлению коммуникативной компетентности студента педагогического вуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.

Поступила 09.07.09.

СУЩНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*О. Л. Байзулаева (Уральская государственная академия ветеринарной
медицины, г. Троицк)*

Рассматриваются особенности интегративно-личностного подхода к развитию естественно-научной учебно-исследовательской деятельности учащихся старших классов лицея, отражающего современные процессы в системе общего образования и способствующего самореализации старшеклассников.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность; интеграция; образовательный подход; профильность.

Интеграционные процессы охватывают различные стороны общественной жизни, происходящие в науке, культуре, общественных отношениях, производстве, проявляются в разных формах синтеза знаний, междисциплинарных исследований и находят свое отражение в системе образования. Намечается интеграция образовательных факторов: школы, семьи, личности и общества в целом.

Современное образовательное пространство характеризуется сменой образовательной парадигмы: меняются подходы, отношения, педагогический менталитет, происходит рост значимости человеческой личности. Система естественно-научного образования обогащается новыми подходами, ориентированными на учет способностей учащихся, развитие творческой, исследовательской структуры познавательной деятельности.

Формирование компетентности личности в самостоятельной познавательной деятельности возможно только при условии смены приоритетов в образовании с усвоения готовых знаний на самостоятельную познавательную деятельность каждого с учетом его особенностей и возможностей. Это требует пересмотра существующих подходов к реализации содержания образования в профильных общеобразовательных учреждениях, рассмотрения их через призму интегральной целостности личностных свойств и качеств, необходимым условием которых является особым образом организованная деятельность, основанная на разви-

тии исследовательского способа взаимодействия с миром.

Определяя методологический подход к развитию учебно-исследовательской деятельности учащихся, мы опирались на идею взаимодополняющей комплексной его разработки, предложенную Н. М. Яковлевой [5]. Она состоит в том, что педагогическое явление в силу своей сложности и многоаспектности не должно и не может изучаться с позиции одного подхода. С этой точки зрения системный подход предстает как общенаучная основа, интегративный и личностный — теоретико-методологическая стратегия, деятельностный и личностно-деятельностный — практико-ориентированная тактика; дифференцированный, индивидуальный и компетентностный подходы — как профильно-ориентированная направленность исследования.

Системный подход к содержанию образования обеспечивает рассмотрение естествознания в качестве целостного образования, включающего в себя синтез знаний и способов деятельности. Эффективность естественно-научной учебно-исследовательской деятельности учащихся лицея определяется системным характером ее организации в новых условиях вариативности образования — целенаправленностью, рациональностью, последовательностью реализации, а также разработкой системы педагогических средств, модели и технологий ее развития в образовательном процессе учебного заведения.



Интегративный подход к содержанию образования позволяет в рамках нашего исследования преодолеть эпизодическую, фрагментарную практику реализации естественно-научной учебно-исследовательской деятельности учащихся в профильных общеобразовательных учреждениях. С. А. Старченко, рассматривая интеграцию содержания естественно-научного образования в лицее, выделяет общеметодологические, общенаучные и частнонаучные ее типы [2]. Общеметодологический тип основан на усилении интегративной роли философии в системе естественно-научного познания, что позволяет повысить уровень обобщения знаний, развить способности к синтезированному обоснованию целостности на методологическом уровне, сформировать естественно-научную картину мира. Целостность естественно-научного образования может обеспечиваться, если в учебном процессе реализуется общенаучный тип интеграции, в основе которого лежат учебные предметы, пронизывающие и связывающие циклы учебных дисциплин, а также синтезированные (пограничные) предметы, повышающие взаимосвязь естественно-научных. Источниками частнонаучного типа интеграции содержания выступают структурные элементы естественно-научных знаний. К ним относятся научные факты, понятия, законы, теории, методы исследований. Наиболее часто встречаются следующие группы понятий: о структурных формах материи; о свойствах тел, веществ и полей; о явлениях; о величинах, количественно характеризующих свойства тел и явлений; о приборах, установках; о методах научного исследования.

Наше исследование ориентировано на общеметодологический и частнонаучный типы, так как интегрирующим фактором служит структура учебно-исследовательской деятельности, адекватно отражающая деятельность естествоиспытателя.

Известно, что образовательный процесс, во-первых, предполагает разграни-

чение двух его сторон: обучения и учения; во-вторых, с позиции обучающегося представляет собой единство обучения и воспитания; в-третьих, с той же позиции включает в себя освоение знаний, практические действия, выполнение учебных исследовательско-преобразующих, познавательных задач, что способствует личностному развитию обучающегося. Независимо от того, на каком уровне образовательного процесса будет осуществляться интеграция, она непосредственно касается учащегося и его деятельности. Поэтому целесообразно целостное динамичное рассмотрение всего образовательного процесса, в центре которого находятся личность, ее индивидуальные особенности и потребности, развитие которых реализуется в процессе учебно-познавательной деятельности. В данном контексте мы предполагаем формулирование дополнительных условий интеграции при реализации учебно-исследовательской деятельности в качестве личностно развивающего компонента. Последний основан на том, что образование, центрируясь на учащемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, содержанию и формам организации.

Как объект исследования личность уникальна по своей сложности, поскольку выступает продуктом интеграции процессов, осуществляющих жизненные отношения субъекта. В системно-интегративном аспекте она обладает интегративными характеристиками, раскрывающими ее индивидуальный облик. Через индивидуальность проявляются своеобразие личности, ее способности, предпочтительная сфера деятельности. Интеграция психофизиологических, психологических и социально-психологических свойств личности определяет многообразие ее концептуальных моделей.

Современный личностный подход (В. А. Беликов, И. А. Зимняя, И. С. Якиманская и др.) основывается на признании индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта»,

а как индивида, наделенного неповторимым субъективным опытом. Опираясь на эти положения, мы исходим из приоритета субъективности ученика, который в значительной мере определяет направление его личностного развития, из признания за учеником права на самоопределение и самореализацию в познании через овладение способами учебно-исследовательской деятельности, помогающими приобретать знания, умения и применять их в ситуациях, не заданных обучением.

В структуре познавательной деятельности личности заложены интегративные начала, определяющие логику деятельностного подхода, который устанавливает связь между целями, мотивами и условиями деятельности посредством реализации конкретных действий и операций. В связи с этим любая деятельность личности, в том числе учебно-исследовательская, — это интеграция действий и операций, приводящая к реальному результату и достижению своей цели. В естественно-научной учебно-исследовательской деятельности совокупность и последовательное выполнение действий и операций (определение проблемы исследования, выявление предмета и объекта исследования, определение целей и задач исследования, формулирование гипотезы и т. д.) способствуют образовательному результату конкретного учащегося, основанному на получении субъективного опыта и формировании исследовательского подхода в изучении фундаментальных и прикладных курсов.

Опираясь на утверждение, что личность формируется и развивается в процессе соответствующей деятельности (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина), А. В. Усова определила общую методологию формирования познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [3]. Данный подход основан на процессе получения образования учащимися и должен моделировать их будущую самостоятельную дея-

тельность. В связи с этим возникает необходимость развития такой учебно-познавательной деятельности, которая удовлетворяла бы внутренние потребности личности, т. е. была бы внутренне значимой. Таким образом, следует говорить не о деятельностном подходе в обучении, а о личностно-деятельностном, в основе которого лежит представление о разностороннем развитии личности, формируемом в разнообразных видах деятельности.

Основы личностно-деятельностного подхода в психологии были заложены работами Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, где личность рассматривалась как субъект деятельности, который, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, сам определяет характер этой деятельности и этого общения. Учащийся как основной субъект образовательного процесса, реализуя свои познавательные потребности в учебно-исследовательской деятельности, овладевает способами самоуправления познавательным процессом в информационной среде, навыками работы со все возрастающими по объему и усложняющимися по содержанию информационными потоками (поиск, переработка, распространение), способностью выстраивать целостный познавательный процесс в окружающей среде (восприятие — мышление — применение).

Система уровневой дифференциации, соответствующая основной тенденции гуманизации образовательного процесса, определяется дифференцированным подходом в обучении, представляющим собой принцип организации обучения, при котором учитываются различия между группами людей по их социальной, возрастной, образовательной, интеллектуальной, профессиональной направленности. И. С. Якиманская указывает два направления осуществления дифференцированного подхода: одно опирается на признание индивидуальности как данности; другое сводится к тому, что снача-



ла необходимо создать образовательную структуру, в рамках которой можно осуществлять дифференциацию обучаемых [4]. Основные признаки системы уровней дифференциации — свобода выбора уровней, заключающих в себе тот или иной объем знаний (обязательный, дополнительный, повышенной трудности), психологической мотивации от меньшего к большему, от количественного к качественному. Последовательная реализация принципов данной системы подводит ученика к необходимости собственной дифференциации в учебных предметах: исходя из своих способностей, одни он изучает на обязательном уровне, другие — на дополнительном. Учебно-исследовательская деятельность учащихся, организованная и направленная учителем, позволяет органично включить их в этот процесс. Самоактуализация и самоопределение учащихся заключаются в стремлении изучить предмет на более высоком дополнительном уровне, развить свои творческие способности, достичь успеха в общественно значимом виде деятельности.

Применительно к естественно-научному образованию дифференциальный подход осуществляется на основе определения профильности образования и удовлетворения образовательных потребностей личности. В учебно-исследовательской деятельности дифференциация возможна посредством организации познавательной деятельности, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности путем профилизации знаний и выстраивания индивидуального маршрута обучения. Объектами учебно-исследовательской деятельности в данном контексте являются не только цели, проблемы и задачи, но и индивидуальный личностный потенциал учащегося, креативные, когнитивные, рефлексивные и другие процедуры и виды деятельности.

Индивидуальный подход в обучении (Н. А. Алексеев, И. Э. Унт, А. А. Кирсанов и др.) реализуется при осуществ-

лении лично-ориентированного образования, при котором важное значение придается индивидуальности каждого ребенка, его неповторимости, своеобразию и уникальности. В образовательном процессе лица учитываются внутренние потребности учащихся в изучении тех или иных отраслей естественно-научного знания, их познавательные возможности, индивидуальное развитие, личностное взаимодействие ученика и учителя. Индивидуальная стратегия естественно-научной учебно-исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе лица ориентирована на индивидуальные особенности процесса познания личности, на профильную направленность поведения детей.

Расширение информационного пространства за формальные пределы в параллельные структуры системы непрерывного образования и формирование навыков деятельности в конкретных ситуациях определяют ключевую роль компетентного подхода в развитии личности (Э. Ф. Зеер, М. В. Кларин, А. В. Хуторской). В современных условиях наиболее предпочтительными компетенциями, которыми должен обладать выпускник образовательного учреждения, являются готовность к продолжению образования; способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений; толерантность (понимание различий, уважение к другим, способность жить с людьми различных культур, языков и религий); владение новыми технологиями, понимание их применения; способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Реализация компетентного подхода зависит от образовательной ситуации, в которой развивается учащийся. По мнению М. И. Старовикова, в компетентностях интегрируются все необходимые компоненты деятельности [1]. В нашем понимании процесс развития учебно-исследовательской деятельности

раскрывает следующие исследовательские компетентности: глубокие знания о роли, месте, характере исследования по проблеме выбранного профиля; целеполагание как интегрирующее и направляющее начало в деятельности; самообразование и саморазвитие в процессе выполнения учебно-исследовательской работы при опоре на субъектный опыт; профессиональное самоопределение в условиях практико-ориентированных знаний, необходимых для выживания в условиях постоянного выбора.

Исходя из вышеизложенного, интегративно-личностный подход к развитию учебно-исследовательской деятельности учащихся мы рассматриваем как концептуальную идею нашего исследования. Название данного подхода выражает его содержание и основную функцию, которая заключается в том, что целостный процесс развития естественно-научной учебно-исследовательской деятельности обеспечивает развитие личности на базе ее индивидуальных возможностей и потребностей.

Ключевыми признаками интегративно-личностного подхода к развитию естественно-научной учебно-исследовательской деятельности учащихся являются изменение индивидуальных особенностей личности и направленности ее поведения; формирование содержания естественно-научного образования с учетом познавательных потребностей личности; развитие естественно-научного мышления личности на основе синтеза и обобщения знаний и способов деятельности; развитие рефлексии структуры учебно-исследовательской деятельности учащихся на базе целостного представления в образовательном процессе; целостное структурирование содержания естественно-научного образования на основе логики предметных естественно-научных знаний учебно-исследовательской деятельности с учетом профильных интересов личности; моделирование учебно-исследовательской деятельности учащихся на основе теории интеграции

содержания естественно-научного образования и деятельности естествоиспытателя; реализация программ образования, обеспечивающих соединение знаний, обобщение способов учебно-познавательной деятельности, при реализации индивидуальных образовательных траекторий.

В результате такого подхода содержание образования реализуется на более высоком уровне целостности, интеграции, предусматривающем межнаучный синтез знаний и способов деятельности, который характеризуется научной логикой построения естественно-научных знаний, персональной познавательной деятельностью в индивидуальных образовательных траекториях.

Согласно логике интегративно-личностного подхода к содержанию естественно-научного образования целесообразно выделить систему принципов, которые делают данный подход единым и непротиворечивым: 1) научности содержания образования, опирающийся на объективность и целостность естественно-научного познания; 2) профильной направленности обучения, обуславливающий ориентацию образовательного процесса на осмысленный выбор профиля учащимся; 3) системности содержания естественно-научного образования, раскрывающий целостность, взаимосвязь и упорядоченность целей, задач, методов, средств, форм взаимодействия участников образовательного процесса; 4) интеграции содержания естественно-научного образования, объединяющий знания и способы деятельности с учетом познавательных возможностей и направленности личности; 5) связи содержания естественно-научного образования с жизнью, обеспечивающий создание условий для свободного развития личности в изменяющейся социально-экономической реальности; 6) индивидуализации обучения, задающий вариативность реализации естественно-научных образовательных траекторий с учетом направленности личности; 7) активности деятельности уча-



щихся, обуславливающий использование форм образовательной деятельности, активизирующих процесс естественно-научного познания в условиях самореализации и саморазвития личности.

Базирующийся на вышеперечисленных принципах интегративно-личностный подход способствует выстраиванию учеником личного мира знаний и творческой самореализации в целом. Изучая объект исследования, учащийся находит и создает знания о нем, т. е. открывает идеальные теоретические конструкты — факты, понятия, закономерности, осознает созданные ими знания и способы познания, фиксирует их в виде личного образовательного продукта и применяет в дальнейшем для познания реального мира.

С учетом рассмотренных признаков и принципов интегративно-личностного подхода к развитию естественно-научной учебно-исследовательской деятельности мы определили следующие его функции: развитие личности через рефлексию структуры учебно-исследовательской деятельности, развитие теоретического мышления, становление направленности поведения личности и готовности продолжить свое обучение в вузе; систематизация знаний, определяющая общие требования к усвоению исследовательских знаний, обеспечивающая единство в интерпретации естественно-научных знаний и последовательность выполнения учебно-исследовательской деятельности; целостность знаний, предполагающих осуществление взаимосвязи естественно-научных знаний и способов познавательной деятельности учащихся; профильная ориентация личности, определяющая взаимообусловленность формирования содержания естественно-научного образования, адекватно отражающего познавательные потребности личности с учетом ее индивидуальных возможностей и способностей с ориентацией на конкретные образовательные учреждения дальнейшего профессионального образования; индивидуализация об-

разовательного процесса, основанная на реализации индивидуальных образовательных траекторий в процессе выполнения естественно-научной учебно-исследовательской деятельности учащихся с учетом личностных качеств.

Итак, суть интегративно-личностного подхода к развитию естественно-научной учебно-исследовательской деятельности в лицее заключается в совершенствовании индивидуальности личности как ее интегративном свойстве, объединяющем природные и личностные, а также проявляющиеся в условиях самовыражения качества; в целостном представлении структуры учебно-исследовательской деятельности, адекватной деятельности естествоиспытателя в образовательном процессе; в самостоятельном соединении и обобщении знаний учащимися в процессе выполнения исследовательской работы; в интеграционном взаимодействии практической, учебно-познавательной, экспериментальной, опытной деятельности в новом целостном образовании учебно-исследовательской деятельности учащихся; в реализации образовательных технологий, обеспечивающих целостное представление учебно-исследовательской деятельности в образовательном процессе.

Таким образом, вбирая в себя основные черты рассмотренных подходов, интегративно-личностный подход не растворяется в них, поскольку имеет присущие только ему особенности. Он отражает процессы в системе общего образования, которые проявляются в изменении парадигмы формирования и развития личности от информационной модели к интегральной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Старовиков, М. И.* Становление исследовательской деятельности школьников в курсе физики в условиях информатизации обучения : моногр. / М. И. Старовиков. — Барнаул : Изд-во БГПУ, 2006. — 318 с.
2. *Старченко, С. А.* Интеграция содержания естественно-научного образования в лицее. Тео-

ретико-практический аспект / С. А. Старченко. — М. : Изд. дом «Подмосковье», 2000. — 280 с.

3. Усова, А. В. Развитие познавательной самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения физике : учеб. пособие / А. В. Усова, З. А. Вологодская. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1996. — 126 с.

4. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с.

5. Яковлева, Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева — Челябинск : ЧГПИ, 1991. — 128 с.

Поступила 01.03.09.

ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С РАЗНЫМИ ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

*И. О. Корокошко (филиал Самарской гуманитарной академии
в г. Жигулевске)*

Рассматриваются особенности формирования экономического сознания студенческой молодежи в образовательном процессе, приводится авторская типология студентов по степени развития их экономического и профессионального сознания, разработанная на основе данных эмпирических исследований.

Ключевые слова: экономическое сознание; структура экономического сознания; экономическая социализация; трансформация экономического сознания; формирование экономического сознания; типы экономического сознания студентов.

Проблема сознания имела фундаментальное значение во все периоды развития как философской, так и научно-психологической мысли. Сознание считают «центральной тайной человеческой психики» (А. Н. Леонтьев), «самой сложной проблемой современной науки» (В. Л. Райков), «величайшей ценностью, данной человеку» (Г. В. Акопов) и «главной загадкой психологии» (В. М. Аллахвердов).

Категория «сознание» является принципиально значимой при изучении социального бытия личности, одну из важнейших сфер которого составляет экономическая деятельность. Современные рыночные отношения требуют от человека высокой экономической эффективности и планирования стратегии самореализации в экономической сфере. Ведущим психологическим регулятором экономического поведения, позволяющим человеку ставить перед собой экономические цели и задачи, реализовать их в практической деятельности, контролировать и оценивать свое экономическое поведение, обеспечивать его носителю возможность выживать и конкурировать в посто-

янно изменяющейся социально-экономической среде, выступает экономическое сознание.

Основным периодом развития экономического сознания личности признается время обучения в средних специальных и высших учебных заведениях, поэтому большое значение в исследовании процесса формирования экономического сознания имеют характер и содержание образовательного процесса. Изучение экономического сознания студенческой молодежи в процессе профессионализации в вузе должно стать приоритетным направлением исследования психологов, педагогов, экономистов, поскольку системные представления о динамике развития экономического сознания студентов позволяют решать вопросы оптимизации экономической социализации субъектов образовательного процесса.

В современной литературе под экономическим сознанием и самосознанием понимаются социальные представления, установки, отношения, оценки, мнения личности о различных явлениях экономического содержания — экономических объектах, при этом для обозначения

© Корокошко И. О., 2009



ния указанных категорий используется понятие «экономико-психологические характеристики личности» [2]. В. П. Позняков на основе общей дефиниции сознания, сформулированной С. Л. Рубинштейном, определяет экономическое сознание как «частную форму индивидуального или группового сознания, заключающуюся в различных формах знания индивидуального и группового субъекта о различных экономических объектах и его отношения к этому знанию» [3, с. 537].

Дискуссионным остается вопрос о структуре экономического сознания. Так, А. В. Филиппов и С. В. Ковалев понимают под ней совокупность конструкторов сознания, обобщенно отражающих экономический порядок, экономическое устройство, существующее в данном обществе, представление субъекта об идеальном экономическом порядке, в центре которого находятся интересы субъекта экономических отношений — «экономическая мечта», а также система экономических установок, обеспечивающих поведение субъекта в конкретных периодически повторяющихся хозяйственных ситуациях [8].

О. С. Дейнека на основе теоретической схемы функциональной структуры сознания, предложенной В. А. Ганзеном, выделяет такие компоненты структуры экономического сознания, как: а) ощущения и восприятия в экономической сфере; б) чувства и эмоции в экономической сфере; в) экономическое мышление, экономические представления; г) экономические нормы, интересы. Если экономическое мышление, экономические представления, ощущения и восприятия в экономической сфере осуществляют функцию отражения объективной экономической реальности и участвуют в создании модели экономической сферы жизни, то экономические нормы, интересы, чувства и эмоции в экономической сфере выполняют функцию регулирования и участвуют в изменении материальной стороны окружающего мира и самого себя в ней [1].

Наиболее разработанную структуру экономического сознания личности предлагают А. Л. Журавлев и Н. А. Журавлева [2]. Ее составляющими авторы признают типичные осознаваемые личностью социально-психологические феномены, связанные с явлениями экономического содержания:

- представление личности о себе как о субъекте экономической деятельности (субъективно-экономический статус, удовлетворенность уровнем собственного материального благосостояния, представление о своих возможностях в повышении доходов, путях и способах их повышения и др.);

- представления личности о материальном благосостоянии, богатстве и бедности, отношение к богатым и бедным людям;

- социальные установки личности на различные формы экономического поведения (потребительского, сберегающего, предпринимательского и др.);

- отношение личности к деньгам (значимость денег для личности, интенсивность желания личности иметь деньги, социальные представления личности о роли денег в собственной и общественной жизни и др.);

- представления личности о наиболее доходных видах деятельности;

- представления личности о собственности и собственнике (представление о том, владельца какого вида собственности можно считать собственником, и степень желания быть крупным собственником);

- психологическая готовность к конкуренции с другими людьми в экономической сфере;

- ориентация личности на экономические ценности.

Структурные компоненты экономического сознания интегрируются базовыми отношениями личности к ключевым экономическим объектам — деньгам, собственности и др. При этом центральным компонентом, по мнению В. А. Хашченко, выступает экономическое само-

сознание как система многомерных, многоуровневых отношений человека к самому себе, отражающих его экономическую ориентацию в экономической сфере [6]. С точки зрения Е. С. Шибановой, «наиболее продуктивным представляется понимание структуры экономического сознания как системы осознаваемых личностью социально-психологических феноменов, связанных с явлениями экономического содержания» [7].

Формирование экономического сознания происходит в результате процесса, получившего название экономической социализации. Экономическая социализация рассматривается как процесс и результат включения личности в мир экономических отношений отдельных социальных групп и общества в целом, поскольку, усваивая систему экономических норм и ценностей, приобретая экономический опыт и активно преобразуя его, личность фактически становится экономическим субъектом современного общества. Таким образом, в онтогенезе экономическое сознание предстает одним из наиболее поздних формирований и окончательно складывается лишь в тот период, когда человек оказывается вовлеченным во все фазы воспроизводства — производство, обмен, распределение и потребление. К основным институтам социализации относятся семья, школа, средства массовой информации, ближайшее социальное окружение. При этом процесс экономической социализации может происходить стихийно и целенаправленно — в виде экономического воспитания и образования.

Экономическое сознание в целом и отдельные его компоненты не статичны: они изменяются вместе с условиями жизнедеятельности человека. Из результатов исследований В. П. Фоминых следует, что «гораздо быстрее и легче определенным изменениям подвергаются подвижные элементы экономического сознания (экономические потребности, экономические интересы, оценки, взгляды, мотивы поведения и др.)», а «устойчивые элементы экономического созна-

ния (экономическое мировоззрение, традиции, обычаи, нормы, стереотипы экономического поведения и др.) требуют более длительных, систематических воздействий на личность и ее взгляды, широкой пропаганды преимуществ рынка и рыночных отношений, опыта успешной перестройки экономического поведения различных групп российского общества как интегрального показателя их экономического сознания» [9, с. 101—102].

В силу специфического характера социально-экономических изменений в России изменение социальных установок, по мнению А. Н. Славской, происходит не на уровне массового общественного сознания, а на уровне индивидуального сознания личности, что объясняется отчуждением личности от общества, формированием особой формы индивидуализма, обусловленного «необходимостью личными усилиями обеспечить приемлемый уровень жизни вне разрушенных общественных и коллективных связей» [5, с. 299]. В. Е. Семенов, автор концепции российской полиментальности, отмечает, что в последние годы под влиянием средств массовой информации, рекламы, пропаганды западного образа жизни формируется индивидуалистско-капиталистический менталитет, ориентированный на ценности «западного рыночного мира» — прагматизм, индивидуализм, личный успех, тотальный рационализм, сочетающийся с гедонизмом, культ денег и собственности [4].

Современные исследования ценностных ориентаций студентов высших учебных заведений, в свою очередь, показывают, что профессиональное сознание большинства студентов не развито, образ будущего не сформирован, представления о жизни поверхностны и размыты. Если еще 20—30 лет назад образ будущего был четко очерчен в сознании молодых людей, то современные исследования социального самоопределения показывают усложнение проблемы будущего в развитии человека как личности. Поскольку большинство выпускников средних общеобразовательных учреж-



дений продолжают свое образование в высших учебных заведениях, то роль вуза должна заключаться не только в ретрансляции определенных профессиональных знаний, но и в формировании развитого экономического сознания будущих специалистов.

На наш взгляд, развитие экономического сознания студентов неразрывно связано с процессом развития профессионального сознания. Профессиональное сознание можно рассматривать в качестве частного случая сознания экономического, поскольку одной из основных задач специалиста как субъекта экономических отношений современного общества считается реализация на рынке труда своих профессиональных знаний и умений за наиболее выгодную оплату.

На основе результатов наших исследований, проведенных на базе филиала Самарской гуманитарной академии в г. Тольятти, можно предложить следующую типологию личности студентов по степени развития их экономического сознания и профессиональной направленности в образовательной деятельности.

I тип — интеллектуально-прагматический; мотивом получения высшего образования у студентов данного типа является извлечение в дальнейшем высоких доходов и определенного социального статуса (мотивом получения знаний — желание быть востребованными на рынке труда);

II тип — интеллектуальный, для которого характерны получение знаний ради ценности самих знаний и отсутствие мотива экономической самореализации. Мотивом выбора направления профессионального образования у студентов этого типа служит личный интерес к определенной, но не всегда востребованной на рынке труда области знаний;

III тип — индифферентный; таких студентов характеризует отсутствие ценности как получения знаний, так и экономической самореализации путем востребованности на рынке труда в будущем;

IV тип — прагматический, студенты ориентированы на получение в будущем

высоких доходов и социального положения, но связывают это с получением не знаний, востребованных на рынке труда, а лишь диплома о высшем профессиональном образовании (отрицательно относятся к учебному процессу, недисциплинированы, имеют низкую успеваемость).

К первым двум типам можно причислить студентов с положительной профессиональной направленностью, которая представляет ситуацию соответствия личности выбранной профессии, к третьему и четвертому — с безразличным или даже негативным отношением к выбранной профессии.

По данным нашего исследования, к преобладающим типам (до 70 %) относятся интеллектуально-прагматический и прагматический типы личности студентов по степени развития их экономического и профессионального сознания. Обращает на себя внимание несоответствие вклада, т. е. качества учебы, времени подготовки к занятиям, и ожидаемого результата — престижной работы и высокого материального положения в будущем.

Исследование показало, что студенты гуманитарных специальностей обладают неразвитыми представлениями об экономических отношениях в современном обществе: о системе отношений собственности, денежно-кредитной системе, рынке труда, о способах планирования карьеры и т. д. Эффективным средством формирования экономического сознания у студентов, на наш взгляд, может стать введение в образовательную программу специальных факультативных и элективных курсов. Об этом свидетельствуют, в частности, результаты изучения студентами разработанного автором факультативного курса «Психология денег».

Таким образом, одной из главных проблем современной психологии выступает изучение экономического сознания, его структурных компонентов и основных направлений трансформации, а также определение возможностей и путей развития экономического сознания людей,

которые принимают активное участие в создании новых экономических отношений и структурировании нашего общества. Исследование экономического сознания студенческой молодежи, проблем, с которыми сталкивается современное население в рыночном обществе, необходимо для разработки эффективных программ экономической социализации и экономического самоопределения. Формирование экономического сознания студентов сегодня становится актуальной задачей высших учебных заведений, поскольку именно данной части населения предстоит формировать экономическое пространство нашей страны на рыночных условиях, укреплять и развивать уже существующие экономические отношения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейнека, О. С. Экономическая психология: социально-политические проблемы / О. С. Дейнека. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. — 240 с.
2. Журавлев, А. Л. Программа социально-психологического исследования экономического сознания личности / А. Л. Журавлев, Н. А. Журавлева // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Программы и методики психологического исследования личности и группы : материалы юбилейной науч. конф. ИП РАН, 28—29 января 2002 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев. — М., 2002. — Ч. 5. — С. 11—41.
3. Позняков, В. П. Психология экономического сознания. Соотношение основных феноменов и понятий / В. П. Позняков // Психология сознания: современное состояние и перспективы : материалы I всерос. конф., 29 июня — 1 июля 2007 г. — Самара, 2007. — С. 537—539.
4. Семенов, В. Е. Российская полиментальность и тенденции ее развития / В. Е. Семенов // Социальные и ментальные тенденции современного российского общества. — СПб., 2005. — С. 8 — 29. — (Человек и общество. Вып. 21).
5. Славская, А. Н. Специфика современного индивидуального сознания личности / А. Н. Славская // Тенденции развития современной психологической науки : тез. юбилейной науч. конф., Москва, 31 января — 1 февраля 2007 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. — М., 2007. — Ч. 1. — С. 299—301.
6. Хащенко, В. А. Социально-психологический подход к анализу экономического самосознания / В. А. Хащенко // Ежегодник РПО : материалы III Всерос. съезда психологов, 25—28 июня 2003 г. : в 8 т. — СПб., 2003. — Т. 8. — С. 168—172.
7. Шибанова, Е. С. Образы богатого и бедного человека: компоненты экономического сознания / Е. С. Шибанова // Там же. — С. 423—427.
8. Филиппов, А. В. Психология и экономика / А. В. Филиппов, С. В. Ковалев // Психол. журн. — 1989. — Т. 10, № 1. — С. 22—31.
9. Фоминых, В. П. Трансформация экономического сознания работников акционерных обществ / В. П. Фоминых // Ежегодник РПО. — Т. 8. — С. 99—102.

Поступила 12.11.09.



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

А. Д. Тасмуханова (Астраханский государственный университет)

На основании анализа ряда противоречий, существующих в системе непрерывного педагогического образования, автором рассматриваются пути и средства активизации процесса личностно-профессионального развития педагога, формулируются концептуальные основы, обеспечивающие эффективность найденных средств в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; педагог; личностно-профессиональное развитие; саморазвитие; психолого-педагогические условия.

Практика осуществления непрерывного образования в институтах переподготовки и повышения квалификации показывает, что кратковременное пребывание на курсах кардинально не решает проблему приобретения специалистом новой компетенции, такая система не эффективна для качественного изменения его деятельности, внутреннего, духовного роста, личностно-профессиональной самореализации, вхождения в процесс саморазвития. Как следствие этого, педагог не всегда способен решать задачи реализации гуманистических принципов образования.

В системе непрерывного педагогического образования объективно существует ряд противоречий:

- осознание большинством педагогов необходимости активизации творческих сил личности и отсутствие надлежащих психолого-педагогических условий для их формирования и развития;

- массовый характер подготовки учителя и индивидуально-творческий тип его профессиональной деятельности;

- постоянно возрастающая по объему и усложняющаяся по содержанию научно-практическая информация и недостаточная мобильность учебных планов, пособий, методик, форм подготовки специалистов;

- необходимость осуществлять различные подходы в своей деятельности для комплексного решения профессио-

нальных задач и низкие личностные возможности это делать.

Перечисленные противоречия обнажают проблему поиска путей и средств активизации процесса личностно-профессионального развития и формулирования концептуальных основ, обеспечивающих эффективность найденных средств.

Цель нашего исследования состоит в научном обосновании комплекса психолого-педагогических условий личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации. Эта проблема пока не нашла должного изучения и освещения в науке. Анализ теоретических источников дает основание создать определенную теоретическую базу, сформулировать круг идей, основных положений и подходов для решения обозначенной проблемы.

Психолого-педагогическое руководство процессом личностно-профессионального развития учителя в деятельности института повышения квалификации предполагает:

- наличие нескольких возможных вариантов (путей) профессионального совершенствования, каждый из которых учитель выбирает свободно, исходя из собственных интересов, потребностей, мотивов и установок, а также из необходимости и значимости для педагогов;

- «зону притяжения структур-аттракторов», или малые очаги напряжения, создаваемые некоторыми учителя-

© Тасмуханова А. Д., 2009

ми (уже имеющими мотив к творческой деятельности и саморазвитию) с целью вызвать потребности личностно-профессионального развития у немотивированных учителей;

— наличие «резонансной» информации, способной с учетом порога чувствительности человека к внешнему воздействию вызвать внутренние побуждения и устремления педагогов к познанию нового опыта;

— учет и отслеживание не только кризисных периодов личностно-профессионального развития педагогов, но и периодов релаксации, осмысления альтернативных способов решения актуальных личностно-профессиональных проблем;

— использование положительной обратной связи для нарастания процесса личностно-профессионального развития педагога, усиления образования новых смыслов, определения целей и ценностей профессиональной деятельности, разрушения негативных педагогических стереотипов.

Данное психолого-педагогическое сопровождение становится фактором, влияющим на процесс личностно-профессионального развития педагога в условиях повышения квалификации и строится в форме диалога в личностно равноправных, со-творческих, позициях в том случае, если актуализирует, стимулирует личностно-профессиональный рост педагога через проблематизацию в процессе общения, если лишено «фасадов» и «масок» ролевого общения, эмоционально насыщено, если построено с учетом индивидуальных особенностей педагогов.

Конец XX — начало XXI в. — время предъявления особых требований к педагогу, который в своей деятельности призван интегрально осуществлять социально, содержательно, процессуально (деятельностно) и личностно ориентированный подходы [2, с. 8—10]. Нам представляется, что будущее системы образования — в гармоничном сочетании всех названных подходов в практике об-

разовательных учреждений. В связи с этим предъявляются особые требования к педагогической культуре учителя «как общественной и личной ценности» (Е. В. Бондаревская) и как фактору саморазвития (Л. Н. Куликова).

Одним из аспектов в понимании профессиональной культуры становится необходимость появления у учителя новых смыслопорождающих личностных структур, исходящих из внутренней свободы и ответственности, вызывающих не только собственное сознательное и продуктивное саморазвитие, но и саморазвитие своих учеников, коллег, с кем ему приходится общаться в профессиональной деятельности [4].

Педагогическая культура учителя выстраивается в ходе осуществления свободы выбора действий в профессиональной деятельности, выбора путей и способов совершенствования своего профессионального мастерства. В результате вырабатывается способность педагога к ценностному определению целей и задач воспитания, перспектив развития личности ученика, развивается педагогическая рефлексия, начинается осознанное выстраивание собственной деятельности саморазвития.

Сформировавшиеся к началу педагогической деятельности взгляды, убеждения, позиции, установки, стереотипы, ценностные ориентации, сопряженные с самооценкой, составляют «Я-концепцию» учителя, которая определяет его педагогическую позицию и культуру. Позитивное самовосприятие и восприятие своих учеников, доминирование гуманистических ценностей, стремление к самоактуализации, раскрытию своего подлинного «Я» обеспечивают эффективность личностно-профессионального развития учителя и делают его «Я-концепцию» позитивной. Следовательно, одной из задач, решаемых в процессе личностно-профессионального развития учителя, является поиск путей и средств изменения «Я-концепции» в сторону усиления ее гуманистической составляющей.



Гуманистическое мировоззрение учителя обуславливает избирательность в усвоении теоретических знаний и направленности педагогического мышления, определяет представления человека о различных социальных нормах (нравственных, этических, профессиональных и др.), регулирует мотивацию человека и различные виды его деятельности, способы взаимодействия с окружающим миром, а также задает апперцептивные и волевые установки [7, с. 151—154]. Кроме того, оно является системообразующей категорией в личностно-профессиональном развитии педагога. Следовательно, осуществление свободного выбора своей мировоззренческой позиции определяет не только актуальное поведение учителя, но и выбор его жизненной стратегии. Влияние мировоззрения на педагогическую позицию учителя осуществляется в ходе применения активных методов личностно-профессионального развития: ролевых и деловых игр, анализа и самоанализа учебно-воспитательного процесса, тренингов личностно-профессионального роста. В процессе их применения учителем достраивается, перестраивается, изменяется его собственное гуманистическое мировоззрение.

О необходимости самоанализа и самооценки собственной педагогической деятельности как факторов и условий развития личности учителя говорили отечественные и зарубежные педагоги. К. Д. Ушинский считал, что только тот, кто не торгуется с собой, способен открыто и откровенно «стать лицом к лицу со своей собственной душой» [9, с. 175], способен к саморазвитию, росту и совершенствованию.

Современная обстановка в образовании такова, что учителю приходится довольно быстро менять профессиональные ориентиры. Неоднозначность толкования результатов труда учителя, оценок самой деятельности побуждают его к анализу собственных мыслей, поступков, переживаний, т. е. к рефлексивной деятельности [5, с. 98]. На основе этого

в педагогике возникла новая сфера научной практики — рефлексика. Во главу угла ею ставится «формирование рефлексивной культуры творческого мышления учащихся школьников, студентов, профессионалов» [3, с. 19]. Работы ученых в этом направлении помогли нам выделить среди факторов, влияющих на личностно-профессиональное развитие учителя, рефлексивный самоанализ и самооценку себя и собственной деятельности, которые выступают в форме осознания учителем того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими.

Педагогическая рефлексия вполне может относиться к духовной сфере учителя (Б. З. Вульф), которая способна «человеческими критериями просветить собственное профессиональное бытие» [1, с. 52]. В ходе рефлексивной деятельности вырабатываются особого рода теоретические умения, направленные на «осмысление собственной деятельности» [8, с. 47]. Такой процесс возможен в том случае, когда учитель начинает размышлять «не о самой работе, а о себе в работе», когда подвергаются ревизии собственные достижения и неудачи.

Таким образом, под рефлексивным самоанализом и самооценкой мы понимаем не только знание и понимание учителем самого себя, но и соотнесение этого знания с точкой зрения учеников.

Учеными выявлен ряд взаимосвязанных моментов в структуре педагогической рефлексии: осознание подлинных мотивов своей деятельности и поступков, чтобы декларируемые цели и ценности воспитания совпадали с действительными; умение отличать собственные затруднения и проблемы от затруднений и проблем учащихся; способность к эмпатическому общению и децентрации; умение увидеть и оценить последствия собственных личностных влияний на учеников [6, с. 20]. Адекватная самооценка позволяет учителю наиболее успешно совершенствовать свое педагогическое мастерство.

Для того чтобы рефлексивная деятельность учителя стала фактором личностно-профессионального развития, необходимы постоянное диагностическое обеспечение целостного педагогического процесса в аналитической связке с эффективностью деятельности учителя на уроке; разработка критериев самоанализа и самооценки такой деятельности; обучение педагогов культуре самоанализа и самооценки, а также взаимонаблюдения и самооценки; оказание индивидуальной помощи и проведение консультаций по возникающим проблемам и трудностям.

Одним из психолого-педагогических условий, в которых возможен «запуск» указанных факторов, мы называем создание гуманистически направленного ценностно-смыслового информационного пространства, обеспечивающего резонансное воздействие на потребности педагога. Только в этом случае информация будет востребована, и с ее помощью процесс личностно-профессионального развития учителя примет динамичный характер.

Другим необходимым условием, способствующим личностно-профессиональному росту учителя, является создание интенсивного межличностного пространства профессионального взаимодействия с помощью творческих групп учителей, организуемых на основе личностно-профессиональных интересов для актуализации ценностно-смысловых приоритетов и запуска механизмов творческого развития педагогов. Основанием организации работы творческих групп учителей является наличие совместной деятельности по решению актуальных профессиональных проблем.

Успешное развертывание совместной деятельности требует немалых усилий по ее организации, поддержанию целевой направленности, координации индивидуальных действий. Стимулирование самопознания, самоактуализации, самоизме-

нения педагогов на психолого-педагогических тренингах личностно-профессионального роста мы считаем третьим условием, способствующим эффективно-му протеканию процесса саморазвития.

Выявленные условия личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации в реальной педагогической практике будут наиболее эффективны, если существуют предпосылки для их реализации. Создание особой атмосферы взаимодоверия и взаимоуважения внутри педагогического коллектива становится условием, в котором успешно проявляется и осуществляется мотив самоактуализации и саморазвития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вульф, Б. З. Учитель: профессиональная духовность / Б. З. Вульф // Педагогика. — 1995. — № 2. — С. 48—52.
2. Загвязинский, В. И. Проектирование региональных образовательных систем / В. И. Загвязинский // Педагогика. — 1999. — № 5. — С. 8—13.
3. Кларин, М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. — 1996. — № 2. — С. 14—21.
4. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. — Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. — 315 с.
5. Кулюткин, Ю. Н. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1990. — 104 с.
6. Петровский, А. В. Психология воспитания: пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / А. В. Петровский, А. Д. Грибанов, В. К. Калинин. — М. : Аспект-Пресс. — 1995. — 152 с.
7. Подлинцев, О. Л. Теория и практика становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и поствузовского образования) : дис. ... д-ра пед. наук / О. Л. Подлинцев. — Хабаровск, 1999. — 387 с.
8. Сластенин, В. А. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин. — 3-е изд. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 512 с.
9. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. — М., 1990. — Т. 5. — 528 с.

Поступила 02.07.09.



КОНСТРУИРОВАНИЕ СИСТЕМ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

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

В статье рассматриваются различные подходы к конструированию систем математических задач, приводятся результаты анализа классификации и методов конструирования систем математических задач.

Ключевые слова: система математических задач; блок задач; родственные задачи; методы конструирования задач.

В последние десятилетия в методических исследованиях особое внимание уделяется конструированию различных «объединений» взаимосвязанных задач. Методистами, педагогами и психологами установлено, что ни одна задача, решаемая изолированно, не дает нужного образовательного результата, не позволяет достичь основных целей обучения математике. Так, Г. И. Саранцев указывает, что решение задач вызывает определенную умственную деятельность, которая обусловлена не только их содержанием, но и последовательностью их решения, количеством однотипных задач, комбинацией с другими задачами [6].

В методической литературе используются различные термины для обозначения «объединений» задач:

— *блок* — совокупность связанных между собой задач, объединенных общей идеей, исходя из условия их упорядочивания посредством обобщения, конкретизации, аналогии, таким образом, что каждая последующая задача либо обобщает предыдущую, либо конкретизирует ее, либо является ее аналогом, либо использует результат предыдущей задачи (Т. М. Калинкина);

— *серия* — система задач, включающая задачи, объединенные общей идеей решения (Н. С. Мельник);

— *семья* — совокупность математических объектов, связанных каким-либо отношением (Е. А. Молчанова и др.);

— *система* — совокупность объектов, взаимодействие которых «вызывает» появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам

(Г. И. Саранцев, Ю. М. Колягин, О. Б. Епишева и др.);

— *цепочки* — совокупность взаимосвязанных по фабуле, содержанию, по методам решения задач, развивающихся по сюжетной и прикладной линиям (Н. В. Вахрушева);

— *цикл* — совокупность, содержащая задачи, различные по формулировке и сюжету, но имеющие общее дидактическое назначение, служащие достижению одной цели (Г. В. Дорофеев).

Несмотря на многообразие подходов к типологии «объединений» задач, унифицированного термина, которым можно было бы обозначить всю совокупность перечисленных выше задач, нет. Обобщая указанные дефиниции, обозначим термином «родственные задачи» задачи, связанные между собой фабулой, содержанием, идеей решения, совокупностью используемых понятий, способом решения.

К проблеме построения взаимосвязанных задач обращались многие исследователи. Д. Пойа, например, выделяет 6 основных способов варьирования задачи: обобщение, специализацию, аналогию, «разложение» и составление новых комбинаций, введение вспомогательных элементов, «возвращение» к определенным [5].

По мнению Д. Ф. Изаака, по ходу решения любой геометрической задачи обнаруживаются различные свойства соответствующей геометрической фигуры, в том числе такие, которые в процессе решения не используются. Исследование задачи начинается тогда, когда после ее решения выявляются новые

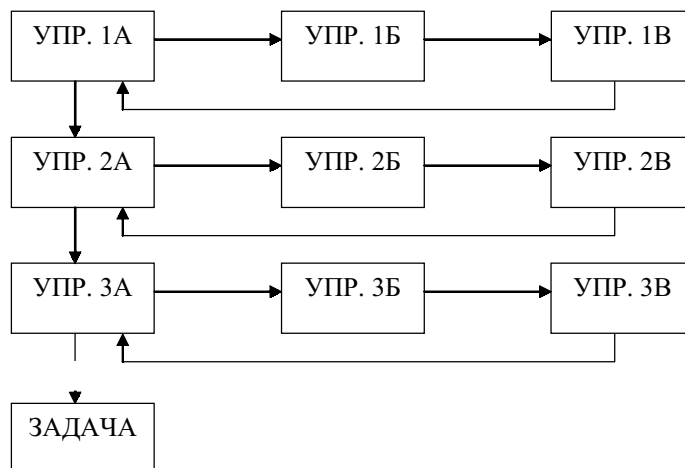
свойства полученного результата. В некоторых случаях они могут быть достаточно интересными (представлять собой «небольшие открытия») и использоваться для составления новых задач и различного рода обобщений. Ученый выделяет приемы составления новых задач: на основе обнаруженных в процессе решения исходной задачи свойств объектов, присущих условию; на основе обобщения результата, полученного при решении исходной задачи; посредством использования частных случаев исходной задачи; путем составления задачи, обратной исходной; с помощью замены одного из условий исходной задачи [2].

Рассматривая составление и решение задач, «порожденных» данной, Е. С. Канин к последним относит задачи, которые получаются из исходной: заменой части данных в исходной задаче другими данными без замены заключения задачи; при обобщении данных или искомого; путем специализации данных или искомого; добавлением новых заключений при сохранении данных; заменой части данных исходной задачи ее искомыми (часть данных принимается за искомые, а некоторые искомые считаются данными), т. е. путем «обращения» задачи [3].

И. Е. Дразнин считает одним из важнейших способов построения систем упражнений способ варьирования, под которым он понимает составление такой последовательности упражнений, в которой каждое последующее получено из предыдущего или одного из предыдущих изменением условия или параметра. Ссылаясь на опыт применения таких задач, ученый отмечает, что после нескольких месяцев работы учащиеся довольно успешно сами варьируют условия, а это развивает фантазию, интуицию, логику, т. е. предложенный способ дает ощутимый результат [1].

В исследовании Б. Ф. Харитонова, посвященном использованию взаимосвязанных задач в условиях дифференцированного обучения, к взаимосвязанным задачам относятся группы задач либо с общей геометрической конфигурацией (например, объединение треугольника и квадрата в различных вариациях), которая встречается в каждой задаче и является «ключом» к ее решению, либо с общим приемом, который, вариативно повторяясь, используется в решении каждой задачи [8].

Ниже приведена схема для построения блоков взаимосвязанных задач, предложенная И. Я. Куприяновой [4].



На схеме задачи с литерой А являются подзадачами исходной задачи, а с литерами Б, В — подзадачами к зада-

чам А. Схема показывает, что рассмотрение подзадач и задач, связанных использованием в условии или в решении



результата решения предыдущей задачи, является еще одним способом построения блоков взаимосвязанных задач.

Г. В. Токмазов, строя свои блоки задач, предлагает использовать одну задачу в качестве основной, а подзадачи составлять различными способами, например, подобрать новые вопросы (требования) к условию задачи; в соответствии с требованиями исходной задачи составить более общую задачу; сформулировать вопросы, которые раскрывают частные крайние случаи исходной задачи; рассмотреть условие (или требование), которое является отрицанием условия (или требования) первоначальной задачи; составить задачу, которая решалась бы с помощью контрпримера; составить задачу, которая решалась бы различными способами [7].

Указанными способами можно построить не только подзадачи, но и задачи обратные, противоположные данной, с одним условием или одним требованием. При этом пути построения блоков задач также могут быть различны: от данной задачи к совокупности задач, и наоборот — от совокупности к основной задаче.

Теоретическое осмысление проблемы конструирования взаимосвязанных задач представлено в работах П. М. Эрдниева. Им были выделены следующие приемы построения взаимосвязанных задач: взаимообратные задачи; аналогичные задачи; обобщение вопроса задачи; рассмотрение стереометрических аналогов [9].

Г. И. Саранцев отмечает, что на последних этапах процесса формирования понятия важно использование блоков задач, объединенных какой-либо общей идеей [6]. Упорядочение задач может быть осуществлено посредством обобщения и конкретизации, привлечения аналогии, на основе составления взаимно обратных задач. Блоки задач могут конструироваться следующими способами:

— результаты решения предыдущей задачи используются в условии последующей;

— результаты решения предыдущей задачи используются в решении последующей;

— предыдущие задачи являются элементами последующей;

— решения совокупности задач осуществляются одним и тем же методом;

— на основе одной задачной ситуации.

Другими исследователями выделяются следующие методы конструирования систем задач: построение взаимообратных и противоположных задач; обобщение и конкретизация задач; рассмотрение аналогов; расчленение условия и требования задачи на части и включение их в новые связи; составление задач на основе использования в них результата решения предыдущих задач (Т. М. Калинин); конструирование задач, аналогичных данной; обобщение задачи; конкретизация задачи; конструирование задачи, обратной данной; варьирование; переформулировка задачи (О. Н. Орлянская); обобщение; конкретизация; составление обратных задач; варьирование; составление более сложных задач (Т. И. Дюмина) и др.

Проанализировав различные походы к конструированию «объединений» задач, совокупность приемов составления родственных задач представим следующим образом:

— обобщение условия или требования задачи;

— конкретизация условия или требования задачи;

— специализация условия или требования задачи;

— составление задач, обратных исходной;

— составление задач, аналогичных исходной;

— составление задач, являющихся частными случаями исходной;

— замена или добавление требования с сохранением условия;

— замена или добавление условия с сохранением требования;

— использование результатов решения предыдущей задачи в условии или решении последующей;

— составление задач, имеющих с исходной одинаковый метод решения.

Рассмотрим один из указанных приемов — прием обобщения. Обобщение как форма перехода от частного к общему имеет целью выделение общих существенных свойств, принадлежащих только данному классу объектов. Использование обобщения основано на расширении области изменения параметра либо на переходе от данного множества к более широкому множеству, содержащему данное. Первое направление преимущественно применяется в алгебре, второе — в геометрии. Снятие или ослабление ограничения, наложенного на условие первоначальной задачи, приводит к новой, более общей, задаче или к доказательству некоторого утверждения.

При построении обобщенных по отношению к данной задаче обобщается либо условие, либо требование задач, либо их части. В соответствии с этим формирование приема у учащихся предполагает наличие задач, учитывающих каждое из обобщений. Примеры таких задач даны ниже.

1. Приведите пример более общего понятия данного.
2. Из данной совокупности задач выберите те, которые являются обобщением данной. Как были получены эти задачи?
3. Составьте задачу, обобщающую часть условия данной задачной ситуации.
4. Составьте задачу, обобщающую условие задачи.
5. Составьте задачу, обобщающую часть требования данной задачи.
6. Составьте задачу, обобщающую требование задачи.
7. Составьте задачу, обобщающую условие и требование задачи.

Одним из направлений обобщения служит «выход» из плоскости в пространство. Рассмотрим это на примере.

Исходная задача. Дана точка P , принадлежащая внутренней области квадрата $A_1A_2A_3A_4$. Из вершины A_1 опущен перпендикуляр на прямую A_2P , из вершины A_2 — на прямую A_4P . Из вершины A_3 опущен перпендикуляр на прямую A_1P . Докажите,

что четыре перпендикуляра (или их продолжения) пересекаются в одной точке.

Поскольку в условии задачи заданы взаимно перпендикулярные прямые, то естественно предположение о целесообразности использования в ее решении поворота. Это предположение усиливается тем, что в задаче речь идет о квадрате, а квадрат, как известно, поворотом вокруг точки пересечения его диагоналей на 90° отображается на себя. Указанный поворот переведет точку A_1 в точку A_2 , прямую A_1B_1 в прямую A_2P . Аналогично точка A_2 перейдет в точку A_3 , прямая A_2B_2 — в прямую A_3P , точка A_3 — в точку A_4 , прямая A_3B_3 — в прямую A_4P , точка A_4 — в точку A_1 , прямая A_4B_4 — в прямую A_1P . Прямые A_1P , A_2P , A_3P , A_4P пересекаются в точке P , следовательно, пересекаются и прямые A_1B_1 , A_2B_2 , A_3B_3 , A_4B_4 , которые переводятся рассматриваемым поворотом в прямые A_1P , A_2P , A_3P , A_4P . План решения задачи найден. Основная идея доказательства — использование поворота вокруг центра квадрата $A_1A_2A_3A_4$ на 90° .

Ограничение на положение точки P несущественно в реализации плана решения задачи, а потому его можно снять. Идея решения не изменится, если квадрат заменить правильным n -угольником (например, шестиугольником), а перпендикулярные прямые A_1B_1 и A_2P , A_2B_2 и A_3P , A_3B_3 и A_4P , A_4B_4 и A_1P — прямыми, образующими углы в $360^\circ : n$ (60°).

Обобщенная задача. Произвольная точка P плоскости соединена с вершинами правильного n -угольника $A_1A_2\dots A_n$. Через вершину A_1 проведена прямая A_1B_1 под углом $360^\circ : n$ к прямой A_3P и т. д. Наконец, через вершину A_n проведена прямая A_nB_n под углом $360^\circ : n$ к прямой A_1P . Докажите, что прямые A_1B_1 , A_2B_2 , ..., A_nB_n пересекаются в одной точке, если считать, что указанные прямые являются сторонами положительно направленных углов.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что включение систем математических задач и приемов по их конструированию в процесс обучения матема-



тике оказывает существенное влияние на формирование качеств, характеризующих умственное развитие личности, ее творческие способности, мировоззрение. Системы задач позволяют систематизировать знания учащихся, построить их иерархию, сформировать представление о математике как науке в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дразнин, И. Е. О выборе последовательности упражнений / И. Е. Дразнин // Математика в школе. — 1990. — № 5. — С. 43.
2. Изаак, Д. Ф. Возникновение новых задач при исследовании задач по геометрии / Д. Ф. Изаак // Математика в школе. — 1994. — № 5. — С. 34.
3. Канин, М. З. Развитие темы задачи / М. З. Канин // Математика в школе. — 1991. — № 3. — С. 22.
4. Куприянова, И. Я. Адаптивные программы управления решением геометрических задач : метод. рекомендации для студентов / И. Я. Куприянова. — Ростов н/Д : РГПИ, 1988. — 16 с.
5. Пойа, Д. Как решать задачу / Д. Пойа. — М. : Учпедгиз, 1961. — 208 с.
6. Саранцев, Г. И. Упражнения в обучении математике / Г. И. Саранцев. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2005. — 255 с.
7. Токмазов, Г. В. Задачи динамического характера / Г. В. Токмазов // Математика в школе. — 1994. — № 5. — С. 9—12.
8. Харитонов, Б. Ф. Методика повторения приемов и методов решения геометрических задач / Б. Ф. Харитонов // Математика в школе. — 1990. — № 4. — С. 36—38.
9. Эрдниев, П. М. УДЕ как технология обучения / П. М. Эрдниев. — М. : Просвещение, 1992. — 175 с.

Поступила 22.04.09.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ю. В. Лукашин (Саратовский государственный
университет им. Н. Г. Чернышевского)

В статье обосновывается актуальность формирования здоровьесберегающей компетенции будущего педагога. Анализируются различные подходы к пониманию ее сущности; представляется авторское видение компонентного состава.

Ключевые слова: здоровье; здоровьесбережение; профессиональная компетентность; компетенции; здоровьесберегающая компетенция будущего педагога.

Вхождение России в Европейское образовательное сообщество, подписание Болонского соглашения связаны с категориями «компетентность» и «компетенции» — универсальными характеристиками специалиста любой области, в том числе в сфере образования.

На нормативном уровне компетентность как критерий качества выпускника и как «модельная конструкция представления результатов образования» [6, с. 21] была заявлена в государственных образовательных стандартах первого поколения. Второе их поколение закрепило компетентность в качестве «конкретной концептуальной результативно-целевой основы проектирования содержания

общего образования» [2, с. 12]. В ГОС ВПО третьего поколения компетенции выпускников вузов делятся на две группы: общие (базовые, универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и предметно-специализированные (профессиональные).

Среди всего спектра профессионально-педагогических компетенций отдельной строкой выделяется здоровьесберегающая, представляющая собой новую парадигму оценки качества подготовки педагога XXI в. Начало разработок в этой области связано с изучением возможности подготовки студентов вузов физкультурно-спортивного профиля к здоровьесбережению учащихся (М. Р. Вале-

© Лукашин Ю. В., 2009

тов, Л. Н. Малорошвило), получившим продолжение в исследованиях возможностей формирования здоровьесберегающей компетенции как основополагающей в ряду профессиональных компетенций будущего педагога физической культуры (Н. Г. Анисеева, В. В. Лобачев, Г. С. Чуркин).

Современные реалии (в первую очередь ухудшение здоровья детей в период школьного обучения) таковы, что здоровьесбережение должно стать сквозной идеей, функцией не только учителей физической культуры или дисциплин естественно-научного цикла, но и практически всех специалистов, работающих в весьма специфической области взаимодействия с детством, — учителей по любому предмету, психолога, классного руководителя, тьютора, социального педагога, представителей административного аппарата образовательного учреждения.

Сущность здоровьесберегающей компетенции необходимо рассматривать через призму ее компонентного состава, который может быть различен. Это объясняется продолжающимся осмыслением исходного термина «компетенция» и его соотношения с компетентностью, а также различными научными школами исследователей, их авторскими позициями. Одна из них (А. Г. Бусыгин, М. Ю. Чуркина, С. Г. Чуркин и др.) представляет структуру здоровьесберегающей компетенции как «...приобретенный синтез компетенций: гуманитарных, социально-экономических, социально-экологических, естественно-научных, общепрофессиональных, навыков творческой деятельности... которые можно сгруппировать в биосферно-этические, социально-экологические и коммуникативные компетенции» [7, с. 98].

Согласно другой точке зрения (Н. Г. Анисеева, В. В. Лобачев и др.) здоровьесберегающая компетенция — это «...способность мобилизовывать знания, умения и способы выполнения действий по применению здоровьесберегающей деятельности в учебно-профессиональной деятельности» [1, с. 21].

Еще одно направление (Н. В. Гончарова, О. М. Панюкова, В. В. Соколов и др.) разрабатывает компетенцию в процессуальном аспекте — через компоненты деятельности, соотнесенные со сферами личности. Именно оно является отправной точкой в авторском видении структуры здоровьесберегающей компетенции будущего педагога, представленного единством мотивационно-волевого, когнитивно-ценностного, практико-действенного и рефлексивно-адаптивного компонентов. Исходя из того что здоровьесбережение в образовательном процессе любого без исключения учреждения должно быть ориентировано не только на ребенка, но и на педагога, в компонентах здоровьесберегающей компетенции условно можно обозначить два пласта: внешний и внутренний. Внешний направлен на включение учителем элементов здоровьесбережения в собственную практическую деятельность с целью сохранения и улучшения здоровья учащихся; внутренний отражает необходимость и значимость переосмысления ценностей здоровья как в целом, так и в отношении собственного «Я» в профессиональном и витальном аспектах.

Мотивационно-волевой компонент здоровьесберегающей компетенции актуализирует две важнейшие составляющие личности — волю и мотив. Последний представляет собой «стержень личности, к которому „стягиваются“ такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, эмоции, волевые качества...» [3, с. 219—220].

Мотивация является своего рода пусковым механизмом всей деятельности человека (А. А. Бодалев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). От того, каков качественный уровень его мотивации здоровья (активного созидания или инертности, ведущей к саморазрушению), насколько она не только личностно, но и социально, профессионально ориентирована (внешняя или внутренняя), зависит и активность человека (в нашем случае — студента педагогического



вуза) в отношении формирования у него здоровьесберегающей компетенции.

Мотивационная область достаточно часто идентифицируется с категорией «потребность» (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. Я. Зимняя), т. е. настоятельной необходимостью человека в том, без чего его жизнь не может быть полноценной (В. И. Андреев, М. Аргайл, А. Маслоу, Е. И. Рогов). К числу лидирующих в общем спектре потребностей относится потребность здоровья, определяющая весь процесс мотивации человека в диаде «Я и мое здоровье». Однако исследование иерархии перспективно побуждающих мотивов будущих педагогов показало стабильно высокий ($\approx 57\%$) процент студентов, индифферентно относящихся к необходимости активно-созидательного отношения к своему здоровью и здоровью своих будущих воспитанников, что подтверждает востребованность работы в данном направлении.

Наличие потребности и формирование осознанной мотивации должны опираться на волевой механизм как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека, результат более или менее длительной и сложной внутренней работы личности, который можно охарактеризовать как состояние готовности, внутренней мобилизованности (П. Я. Гальперин, И. Я. Зимняя, А. Н. Леонтьев и др.). Вполне понятна сложность формирования воли на любом возрастном отрезке, а тем более на этапе детства. Тем не менее теории и практики (Л. А. Венгер, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн и др.) едины в том, что волю воспитанников необходимо формировать, ориентируя на необходимость делать усилия (проявлять волю), для удовлетворения потребностей и достижения поставленных целей, в том числе в аспекте своего здоровья. Только действительно волевой человек способен актуализировать потенциальные возможности организма или окружающей среды для компенсации, развития «проблемных» зон здоровья. Здесь учитель может использовать весь педагогический потен-

циал личного примера как метода воспитания и самовоспитания.

Когнитивно-ценностный компонент (В. А. Сластенин, Д. Н. Узнадзе, М. А. Холодная и др.) здоровьесберегающей компетенции включает в себя профессиональные и общекультурные знания и ценности (ценностные ориентации). Его основой являются знания о функциях, принципах и содержании будущей педагогической деятельности с учетом последних инноваций и суммы современных требований, предъявляемых к профессии педагога. Студент педагогического вуза — будущий учитель, психолог, социальный педагог — в соответствии с когнитивно-ценностным компонентом здоровьесберегающей компетенции должен аналитически воспринимать поступающую информацию, касающуюся различных аспектов здоровья человека, и особенно ребенка. Для будущего профессионала важны не только сами знания, но и их адекватность потребностям и особенностям (физиолого-психическим, возрастным, индивидуальным, социокультурным, национальным, конфессиональным, материальным и др.) формирующейся личности ученика, воспитанника. Именно такая позиция «...признает ее уникальность, индивидуальную неповторимость, а его здоровье рассматривается как педагогическая ценность» [4, с. 58].

Многочисленными теоретическими и практическими исследованиями доказано, что «...ценности формируются через деятельность, соотносятся с ее основными направлениями» [5, с. 275], поэтому когнитивно-ценностный компонент органично связан с *практико-действенным компонентом* здоровьесберегающей компетенции. В исследованиях, рассматривающих возможность формирования данной компетенции у будущих учителей физической культуры (Н. Г. Анисеева, М. Р. Валетов, В. В. Лобачев и др.), в качестве отправной выступает физкультурно-педагогическая деятельность, направленная на реализацию здоровьесбережения учащихся.

Мы убеждены, что здоровьесберегающая компетенция есть составляющая общепрофессиональной подготовки студентов педагогического вуза вне рамок конкретной узкой специальности. В связи с этим здоровьесберегающая деятельность может и должна органично входить в любой вид деятельности (с позиции всех имеющихся классификаторов) будущего педагога, включая взаимодействие и общение, построенных на принципах субъект-субъектности, паритетности и сотрудничества.

Практико-действенный компонент актуализирует группы умений (аналитические, прогностические, проективные, информационные, социально-коммуникативные, организаторские), которыми овладевает студент (В. И. Андреев, И. А. Зимняя, В. А. Мижеригов, М. Н. Ермоленко) как будущий квалифицированный специалист в процессе общепрофессиональной подготовки, но с учетом специфики здоровьесберегающей компетенции.

Рефлексивно-адаптивный компонент (И. А. Зимняя, Н. Н. Никитина, В. А. Попков и др.) предполагает механизм осознания проблемной области, своей позиции по отношению к ней и объединяет три вида рефлексии: элементарную (анализ знаний, деятельности, поведения на витальном уровне), философскую (сознание в единстве социального и личностного значения здоровьесбережения) и теоретическую (осмысление накопленного багажа практических знаний и умений здорового образа жизни с целью определения путей совершенствования учебно-воспитательного процесса).

Рефлексия — это не только сложная диалектика процессов познания, но и неотъемлемая составляющая духовного и социального здоровья личности (Н. М. Борытко, О. М. Железнякова). Она выполняет важнейшую гуманистическую функцию — развитие личности, приобщение ее к культурным достижениям социума, формирование культуры здоровья, и вместе с тем выступает как важнейший сдерживающий фактор про-

фессиональной деформации и выгорания — явлений, которые стали фиксироваться независимо от продолжительности (стажа) педагогической деятельности (М. Г. Гарунов, М. Б. Калашникова, П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман).

Рефлексия выполняет пропедевтическую, коррекционную и адаптационную функции. Пропедевтика (профилактика) направлена на предупреждение тех возможных физических, духовных и социальных отклонений, которые сопровождают каждый отрезок детства. Понимание природы и характера кризисных явлений в период школьного обучения, естественность диспропорционального развития, связанного с продолжающейся акселерацией, индивидуальность протекания процессов взросления, учет гендерного подхода должны стать характеристикой профессиональной компетентности педагога в целом и отражаться в его составляющей — здоровьесберегающей компетенции.

Коррекционная функция рефлексии предполагает серьезную диагностику состояния здоровья субъектов образовательного процесса, определение диссонансных областей, требующих пристального внимания со стороны всех специалистов, задействованных в образовательном процессе, уход от одноплоскостного восприятия проблем здоровья человека (студента, начинающего педагога, ребенка) как исключительно физического, духовного или социального субъекта.

Педагогический «брак», недопустимый, но все же присутствующий в нашей практике, связан именно с твердым желанием привести все и всех к единому знаменателю (Е. А. Александрова, О. С. Газман, И. С. Якиманская и др.). Специфика социальной ситуации, в том числе девальвация семейной социализации, отсутствие или слабое использование индивидуального и личностного подходов, позиция авторитаризма (несмотря на декларацию гуманистических идей), низкий профессионализм и, наконец, отсутствие любви к детям и профес-



сии приводят к педагогическим ошибкам и соответственно к необходимости их последующего исправления. Отсюда коррекция в аспекте здоровьесберегающей компетенции имеет два вектора. Первый направлен на (само)совершенствование личности студента педагогического вуза, системы его профессиональных ценностей (в том числе здоровья), а второй — на формирование его готовности корректировать здоровьесберегающую деятельность будущих учеников.

Адаптационная функция вызвана тем, что качественные переходы из одного состояния в другое (например: дошкольник → школьник → студент → начинающий педагог) — это всегда сложное явление, связанное не только с ломкой сложившихся стереотипов, но и с серьезными подвижками (необязательно положительными) в плане здоровья. Так, для многих студентов переход от школярства к студенческой, профессионально ориентированной жизни весьма непрост. Достаточно часто он выражается в смене внутренних ориентаций, затянувшемся инфантилизме, неспособности к принятию решений и самостоятельной жизни, неадекватности поведения изменившимся социальным условиям, в физическом неблагополучии, проявляющемся в том числе и в разнообразных соматических сбоях (О. С. Васильева, В. Р. Филатов, П. И. Калью). Адаптационный период для любого субъекта (школьника, студента) должен предполагать обращение к компенсаторным и резервным возможностям организма. В этой связи студентам высшего педагогического учебного заведения необходимо переосмыслить свой прежний (накопленный в условиях школьной жизни) и нынешний опыт здоровьесбережения; соотнести его с целями и условиями своей будущей профессии, осознать себя субъектом не только педагогической, но и здоровьесберегающей деятельности; организовать сохранение, совершенствование своего здоро-

вья, а также здоровья своего ближайшего социального окружения, в котором заметное место в реальной перспективе займут его ученики.

Таким образом, здоровьесберегающая компетенция может рассматриваться как необходимая составляющая общепрофессиональной подготовки студентов педагогического вуза всех специальностей, образованная единством стойкой мотивации на здоровый образ жизни (мотивационно-волевой компонент); знаний о здоровье как интегративной ценности человека (когнитивно-ценностный компонент); умений и опыта реализации здоровьесберегающей (практико-действенный компонент) и здоровьеразвивающей (рефлексивно-адаптационный компонент) деятельности, ориентирующей на совершенствование здоровья всех субъектов (учитель — ученик) образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева, Н. Г. Формирование здоровьесберегающей компетенции студентов при профессиональной подготовке в вузе (на материале дисциплины «Физическая культура») : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Аникеева. — Тула, 2009. — 25 с.
2. Вербицкий, А. А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентного подхода в общем образовании / А. А. Вербицкий, О. Б. Ермакова // Педагогика. — 2008. — № 7. — С. 12—17.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2002. — 384 с.
4. Малярчук, Н. Н. Здоровьесберегающая деятельность педагогов / Н. Н. Малярчук // Педагогика. — 2009. — № 1. — С. 55—60.
5. Николаев, Ю. М. Теоретико-методологические основы физической культуры : дис. ... д-ра пед. наук / Ю. М. Николаев. — М., 1998. — 338 с.
6. Сенашенко, В. С. О компетентном подходе в высшем образовании / В. С. Сенашенко // Высш. образование в России. — 2009. — № 4. — С. 18—24.
7. Чуркин, С. Г. Организация процесса формирования здорового образа жизни у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Чуркин. — Ульяновск, 2005. — 136 с.

Поступила 15.10.09.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА А. М. ФЕДОРОВЫМ МОНОДРАМЫ АЛЬФРЕДА ТЕННИСОНА «МОД»

В. К. Чернин (*Ульяновский государственный педагогический университет*),

Д. Н. Жаткин (*Пензенская государственная технологическая академия*)

В статье впервые осуществлен сопоставительный анализ монодрамы Альфреда Теннисона и ее русского перевода, выполненного А. М. Федоровым. Отмечается стремление переводчика максимально сохранить атмосферу теннисоновской монодрамы, передать не только сюжетную канву, но и все многообразие используемых художественных деталей, вариации чувств.

Ключевые слова: А. Теннисон; английская литература; художественный перевод.

А. М. Федоров известен и как оригинальный поэт, и как переводчик произведений Шекспира (трагедии «Троил и Крессида», поэм «Венера и Адонис» и «Лукреция», сонетов; переводы опубликованы в серии книг «Библиотека великих писателей» под редакцией С. А. Венгерова), сочинений Роберта Бернса, поэмы Эдвина Арнольда «Свет Азии», стихотворений итальянской поэтессы Ады Негри и др. Становление творческих принципов и взглядов Федорова происходило в 1880-е — начале 1890-х гг., когда наряду с еще продолжавшими свою литературную деятельность русскими поэтами предшествующего периода появились авторы нового времени, быстро получившие широкую популярность. Поэтому произведения Федорова содержали и скорбные мотивы творчества восьмидесятников, и эпигонские черты реалистической поэзии либеральных народников, и эстетизм и экзотику приближавшегося Серебряного века.

Монодрама Альфреда Теннисона «Maud» («Мод»), в ранней редакции озаглавленная «Maud, or Madness» («Мод, или Безумие»), впервые была опубликована в 1855 г., однако ее первый и до настоящего времени единственный полный перевод на русский язык был осуществлен лишь в 1895 г. А. М. Федоровым, заинтересовавшимся ее сложным психологизмом и авторским мастерством в передаче тончайших нюансов трансформации сознания. Перевод Федорова вышел

в свет отдельной книгой под заголовком «Магдалина (Maud)», содержащим как английское имя героини, в дальнейшем тексте оставленное переводчиком в иноязычной транскрипции, так и оригинальную русскую интерпретацию этого имени.

В первой части монодрамы приводится описание ложины, где погиб отец героя, — покрытая вереском, подобно забрызганной кровью устам, с уступами, напоминающими сочащиеся кровью ребра, она ассоциирует собой саму смерть: «Its lips in the field above are dabbled with blood-red heath, / The red-ribb'd ledges drip with a silent horror of blood» [3, p. 197] (Ее уста в полях над ней забрызганы кроваво-красным вереском, / Красно-реберные выступы сочатся безмолвным ужасом крови). Федоров вводит в описание дополнительные детали, усиливает сцену упоминаниями о «ледяной печали», «запекшейся кровавой росе», однако при этом общая мрачная тональность все же ослабевает: «Там все полно печалью ледяной; / Кругом в полях мертво, и только вереск тощий / Блестит запекшейся, кровавою росой. / В безмолвном ужасе то там, то здесь с уступа / Он вьется, точно кровь...» [2, с. 3], что побуждает переводчика к несколько формальному усилению экспрессии путем повтора в финале первой и второй строф возгласа «Смерть!».

Если Теннисон описывает труп, находящийся на дне ложины, с помощью при-



частей, призванных дать оценочные характеристики, но никоим образом не раскрывающих ни причины гибели отца героя, ни характер самого преступления: «Mangled, and flatten'd, and crush'd, and dinted into the ground» [3, p. 197] (Искалеченный, и расплющенный, и раздробленный, и вдавленный в землю), то Федоров уже в самом начале перевода говорит о самоубийстве и обусловивших его обстоятельствах: «С уступа острого несчастный мой отец / Сам в бездну ринулся, гонимый грозным роком» [2, с. 3]. У Теннисона герой только предполагает, что его отец покончил жизнь самоубийством: «Did he fling himself down? who knows?..» [3, p. 198] (Сам ли он бросился вниз? кто знает?..), но при этом отчетливо указывает на виновника происшедшего: «...that old man, now lord of the broad estate and the Hall» [3, p. 198] (...тот старик, сейчас хозяин обширного имения и Холла). В русском переводе этого нет. Там отброшены все другие версии случившегося, кроме суицида, а виновник едва упомянут и прямо не обозначен: «Уж не старик ли тот...» [2, с. 5].

В пространных рассуждениях теннисоновский герой соотносит собственные проблемы (самоубийство отца, горе матери, ничтожность своего существования) с кризисом общественной морали, утратой нравственных устоев, приводящей, в числе прочего, к культу денег, стремление к овладению которыми толкает людей на преступления. Отмечая отсутствие у многих людей условий для жизни, прежде всего обустроенного жилища, Федоров намеренно заменял теннисоновскую «бедноту» («the poor») «лучшими поборниками труда», тем самым подчеркивая, что жилья лишены настоящие труженики: «...the poor are hovell'd and hustled together, each sex, like swine» [3, p. 200] (...бедные загнаны в сарай и давятся вместе, оба пола, как свиньи) — «В убогих конурах, как загнанное стадо, / Ютятся лучшие поборники труда!» [2, с. 6]. Вместе с тем хозяевами жизни оказываются те, кто спо-

собен обманывать близких при помощи всевозможных афер, например, создатель компании по производству поддельного вина, жертвой которого становятся как «растоптанные жены» («trampled wife»), так и собственно человек, пораженный ядом бешенства и злобы: «...a company forges the wine. / And the vitriol madness flushes up in the ruffian's head, / Till the filthy by-lane rings to the yell of the trampled wife» [3, p. 200] (...компания подделывает вино. / И купоросное сумасшествие приливает в негодя голову, / Пока грязная обочина не зазвенит воплем растоптанной жены) — «...жулик фабрикант, в обманах беспощадный, / Коварно продает поддельное вино. / И опьяняет мозг тот яд вина ужасный. / И зверем человек становится больной, / И в диком бешенстве он топчет с злобой страстной / Несчастных жертв своих...» [2, с. 6].

Вторая часть монодрамы, описывающая внутреннее состояние героя после совершения им преступления и последующее душевное выздоровление, становится своего рода параллельным миром по отношению к первой части произведения. Теннисон трижды повторяет слова брата Мод «the fault was mine» («вина была моя»), звучащие в мозгу лирического героя как оправдание совершенного им убийства, однако вместе с тем отмечает, что юношу преследуют «неистовый крик» («passionate cry») и «огни Ада» («the fires of Hell»). Федоров, внешне следуя за английским оригиналом (в частности, при повторе «Вина моя! Вина была моя! / <...> / Вина моя...» [2, с. 46—47]), отказывается от упоминания «огней Ада», использует сравнение крика с божьим громом и воплем из «сумрачного гроба» («Издалека, как гневный божий гром, / Иль тяжкий вопль из сумрачного гроба, / Я слышу крик...» [2, с. 46]), тем самым усиливая ощущение тревоги, которое, в сочетании с осознанием собственной личной неустроенности, приводит героя к пониманию общей нескладности жизни.

Закономерен обращенный к Богу призыв теннисоновского героя покарать человечество за его грехи — склонность к вину, гневность, похоть, неумение прощать: «<...> the heavens <...> / <...> should burst and drown with deluging storms / The feeble vassals of vine and anger and lust, / The little hearts that know not how to forgive» [3, p. 258] (<...> небеса <...> / <...> должны разверзнуться и утопить потопляющими штормами / Хилых рабов вина, и гнева, и похоти, / Мелкие сердца, что не знают, как прощать). Человечество получает у Теннисона резкие характеристики — «feeble vassals» («хилые рабы»), «little hearts» («мелкие сердца»), которые по ходу сюжетного действия усиливаются, достигая вселенского обобщения («whole weak race of venomous worms» («вся слабая раса ядовитых червей»)), причем апогеем грехов постепенно становится неприятие себе подобных, в целом лишаящее человека права на жизнь. Русский переводчик, стремясь усилить экспрессию обращенной к Богу мольбы лирического героя, использует анафоры («чтоб утопить», «мы не достойны»), побудительные предложения, однако при этом опускает упоминания о многих грехах (гневливости, неприятии себе подобных), заменяет «похоть» («lust») «страстью»: «Зачем потоп на землю не послал, / Чтоб утопить рабов вина и страсти?! / Чтоб утопить ничтожные сердца, / Не знающие слова всепрощенья / <...> / Ударь Господь громами <...> / <...> / Земных червей убей без снисхожденья! / Мы не достойны участи другой! / Мы не достойны светлого прощенья!» [2, с. 48].

Писатели последующего поколения (В. Йейтс, Р. Киплинг, Р. Хаусман и др.) старались максимально избавить английскую литературу от столь явственно проявившихся у Теннисона черт уходящей Викторианской эпохи — рассуждений, морализаторства, подробностей в описаниях природы, политической риторики, интереса к патологическим явлениям психики. Однако при этом теннисонов-

ские традиции и образы продолжали привлекать внимание, свидетельством чему стало, в частности, сравнение женской красоты с «хрупкой, изящной, бледной раковиной» («fragile, exquisite, pale shell») в песне-прологе к пьесе «Единственная ревность Эмер» («The Only Jealousy of Emer»), созданной В. Йейтсом в 1919 г.: «A strange unserviceable thing, / — A fragile, exquisite, pale shell, / That the vast troubled waters bring / To the loud sands before the day has broken» [4, p. 28] (Странная бесполезная вещь, / — Хрупкая, изящная, бледная раковина, / Которую громадные беспокойные воды приносят / К звучным пескам до того, как день начался). В этих стихах ощутима переключка с началом второй главы второй части монодрамы «Мод», где герой, блуждая по дюнам Бретани и думая о родной Англии и возлюбленной Мод, всматривается в море и видит красивую («lovely»), маленькую («small»), чистую («pure»), хрупкую («frail»), сделанную сказочно хорошо («made <...> fairily well») морскую раковину: «See what a lovely shell, / Small and pure as a pearl, / Lying close to my foot, / Frail, but a work divine, / Made so fairily well / With delicate spire and whorl, / How exquisitely minute, / A miracle of design!» [3, p. 259] (Смотри, какая красивая раковина, / Маленькая и чистая, как жемчужина, / Лежащая близко у моей ноги, / Хрупкая, но работа божественная, / Сделанная так сказочно хорошо / С изящными спиралью и завитком, / Как изысканно мала, / Чудо творения!). В переводе Федорова сообщается не об одной, а о множестве ракушек, причем большинство их характеристик, в том числе упоминания об изящной спирали («delicate spire») и завитках («whorl»), опущены: «Что за восторг! У ног, взгляни, / Блистает раковин так много! / Прелестней жемчуга они, / Творенья маленькие Бога! / А между тем не встретишь ты / В них лишней мелочи черты!» [2, с. 49]. Если у Теннисона нескладное название, никоим образом не умаляющее ее внешней красоты, дает



ракушке ученый: «What is it? a learned man / Could give it a clumsy name. / Let him name it who can, / The beauty would be the same» [3, p. 259] (Что это? ученый мог бы дать ей нескладное название. / Пусть он называет ее, как может, / Красота будет той же), то у русского переводчика — художник: «Пускай названья им дает / Художник грубо, неуклюже: / Их красота не пропадет, / Они не сделаются хуже!» [2, с. 49].

В больном воображении лирического героя возникала череда картин: сад, где атели цветы, а может быть, кровь; садовник — убитый брат Мод. Герой снова пытался оправдать совершенное им преступление, усматривая основную причину случившегося в гордыне убитого, но при этом впадал в маниакальный бред, сопоставлял брата Мод с Султаном зверей («Sultan of brutes»): «For the keeper was one, so full of pride, / He linkt a dead man there to a spectral bride; / For he, if he had not been a Sultan of brutes, / Would he have that hole in his side?» [3, p. 272] (Ибо смотритель был тот, такой полный гордости, / Он соединил мертвеца там с призрачной невестой; / Ибо он, если бы он не был Султаном зверей, / Имел ли он ту дыру в своем боку?). Федоров пытался сохранить мысль, сгладить сумбурность теннисоновского описания и даже придать бессвязному фрагменту определенную логику, однако допускал при этом существенные отклонения от подлинника, в частности, сопоставлял брата и отца Мод: «Но был садовник горд: рукой своей жестокой / С невестой призрачной сковал он мертвеца... / Когда б он не был зверь, похожий на отца, / Я раны в бок ему не сделал бы глубокой» [2, с. 61]. Своеобразным выводом звучали слова о различии законной и незаконной войн: «...lawful and lawless war / Are scarcely ever akin» [3, p. 273] (...законная и незаконная войны — / Вряд ли похожи), развернутые Федоровым в убедительное умозаключение лирического героя, подчеркивавшее их разную внутреннюю сущность:

«...упорная законная война / И незаконная — похожи лишь по виду, / Но сущность, сущность их далеко не одна!» [2, с. 61].

Призрак умершей возлюбленной, явившись теннисоновскому герою, указывал на войну как на единственный путь к спасению, при этом отождествление потерянной любви и желания принести себя в жертву на поле битвы представлялось вполне логичным. В свете сказанного следует отметить, что монодрама создавалась в период Крымской войны, когда пробуждение жертвеннических героико-патриотических настроений казалось оптимальным вариантом разрешения внутреннего кризиса молодого человека. Ранняя редакция монодрамы (1855) завершалась стихами, созвучными памятным страницам российской истории: «And now by the side of the Black and the Baltic deep, / And deathful-grinning mouths of the fortress, flames / The blood-red blossom of war with a heart of fire» [3, p. 276] (И теперь у Черного и Балтийского морей / И смертью оскалившегося рта крепости пылает / Кроваво-красный цвет войны с сердцем из огня). Федоров же опустил при переводе конкретные географические названия, тем самым устранив соотнесенность описания с конкретным местом и временем действия: «...У берегов морских / Откроются ужасных пушек пасти, / И будут извергать из страшных недр своих / Кровавые цветы войны и дикой страсти!» [2, с. 64]. В 1856 г. Теннисон дополнил заключительную главу монодрамы строфой, свидетельствовавшей о смирении героя перед Богом и судьбой: «I embrace the purpose of God, and the doom assign'd» [3, p. 276] (Я принимаю волю Бога и судьбу predetermined); в русском переводе та же мысль была выражена без прямого соотнесения с волей высших сил: «И я не шлю тебе суровой укоризны, / Судьба жестокая моя!» [2, с. 64].

Как видим, в перевод монодрамы А. Теннисона А. М. Федоров привнес

отсутствовавшие в английском оригинале художественные детали, отдельные мотивы и образы, средства поэтической выразительности. Ему удалось, следуя за английским подлинником, обнажить внутренний мир человека, раскрыть противоречия в его душе, объяснить глубоко скрытыми мыслями и чувствами логику его поступков. В художественном переводе теннисоновской монодрамы отразилось тяготение Федорова к темам природы, любви, человеческой души, впоследствии ставшим наиболее значимыми и в оригинальном творчестве русского поэта-переводчика, для которого определяющим началом явилась, по вер-

ному наблюдению литературного критика Е. А. Ляцкого, «творческая влюбленность в красоту» [1, с. 35].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляцкий, Е. А. О стихах А. М. Федорова / Е. А. Ляцкий // Современный мир. — 1907. — № 12. — С. 33—36. — [Рец. на кн.: Федоров А. М. Сонеты / А. М. Федоров. — СПб. : Шиповник, 1907 — 30 с.; Федоров А. М. Стихи / А. М. Федоров. СПб. : Тип. М. Сласюлевича, 1908. — 196 с.].
2. Теннисон, А. Магдалина (Maud) : поэма / А. Теннисон ; пер. А. М. Федорова. — М., 1895. — 66 с.
3. The Poetical Works of Alfred Tennyson. — Leipzig, 1860. — Vol. 1. — 388 p.
4. Yeats, W. B. Four Plays for Dancers / W. B. Yeats. — L. : Macmillan, 1921. — 328 p.

Поступила 27.03.09.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОПЫТА ПОЗИТИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л. Д. Кривых (Астраханский государственный университет)

В статье представлена авторская сценарно-технологическая контентная составляющая структуры занятий по иностранному языку, способствующих формированию у студентов опыта позитивных социальных отношений.

Ключевые слова: социальные отношения; социальное взаимодействие; формирующая активация.

В рамках экспериментальной формирующей активации структура занятий по иностранному языку выстраивается аналогично структуре социально-психологического тренинга [3, с. 11—15]: 1) «разогрев»; 2) «конструктор» — основная часть, представляющая собой своеобразный конструктор формирования опыта позитивных социальных отношений через реализацию модифицированного сценария с комбинацией интерактивных видов деятельности, проблемного моделирования, ролевых, деловых, социально-экономических, шоу-игр, проектно-кейсовых форм, дискуссионных методов, психологических заданий; 3) «рефлексия».

«Разогрев»

Оптимальным для «Разогрева» является упражнение, способ выполнения которого, вне зависимости от содержательной части, отражается (по разным источникам) на его наименованиях: «интенсивный ряд», «колесо обозрения», «контакты». В ходе выполнения участники построены в две шеренги (друг против друга) или садятся лицом друг к другу (образуют два круга — внутренний и внешний). По сигналу ведущего одна шеренга (внешний круг) перемещается на шаг (на стул) по часовой стрелке, образуя новые пары. Варианты заданий для ситуативного общения могут варьировать-



ся с учетом степени языковой подготовки участников и особенностей социального взаимодействия в группе на том или ином временном отрезке. Оптимальность упражнения подтверждена факторами психологической компенсаторности (вследствие смены речевых партнеров «неудача» с одним партнером компенсируется успехом в коммуникативном акте с другим), «коридора» — коридора креативности, лингвистического коридора (с каждым новым партнером находят новые слова, новые «повороты» в разговоре), аналитической прогностичности (анализируется поведение свое и партнера и на основании одного «опыта общения» прогнозируются варианты развития событий в другом).

В ходе выполнения студентами задания педагог фиксирует и анализирует: коммуникативные умения участников, умение вступать в социальный контакт, используя вербальные/невербальные средства общения, степень активности/пассивности позиции, результативность коммуникативного акта, наличие «обратной связи», степень эмоциональной удовлетворенности пары содержанием и результатом взаимодействия и т. д. По окончании выполнения задания педагог обращается к участникам и проговаривает свое видение эффективности состоявшегося социального контакта.

Типичные «GAPS»: отсутствие вербальной/невербальной конгруэнтности при воспроизведении паттерна, лингвокультурологическая некомпетентность и т. д. В процессе формирующей активации возрастает удовлетворенность речевых партнеров содержанием, эмоциональным сопровождением и результативностью речевого общения, а участие ведущего-педагога сводится к роли эксперта-наблюдателя, фиксирующего результативность.

«Конструктор»

На конструкторском этапе реализуется модифицированный сценарий, стратегическими основаниями которого яв-

ляются интенсивный курс английского языка (Intensive course “English for communication”), курс английского языка для презентаций (English for presentations), коммуникативный курс английского языка (English for socializing; Person to Person), курс делового английского (Business opportunities; Business correspondence in English) [1; 2; 4—7] при авторской сценарно-технологической контентной составляющей.

Студенты вводятся в ситуацию. В соответствии с «Легендой» в Москве проводится саммит, собравший людей, известных в своей отрасли, граждан разных стран — представителей разных национальностей и конфессий. Среди участников — ученые, бизнесмены, изобретатели, нанотехнологи, финансисты, менеджеры, модели, телеведущие, государственные служащие, политики, юристы, писатели и пр. (за каждым студентом на время эксперимента закреплена визитная карточка участника саммита — таким образом он отождествляется с определенным персонажем по имени, фамилии, профессии и роду деятельности, стране проживания и национальности). На саммите должен обсуждаться грандиозный «Проект века». Участники не знают, о чем проект, каким образом в проекте могут быть задействованы люди из абсолютно разных сфер. Они предупреждены, что о Проекте будет рассказано не сразу. Прежде им предстоит насыщенная деловая и социальная жизнь — участие в светских раутах и деловых встречах, культурной и развлекательной программе, решение проблем и обмен впечатлениями. Подобное введение изначально создает «ситуацию успеха», поскольку в соответствии со своими ролями все участники саммита — известные в разных сферах жизнедеятельности люди, т. е. люди успешные, «состоявшиеся». Такая установка позитивна, дает человеку определенный карт-бланш, возможность ощутить свою социальную значимость; с другой стороны, она «обязывает» соответствовать персонажу. Кро-

ме того, запущенная интрига — прием с «Проектом века», применяемый в духе «сэндвич-стратегии» (интригующее начало, пауза и переход к текущим вопросам на кульминационном моменте, развязка интриги в конце), позволяет держать участников в напряжении и поддерживать интерес к происходящему вплоть до завершения экспериментального периода — развязки.

После введения в ситуацию проводится психологическая ролевая игра «Curious cultures». Каждый участник получает ролевой файл, где описаны особенности культуры, которую он представляет. В процессе игры у него есть шанс «столкнуться» с представителями как «своей», так и «чужой» культуры. При всем многообразии ролевых впечатлений по итогам обсуждения в экспериментальной группе возможно выделить несколько основополагающих тенденций. Общение с представителями «своей» культуры проходит легче, чем с представителями «чужой», поскольку собственные поведенческие особенности встречаются адекватные (в рамках заданной ситуации) поведенческие реакции собеседника. С представителями «чужой» культуры установление контакта затруднено. Общий эмоциональный фон таких контактов отличается напряженностью, ощущением неловкости, чувством растерянности, определенной долей раздражения, неудовлетворенности, неприятия и даже агрессивности. Завершающий комментарий педагога-ведущего содержит наиболее яркие примеры дифференцированных поведенческих реакций участников, анализ предложенной ситуации, емкую характеристику образа Человека Культуры (составленного на основе описания высокого уровня социального взаимодействия), оценку значимости умения выстраивать позитивные социальные отношения с разным окружением вне зависимости от внешних факторов.

На протяжении последующих занятий на конструкторском этапе предлагается следующая подборка упражнений для формирующей активации.

Customs. Дается изначальная установка: участники саммита проходят таможенный контроль на границе. «Таможенник», выбираемый из числа участников группы, покидает аудиторию. Ему отдельно сообщают, что в группе приехавших на саммит иностранцев возможно нахождение лиц, пытающихся провезти в страну Нечто запрещенное/секретное/контрабандное, и т. д. В процессе досмотра участники саммита выстраиваются в очередь и по одному проходят мимо «таможенника», который задает им ряд вопросов на английском языке (тематический раздел «Introduction. My visit card»), просит показать документы, багаж и т. д. Участников, показавшихся подозрительными, «таможенник» просит отойти в сторону. По окончании таможенного досмотра преподаватель-ведущий спрашивает у него, почему именно эти люди показались подозрительными, затем обращается к тем, кто не прошел контроль, с просьбой пояснить те моменты, которые были озвучены «таможенником». В заключение ведущий поясняет, что сотрудникам таможни поступила ложная информация и что все участники саммита прошли таможенный контроль. Далее он комментирует в зависимости от конкретной ситуации степень успешности разностороннего социального взаимодействия в когнитивном, аффективном и деятельностном аспектах.

Case-role games. Отработка кейсовых техник применяется в целях повышения эффективности социального взаимодействия. Сначала для изучения предлагается кейс-форма. Затем все участвуют в ролевой игре с обязательным условием применения полученной из кейс-формы информации. Результативность кейс-ролевых игр высока. По свидетельству участников, в процессе работы с кейс-формой возникает первоначальный интерес к теоретическому материалу, содержанию и иллюстрациям. Последующее применение на практике сказывается на успешности ролевой игры. Психологический эффект «закреп-



ления положительных эмоций» способствует повышению уровня социального взаимодействия участников.

Discussion tasks. Тематика для обсуждения с учетом сценария варьируется от разрешения жизненных ситуаций до социально-экономических, культурных, политических вопросов, например: индивидуальные программы саммита; некоторые особенности поведения в разных странах и культурах; как вести себя за бизнес-ланчем; жизненные приоритеты; бренды и тренды; финансовый кризис — экономические прогнозы. В процессе выполнения заданий на обсуждение студенты учатся предъявлять и отстаивать свою гражданскую позицию, анализировать сказанное другими и соразмерять индивидуальную и социальную шкалу ценностей. От темы к теме повышаются способности свободно выстраивать общение и вести диалог культур вне зависимости от предпочтений партнеров по взаимодействию. Участники ведут себя в соответствии с групповыми ожиданиями, развивают в себе чувство толерантности, уважения к чужой точке зрения, самоконтроль. При подведении итогов дискуссии отмечаются креативно-конструктивные предложения и инициативы.

Problem-modeling. Проблемное моделирование включает в себя постановку проблемы с последующей аргументацией/контраргументацией, принятие решения и разрешение проблемы. Содержание проблемных ситуаций предлагается с учетом изучаемого тематического раздела в рамках сценария. Деятельность, связанная с разрешением проблемных ситуаций, отличается значительной долей активности участников, большим эмоциональным подъемом и результативностью. Чем выше уровень социального взаимодействия, тем выше и степень социальной адаптации — в зависимости от ситуации, реакции окружающих и приводимых контраргументов выстраивается процесс интеракции. Высокий порог надситуативной неадаптивной активности проявляется в виде не-

стандартных решений, оригинальных предложений и альтернативного многообразия выходов из проблемы.

Show-Projecting. Метод проектов прочно вошел в лингводидактику, зарекомендовав себя оптимальным сочетанием функциональности и эффективности. На занятиях по иностранному языку по степени востребованности сравниться с ним могут, как нам представляется, только ролевые шоу-игры. Наглядной же демонстрацией комбинированного вида является, например, проект-шоу «Лучшие из лучших». Преподаватель просит группу выдвинуть двух-трех человек и после выбора группы объявляет, что это — экспертный совет работодателей, призванный отобрать ряд индивидуальных проектов для реализации в рамках «Проекта века». Всем остальным дается определенное время (10—20 мин) на разработку проекта, который мог бы заинтересовать экспертный совет (любая сфера, любая тема). Пока группа работает, преподаватель инструктирует экспертов, которые должны вести себя в соответствии с заданной ролью. Потом каждый член группы защищает проект, дискутирует с экспертами, отвечает на их вопросы, реагирует на особенности их поведения. «Победителей» отличают эмоциональная вовлеченность и позитивный настрой, широкий спектр используемых при защите проектов вербальных и невербальных средств, умение установить «типажность» экспертов с первых минут общения и спрогнозировать развитие последующего процесса коммуникации. «Победители» умеют находить аргументы и владеют силой убеждения вне зависимости от социальной дифференцированности партнеров по взаимодействию; их проекты отличаются широкомасштабным и даже глобальным форматом, «производящий» характер.

Relaxes. Обязательная составляющая «конструктора» — так называемые релаксы. Это своеобразные мини-паузы (5 мин) — дополнительные упраж-

нения, способствующие созданию/поддержанию позитивного эмоционального настроя участников, не требующие осознанно озвученной рефлексии, позволяющие сделать «передышку» между основными видами деятельности.

«Рефлексия»

«Рефлексия» предполагает вербализацию ощущений в результате самоанализа в конце каждого занятия, что позволяет судить о достижении того или иного уровня социального взаимодействия и промежуточной результативности формирования опыта позитивных социальных отношений. На основании полученной информации производится последующие корректировки сценарного и содержательного характера. При этом преподаватель способствует организации максимально самостоятельного поля для рефлексии.

Кульминационная рефлексия и «сценарная развязка» проходят в формате «вручения „Оскара“». В процессе вручения номинаций ведущий комментирует деятельность каждого участника саммита, отмечая его позитивные достижения и успехи. Участникам сообщается, что «Проект века» связан со сверхсекретными открытиями и целью данного саммита было удостовериться, насколько подобранная команда по своим личностным и профессиональным данным в силах решить возникшие задачи. Следует резюмировать, согласно которому участники саммита с честью выдержали испытание и

обладают всеми необходимыми данными для участия в «Проекте века». Затем каждому предоставляется возможность высказаться по поводу того, какие были ожидания, какие моменты запомнились, какие выводы сделаны, какие имеются пожелания ведущему и членам группы.

Педагогическое наблюдение свидетельствует о позитивных изменениях уровня социального взаимодействия студентов экспериментальной группы в ходе формирующей активации и о значительной положительной динамике качественных преобразований кластерных составляющих социального аттитюдного кластера.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева, Л. Деловая переписка на английском языке / Л. Васильева. — М. : Рольф ; Айрис-пресс, 1998. — 352 с. — (Как сделать карьеру).
2. Игнатова, Т. Н. Английский язык для общения: Интенсивный курс : учеб. / Т. Н. Игнатова. — 3-е изд. — М. : Изд. дом «РТ-Пресс», 1999. — 416 с.
3. Искусство вести за собой... Тренинги и занятия по формированию у юношества социальной инициативности и лидерских качеств / под ред. С. В. Тетерского. — М. : АРКТИ, 2007. — 96 с.
4. Business opportunities / Vicki Hollett. — Oxford : Oxford University press, 2008. — 191 p.
5. English for presentations / Marion Grussendorf. — Oxford : Oxford University press, 2007. — 80 p.
6. English for socializing / Sylee Gore and David Gordon Smith. — Oxford : Oxford University press, 2007. — 80 p.
7. Person to person / Jack C. Richards. — Oxford : Oxford University press, 2005. — 123 p.

Поступила 02.07.09.



РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

**ЧУДО У ПУШКИНА КАК ПРЕДМЕТ
НАУЧНОГО ОПИСАНИЯ**

Рецензия на книгу: Иваницкий, А. И. Чудо в объятиях истории (Пушкинские сюжеты 1830-х годов) / А. И. Иваницкий. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2008. — 473 с.

Нет необходимости подробно говорить о том, что пушкинская тема по праву считается одной из наиболее популярных в российской науке о литературе в последние полтора столетия. Обращение к творчеству великого русского поэта, всегда плодотворное и продуктивное, с одной стороны, таит в себе немало сложностей и проблем; с другой — здесь нужны не только чрезвычайно высокий уровень исследовательской культуры и научной смелости, но и счастливая способность обнаружить тот еще не реализованный подход, принципиально новый ракурс, которые не просто обеспечат научную новизну исследования, но действительно позволят его автору если не встать рядом, то хотя бы приблизиться к классикам русской пушкинистики XX в. от Ю. Н. Тынянова и Б. В. Томашевского до Ю. М. Лотмана и В. Э. Вацура. Академик М. П. Алексеев в предисловии к известному сборнику собственных пушкинских штудий признавался, что на протяжении десятилетий он «всегда одушевляем был той мыслью, что творчество великого русского поэта следует изучать на фоне и в тесной связи с историей мировой культуры, потому что и сам он представляет собою явление широкого исторического значения, переросшее национальные и языковые границы. Всеобъемлющий и необыкновенный по своему масштабу и универсальности гений Пушкина может быть понят... только после многих и длительных усилий, которые мы должны затратить на то, чтобы сопоставить его творчество с различными и разновременными явлениями в мировой литературе»¹.

Известный специалист по творчеству А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя, русской поэзии XVIII — первой трети XIX столетия, ведущий научный сотрудник Института высших гуманитарных исследований РГГУ, доктор филологических наук А. И. Иваницкий, надо полагать, хорошо осознавал всю масштабность встающей перед ним задачи. Казалось бы, феномен чудесного, присутствующий в поэзии и прозе Пушкина на протяжении всей его жизни, не мог не привлекать внимания предшествующих поколений исследователей, однако системно и целостно представить чудо как элемент пушкинской поэтики и сюжетики в последнее десятилетие творчества никто до автора рецензируемой монографии не пытался.

Как замечено в предисловии, «предмет этой книги — историзм чудесного в творчестве Пушкина 1830-х годов. В понимании чудесного мы опираемся на определение В. Даля (IV, 612): “сверхъестественное, противное законам природы, как человек или наука их понимает”. Чудесно то, что выходит за пределы естества (и отсюда за пределы понимания героя) в рамках данного художественного текста» (с. 13). Нетрудно увидеть в принципиальной установке автора кажущийся парадокс — соединение, на первый взгляд, несоединимого. Возникает вопрос: возможно ли вообще обнаружить историзм того, что не существует ни в природе, ни в границах реального человеческого понимания? Собственно, ответу на него и посвящена эта книга.

«У позднего Пушкина, — продолжает автор, — представлен широчайший спектр ролей чудесного в жизни и созна-

¹ Алексеев М. П. Пушкин. Сравнительно-исторические исследования. Л., 1984. С. 20.

нии героев. Волшебство напрямую вторгается в сюжет сказок и „Каменного Гостя“, составляет сказочно-мифологический подтекст рационально объяснимых событий „Метели“ и „Капитанской дочки“ (первая встреча Гринёва с Пугачёвым), либо, завладев сознанием героя, управляет его поведением и в конечном счете судьбой („Песнь о вещем Олеге“, „Медный всадник“, „Пиковая дама“, „Гробовщик“). Герои (Татьяна, Гринёв, Марья Гавриловна, Адриан Прохоров) видят сны, „чудесно“ объясняющие их жизнь и судьбу. Богатство значений чудесного высвечивает смысловую напряженность и психологическую глубину этой категории в поэтическом сознании Пушкина» (с. 13).

Как ни странно, обращение к проблеме чудесного требует не столько импрессионистски-необязательных рассуждений, сколько достаточно жестко организованного и четко структурированного текста. Иногда, добавлю, чересчур жестко и чересчур структурированного: все-таки монография — не квалификационная работа, и автор мог прекрасно обойтись без дробления на многочисленные параграфы и подпараграфы, порой нарушающие связность читательского восприятия текста. Впрочем, это мнение сугубо субъективно и несколько не влияет на в целом позитивную оценку рецензируемой книги.

Внимание А. И. Иваницкого сосредоточено на двух важнейших проблемах, каждая из которых оказывается в центре соответствующей части монографии: первая — чудесное как рок и особенности его переживания на страницах пушкинского текста, вторая — национальная природа/почва как «чудесный» источник и катарсис истории. Сразу отметим, что обозначенный исследователем в пределах двух взаимосвязанных проблемных полей ряд вопросов дает возможность не только говорить о не применявшихся ранее в пушкиноведении исследовательских методах и подходах, но и, что еще существеннее, выйти на новый уровень понимания творческих замыслов и худо-

жественных интуиций поэта, а также форм их воплощения.

Обоснованно широкое понимание категории чудесного в контексте художественных и исторических реалий второй половины XVIII — начала XIX столетия позволяет автору представить исчерпывающий комплекс прежде всего поэтических текстов, в которых создается многогранный образ Царского Села, сочетающего в себе черты «инфернального» и «элизейского» топов. Благодаря подобному подходу исследователь органично сочетает обращение к европейской традиции трактовки чудесного с его языческими (в самом широком смысле) корнями. Последнее без труда просматривается в авторских разборах «Клеопатры» и «К вельможе», а также «маленьких трагедий», «Дубровского», «Медного всадника» и «Пиковой дамы». При этом особое внимание уделяется интертекстуальным глубинам произведений, тому внутреннему диалогу, который поэт на разных этапах творческого пути ведет как со своими современниками и предшественниками, так и с самим собой. Выявляя тончайшие нюансы поэтического замысла, корректно и весьма конструктивно используя наблюдения коллег-пушкинистов, обоснованно полемизируя с некоторыми из них, литературовед предлагает читателю убедительную картину того, насколько по-разному реализуется чудесное в авторском художественном пространстве.

Таким образом, категория чудесного обоснованно воспринимается как категория философии жизни поэта (немалую роль в формировании которой, как известно, играло его «предположение жить»). По этой причине оказывается методологически оправданным и корректным сопряжение пушкинских сказок и «Медного всадника». Открытая «волшебка», присутствующая в «Сказке о рыбаке и рыбке», «Сказке о царе Салтане» и «Сказке о золотом петушке», не просто перекликается с отдельными сюжетами и эпизодами «серьезных» текстов Пушкина, но, как показывает исследова-



тель, образует с последними отчетливое единство, в равной степени ценное для выразителей прежних (патриархально-архаических) и новых («имперских») идеалов.

«В итоге, — заключает исследователь, — и равно желанным для противостоящих поколений становится единый „континуум“ земного и потустороннего миров. Прообразом его был „ночной“ мир лицейской анакреонтической и южной лирики Пушкина, где утраченная „чуждость“ царскосельской Аркадии перешла в область погибшего, загробного прошлого. В „Медном всаднике“ этот континуум получает „имперское“ измерение. Покорив море ради построения нового петербургского мира, Петр оживает в статуе „медного патрона“ моря и „морской столицы“. Этим он соединяет „отцовскую“ власть над земным и потусторонним мирами и „сыновний“ вызов этому миропорядку, разведенные в противостоящих героях „маленьких трагедий“. Вечная гармония империи и катастрофическая история соединились в виде вечно возобновляемой „гармонической“ катастрофы» (с. 240).

Не меньший интерес представляет и та часть монографии, которая посвящена „чуждому“ как источнику истории в пушкинском творчестве. «Программное родство» (с. 243) сюжетов, образов и тем «Повестей Белкина» и «Капитанской дочки» с «маленькими трагедиями», подчеркиваемое автором монографии, оказывается существенным для встраивания этих произведений в общую концепцию книги. Следует признать, что предложенная исследователем конфигурация на первый взгляд может показаться чересчур произвольной в интерпретациях привычных пушкинских сюжетов. Однако обнаруживаемый А. И. Иваницким «сказочный» контекст «серьезных» текстов Пушкина действительно существует даже не столько на уровне метатекста (где, собственно, без труда может найтись все, что угодно), сколько в ряду фольклорно-сказочных параллелей к перипетиям привычных сюжетов.

Именно здесь в полной мере проявляется тонкая филологическая интуиция автора, сочетающаяся с научной основательностью и убедительностью, и во все не кажутся неожиданными появление в этом контексте сказочного сюжета о выборе невесты в «Капитанской дочке», разговор о волшебных корнях сна Татьяны, анализ пародийного снижения сакрализации вины в «Гробовщике». «Катартическая роль чудесного как сказочно-эпического проявила себя в пушкинской прозе 1830-х годов, — делает в финале закономерный вывод А. И. Иваницкий. — Содержанием истории выступает то же, что и в „маленьких трагедиях“, противостояние поколений. Но теперь оно связано с волей младшего колена к брачному новоселью и ведет к неизбежным разлукам. И, как и в драматургии, раскаяние и ностальгия младшего колена превращают оставленное „отчее“ прошлое в потустороннее. В прозе, однако, история предстает объективным, независимым от героев процессом, чьим „чуждым“ источником оказывается путеводительная природа. Она заставляет героев расставаться с прошлым и диктует форму его сентиментально-романтической перцепции, играющей роль воспитания чувств» (с. 354—355).

Остается добавить, что появившаяся в канун пушкинского двухсотлетия монография известного литературоведа заметно меняет устоявшиеся представления о роли и месте чудесного в сюжетном пространстве творчества создателя «Евгения Онегина» и «Капитанской дочки», наглядно свидетельствуя и о том значительном научном потенциале, которым обладает современная российская пушкинистика. Книга А. И. Иваницкого, вне всякого сомнения, окажется полезна не только профессиональным литературоведам, занимающимся историей русской литературы XVIII — первой половины XIX в., но и студентам и аспирантам-филологам, для которых она послужит наглядным примером и образцом плодотворного научного поиска.

О. Е. ОСОВСКИЙ, доктор филологических наук, профессор

НАШИ АВТОРЫ

Акайкина Елена Васильевна, старший преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», lenok.akaik@yandex.ru

Байзулаева Ольга Леонидовна, старший преподаватель кафедры профессионального обучения ФГОУВПО «Уральская государственная академия ветеринарной медицины» (г. Троицк), buza-73@list.ru

Боков Александр, студент VI курса медицинского института ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», bokovmed@pisem.net

Бокова Алла Айтказыевна, преподаватель гигиены и экологии человека ГОУСПО (ССУЗ) «Саранский медицинский колледж», заслуженный работник образования Республики Мордовия, solg76@mail.ru

Гидлевский Александр Васильевич, профессор ГОУВПО «Омский государственный университет», доктор философских наук, gidlevsky@omsu.ru

Данилова Ульяна Валентиновна, доцент кафедры экономики и управления на предприятии ГОУВПО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Владивосток), кандидат экономических наук, Dan.u_52@mail.ru

Жаткин Дмитрий Николаевич, заведующий кафедрой перевода и переводоведения ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», доктор филологических наук, профессор, ivb40@yandex.ru

Забелина Мария Степановна, заместитель директора по учебной работе, преподаватель микробиологии ГОУСПО (ССУЗ) «Саранский медицинский колледж», заслуженный работник здравоохранения Республики Мордовия, + 7 (8342) 242748

Иваник Юлия Борисовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования ГОУВПО «Волго-Вятская академия государственной службы» (г. Нижний Новгород), julivanik@mail.ru

Иванов Александр Юрьевич, старший преподаватель кафедры искусствования, концертмейстер кафедры актерского искусства ГОУВПО «Ульяновский государственный университет», Lsnaa@mail.ru

Кирий Наталья Владимировна, начальник отдела аспирантуры, докторантуры и дополнительного профессионального образования ГОУВПО «Белгородский государственный университет», кандидат педагогических наук, kiriy@bsu.edu.ru

Клопова Ольга Константиновна, доцент кафедры менеджмента ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, vector_s_rm@mail.ru

Корокошко Игорь Олегович, преподаватель кафедры правовых дисциплин филиала НОУВПО «Самарская гуманитарная академия», Igor_Korokoshko@mail.ru

Костыгина Виолетта Викторовна, помощник проректора по работе со студентами и связи с общественностью ГОУВПО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства», letavia@rambler.ru

Кошкарлова Татьяна Витальевна, преподаватель кафедры физики ГОУВПО «Омский государственный аграрный университет», koshkarovat@mail.ru

Кривых Людмила Дмитриевна, старший преподаватель кафедры английского языка и технического перевода ФГОУВПО «Астраханский государственный университет», natalykr@mail.ru

Кузнецова Татьяна Александровна, декан факультета дистанционных образовательных технологий ГОУВПО «Пермский государственный технический университет», кандидат технических наук, доцент, tak@pstu.ru

Лаптун Владимир Иванович, доцент кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат исторических наук, vil60@rambler.ru



Лобанов Алексей Александрович, аспирант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», lobanov-aleksei@mail.ru

Лукашин Юрий Викторович, старший преподаватель кафедры спортивных игр ГОУВПО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», Lukashin22@yandex.ru

Матвеева Светлана Ефимовна, начальник отдела среднего и начального профессионального образования Министерства образования и науки Республики Татарстан (г. Казань), кандидат педагогических наук, svetlana010@yandex.ru

Матушкин Николай Николаевич, проректор по учебной работе ГОУВПО «Пермский государственный технический университет», доктор технических наук, профессор, edupro@pstu.ru

Модонова Мария Владимировна, ассистент кафедры информатики и вычислительной техники, аспирант кафедры методики преподавания математики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», modmv@mail.ru

Назарова Нина Борисовна, доцент кафедры педагогики, старший научный сотрудник ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, nb-nazarova@mail.ru

Найденова Людмила Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», доктор социологических наук, linajdenova@yandex.ru

Осовский Олег Ефимович, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, профессор, osovskiy_oleg@mail.ru

Оськина Светлана Александровна, аспирант кафедры психологии ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», svetlana_oskina@mail.ru

Пахомов Сергей Иванович, заместитель начальника Управления аттестации научных и научно-педагогических работников Рособрнадзора (г. Москва), доктор химических наук, pakhomov@obrnadzor.gov.ru

Пересыпкин Андрей Петрович, заместитель начальника управления научной и инновационной деятельности ГОУВПО «Белгородский государственный университет», кандидат педагогических наук, peressypkin@bsu.edu.ru

Преснякова Лариса Юрьевна, преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин филиала НОУВПО «Московский институт предпринимательства и права», presnyakl@yandex.ru

Родиошкина Юлия Григорьевна, ассистент кафедры общетехнических дисциплин ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», jgrim@mail.ru

Сафонова Клавдия Ивановна, профессор кафедры экономики и управления на предприятии, ГОУВПО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Владивосток), кандидат экономических наук, Dan.u_52@mail.ru

Сметанина Ольга Михайловна, заместитель заведующего кафедрой иностранных языков и профессионального лингвообразования ГОУВПО «Волго-Вятская академия государственной службы» (г. Нижний Новгород), кандидат психологических наук, доцент, smetanina.vvags@mail.ru

Тасмуханова Алия Дауловна, аспирант кафедры психологии развития и акмеологии ОГОУДПО «Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», adt-kreativ@mail.ru

Тюрина Елена Павловна, доцент кафедры акушерства и гинекологии медицинского института ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», docentmoris@yahoo.com

Чернин Владимир Константинович, доцент кафедры методики начального образования ГОУВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», кандидат педагогических наук, +7(8422)407844

Шавыркина Екатерина Викторовна, аспирант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», katynchik.87@mail.ru

Шукшина Татьяна Ивановна, проректор по научной работе ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», доктор педагогических наук, профессор, I_I_Shukshina@mordgpi.ru

УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 г.

Международный опыт интеграции образования

- Н. Е. Воробьев, Е. В. Марчук.** Совершенствование начального профессионального образования в Германии 3, 3
- А. Г. Долган.** Подготовка студентов к бизнес-практике в контексте системы азиатских ценностей 3, 8

Мониторинг образования

- А. В. Гидлевский, Т. В. Кошкарлова.** Трудность учебного тестового задания 4, 13
- В. Н. Гусятников, Т. Н. Соколова, И. В. Каюкова.** Методики использования результатов компьютерного тестирования в системах поддержки принятия решений 3, 26
- Н. В. Корчагин.** Диагностическая функция в структуре деятельности мастера профессионального училища по формированию у учащихся правовой культуры 3, 29
- Т. А. Кузнецова, Н. Н. Матушкин, С. И. Пахомов.** Согласование квалификационных требований, предъявляемых профессиональными и образовательными стандартами к выпускникам вузов 4, 3
- С. Е. Матвеева.** Мониторинговый подход к кластеризации образования 4, 20
- Л. И. Найденова.** Сущность и особенности формирования концепции качества высшего профессионального образования в аспекте компетентностного подхода 4, 9
- С. А. Пташкин, Д. Ю. Нурулин.** Проблемы развития кадрового потенциала вузов России 2, 9
- В. А. Сорока.** Критерии оценки эффективности внутрифирменного обучения 2, 6
- Е. А. Шмелева.** Педагогический университет в обеспечении качества образования в регионе 2, 3

Модернизация образования

- У. В. Данилова, К. И. Сафонова.** Некоторые аспекты методики подготовки магистерской диссертации 4, 29
- Н. В. Кирий, А. П. Пересыпкин.** Через модерацию к новому качеству обучения в вузе 4, 37
- А. В. Клопов.** Обеспечение системного подхода при повышении квалификации сотрудников правоохранительных органов в области экономической безопасности 3, 21
- И. В. Кочукина.** Развитие муниципальной системы общего образования через индикативный подход в деятельности органа управления 2, 15
- Е. А. Неретина, А. Б. Макарец.** Особенности продвижения образовательной услуги как доверительного товара 3, 15
- М. Э. Рябова, А. В. Родин.** Коммуникационное пространство как фактор трансформации образовательной политики региона 2, 19
- О. М. Сметанина.** Образовательная политика и изучение иностранных языков 4, 32
- Т. И. Шукшина, А. А. Лобанов, Е. В. Шавыркина.** Организационно-правовые основы функционирования научно-образовательного центра в условиях педагогического вуза 4, 26

Философия образования

- В. В. Землянский.** Открытость как качественная характеристика профессионального образования 3, 41
- В. П. Шалаев, С. Л. Шалаева.** Глобализация. Постмодерн. Дуализм отечественного образования и воспитания как вызов национальной безопасности 3, 35

Интеграция образования и воспитания

- Е. В. Акайкина.** Комплексная программа развития физических качеств у подростков в BMX-спорте и ее реализация в Республике Мордовия 4, 65



О. В. Анисимова. Влияние системы образования на процесс формирования политической культуры современной молодежи	2, 30
И. В. Безрукавова. Формирование гражданской позиции у детей с задержкой психического развития в процессе интегрированного воспитания	1, 12
А. А. Бокова, М. С. Забелина, Е. П. Тюрина, А. Боков. Экологическое воспитание как одно из направлений в комплексе повышения здоровьесберегающего потенциала студентов	4, 68
Н. А. Маланкина. Взаимосвязь мотивации стремления к успеху и избеганию неудач с результативной стороной учебной деятельности у воспитанников детского дома-школы	2, 33
Н. Б. Назарова. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков «группы риска»	1, 7
Н. Б. Назарова. Характерные черты аддиктивной личности подростков с девиантным поведением	4, 61
В. С. Остапенко. Мировоззрение: сущность, содержание, роль в становлении личности курсантов образовательных учреждений МВД России	2, 25
В. В. Полукаров, П. Д. Бочаров. Организационно-педагогические условия создания воспитательной среды в малом городе	1, 3
Е. Е. Саламин. Организационно-педагогические условия совершенствования волевых качеств студентов технического вуза посредством занятия боксом	3, 51
Е. В. Сергеева. Воспитание культуры межнационального общения как основы формирования этнотолерантности курсантов военного вуза	3, 47
А. Хаитжанов. Труд и его воспитательное значение в процессе исполнения наказания в исправительных учреждениях	2, 27

Академическая интеграция

И. Г. Гузенко, Б. С. Манаенков. Иноязычная подготовка учителя общеобразовательных дисциплин средствами информационно-коммуникативного обучения	3, 54
Ю. Б. Иваник. Язык художественных коммуникаций (формирование эстетической компетенции студентов вузов средствами иностранного языка)	4, 45
А. Ю. Иванов. Коммуникативность в профессиональной культуре музыкального исполнителя ...	4, 49
О. К. Клопова. Назначение спецкурсов при профессиональной подготовке специалистов по управлению человеческими ресурсами	4, 41
В. В. Костыгина. Формирование профессиональной компетентности инженера-строителя в процессе учебно-производственных практик	4, 54
В. Н. Орлов, Н. Е. Пикина. Самостоятельная работа — фактор качества образования	1, 39
Н. Е. Пикина. Педагогические условия эффективной организации самостоятельной работы студентов сельскохозяйственного вуза по информатике	3, 65
Н. А. Плугина. Межпредметные связи в развитии у студентов вузов интегративных естественно-научных понятий	3, 60
Ю. Г. Родиошкина. Спецкурсы по физике в техническом вузе как компонент национально-регионального образования	4, 57
Т. А. Савинкова. Модель развития конфликтологической компетентности студентов экономических специальностей	1, 43
М. Н. Третьякова. Формирование системного мышления студентов в процессе производственной практики	1, 49

Инновации в образовании

В. А. Адамантова. Проектно-исследовательская деятельность как фактор реализации познавательной деятельности учащихся на уроках экологии	3, 77
Н. Н. Архипова. Социальное сотрудничество в реализации региональной программы развития дополнительного экологического образования	1, 58
Н. А. Гуляева. Возможности решения проблем обучения учащихся профессиональных училищ средствами иностранного языка	3, 69
Т. А. Доронина. Понятие художественного пространства и времени в школьном курсе литературы (на примере творчества В. П. Астафьева)	3, 80
И. В. Изотов. Основные технологии построения учебного процесса с использованием мультимедийных средств обучения	2, 51

Е. Е. Кривовичева. Развитие интеллектуальной одаренности детей в условиях учреждения дополнительного образования Республики Мордовия	2, 44
В. А. Кузьменко. Педагогические возможности дисциплины «иностранный язык» в формировании экономической культуры у старшеклассников	3, 72
Л. И. Савва, У. Ю. Кукар. Моделирование процесса развития исследовательских умений старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей	2, 36
Н. И. Таратынова. Особенности формирования математических понятий у школьников в условиях интеграции алгебраического и геометрического методов	1, 53

Психология образования

О. Л. Байзулаева. Сущностные особенности интегративно-личностного подхода к развитию естественно-научной учебно-исследовательской деятельности учащихся	4, 83
Д. В. Ефимова. Особенности развития толерантности у подростков с задержкой психического развития	3, 92
С. Е. Иневаткина. Образ себя в материнской роли у матерей, воспитывающих детей первых трех лет жизни с синдромом Дауна	3, 102
И. О. Корошко. Экономическое сознание и особенности его формирования в образовательном процессе	4, 89
О. В. Кудашкина. Психологическая модель развития мотивационно-ценностных ориентаций студента в образовательном процессе педагогического вуза	3, 106
Л. Г. Майдокина. Становление профессионально значимых субъектных свойств студента педагогического вуза в процессе освоения психологии	3, 97
Л. В. Мищенко. Целостный подход к исследованию пологендерных структур интегральной индивидуальности	1, 65
С. А. Оськина. Психологические основы совершенствования коммуникативной компетентности студента педагогического вуза	4, 79
Л. Н. Тарасова, О. О. Полякова, С. И. Соболев. Ценностно-смысловые особенности понимания: культурный контекст	1, 62

История образования

А. И. Горбунова. Научно-педагогическая деятельность К. В. Мочульского в годы эмиграции	1, 36
С. П. Гудкова. А. Л. Бем в научно-образовательном пространстве Праги 1920—1930-х гг.	1, 32
Т. Н. Димова. Развитие личностных и профессиональных качеств учащихся в системе профессионально-технического образования Горьковской области в период 1958—1984 гг.	2, 61
С. П. Иванова. Формирование правосознания ребенка во второй половине XIX — начале XX в.	2, 66
Е. В. Кирдяшова. Вопросы полового воспитания в педагогическом наследии В. В. Зеньковского	1, 30
В. П. Киржаева. Обсуждение программ по русскому языку в педагогических дискуссиях русской эмиграции 1920-х гг.	1, 26
О. В. Кошина. Развитие образования на территории Мордовии во второй половине XIX — начале XX в.: эволюция взглядов на проблему	2, 55
С. К. Кудряшова. Формирование системы национального образования в русском зарубежье: общие замечания	1, 24
В. И. Лаптун. Религиозно-просветительная деятельность православного духовенства среди нерусских народов поволжского края в конце XVIII — начале XIX в.	4, 71
В. И. Лаптун. Русская православная церковь в образовательном пространстве российской эмиграции: 20—30-е гг. XX в.	1, 21
Л. А. Мельникова. Прогрессивная деятельность земства в истории отечественного образования	2, 58
О. Е. Осовский. Проблемы справочно-информационного обеспечения истории образования русского зарубежья и возможные пути их решения	1, 18
Л. Ю. Преснякова. Проблемы реализации гендерного подхода в образовательных учреждениях России XX в. (на материалах Среднего Поволжья)	4, 74

**Образование и культура**

- А. А. Богданова.** Вопрос о поликультурном образовании в отечественной и зарубежной педагогике 1, 71
- И. М. Борейко.** Методы формирования знаний об исторической периодизации фортепианного исполнительства у студентов ссуза 2, 79
- А. Ю. Галиченко.** Проблемы реализации междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов культуры и искусств 2, 75
- Л. В. Загрекова, И. И. Троицкая.** Роль театральной деятельности в процессе профессиональной ориентации учащихся в системе дополнительного образования в общеобразовательной школе 3, 84
- Л. П. Карпушина.** Концептуальные основы этномузыкального образования учащихся общеобразовательных учреждений 2, 71
- Н. Г. Ткачева.** Эстетическое воспитание личности учащегося средствами художественного творчества 3, 89
- М. В. Чуваткина.** Становление и развитие музыкальной семантики: теоретико-методологический аспект 1, 77
- Ю. Г. Ширяева.** Программа формирования гуманистической направленности старших дошкольников на материале искусства анималистического жанра 1, 83

Педагогическое образование

- Ю. И. Асманова, М. В. Горячова.** Личностно ориентированный подход как основа педагогических технологий 2, 99
- С. С. Качкалова.** Личностно ориентированный подход в начальном профессиональном образовании 3, 116
- Е. А. Кашкарева.** Педагогическая интерпретация научного текста как разновидность текстовой деятельности 3, 112
- М. Е. Кондратьев, И. Л. Беккер.** Модель формирования готовности студентов педагогического вуза к организации туристско-краеведческой деятельности учащихся в общеобразовательной школе 2, 113
- Ю. В. Лукашин.** Здоровьесберегающая компетенция как составляющая профессиональной подготовки студентов педагогического вуза 4, 102
- А. М. Магдеев, В. Р. Мухадинов.** Предупреждение и разрешение педагогического конфликта: традиции и новации 1, 86
- Т. Е. Мишкина.** Элективный курс «Игровое моделирование в музыковедческой подготовке учителя» в практике педагогического вуза 3, 120
- М. В. Модонова.** Конструирование систем математических задач 4, 98
- А. Д. Тасмуханова.** Психолого-педагогические условия личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации 4, 94
- Т. В. Татьяна, С. В. Кутняк.** Компетентность как условие личностно-профессионального роста будущего учителя 2, 104
- И. В. Филатова.** Технология учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа 2, 108
- Г. В. Шакина.** Проблема готовности учителя начальных классов к деятельности по формированию общеучебных умений младших школьников 1, 91

Интеграция образования, науки и производства

- А. А. Кузьмина.** Проблемы и методы сближения региональных рынков труда и образовательных услуг (на материале Тверской области) 2, 92
- В. Ф. Манухов.** Непрерывная подготовка специалиста по общепрофессиональным и специальным дисциплинам 2, 88
- Н. Н. Матушкин, Т. А. Кузнецова, С. И. Пахомов.** Повышение эффективности процессов кооперации вузов на основе диверсификации образовательных программ подготовки научных кадров 2, 82

Интеграция региональных систем образования

- В. С. Безрукова.** Преемственность социальной ориентации дошкольника в условиях семьи и ДООУ 1, 116
- И. С. Кобозева.** Развитие непрерывного музыкального образования в культурном пространстве национального региона 1, 106
- И. Г. Липатникова, Т. Б. Ванеева.** Проблема преемственности в развитии общеучебных умений у будущих курсантов 1, 114
- И. Г. Липатникова, А. С. Нефедова.** Реализация механизмов интеграции образования при обучении студентов математике 1, 111
- Ю. В. Мананникова.** Социально-профессиональная мобильность молодежи в интегрированной системе «вуз — предприятия» 1, 101
- М. Д. Мартынова.** Оптимизация взаимодействия школы и вуза средствами внеучебной работы 1, 119
- Э. Ф. Матвеева, Г. Н. Протасевич, Т. А. Колесникова.** Интеграция знаний и умений студентов в ходе педагогической практики 1, 109
- С. В. Полутин.** Университет в структуре образовательно-производственного кластера 1, 98
- Н. М. Семчук, М. А. Гаврилова.** Интеграция университета и сообщества работодателей для подготовки кадров АПК (на примере Астраханской области) 1, 104

Филологическое образование

- Л. Д. Кривых.** Экспериментальная реализация формирования у студентов неязыковых специальностей опыта позитивных социальных отношений средствами иностранного языка 4, 111
- В. К. Чернин, Д. Н. Жаткин.** Особенности перевода А. М. Федоровым монодрамы Альфреда Теннисона «Мод» 4, 107

Рецензии, отзывы, информация

- Методология и технологии образования на современном этапе:
 потенциал, реальные возможности и новые горизонты 2, 120
- Профессионал с большой буквы 1, 123
- Чудо у Пушкина как предмет научного описания 4, 116



CONTENTS

Monitoring of Education

- T. A. Kuznetsova, N. N. Matushkin, S. I. Pakhomov.** Consistency of Qualifications Received by University Graduates with Federal Occupational and Academic Frames of Qualifications 3

The article is concerned with the issues of consistency of conferred qualifications with federal occupational and academic frames of qualification. A comparative analysis focused on current occupational and academic frames of qualification in terms of requirements to prospective university graduates skills as they are in developed foreign countries and Russia is provided. Ways to harmonise Russian academic and occupational frames of qualification are proposed.

Keywords: occupational frames of qualification; academic frames of qualification; qualification requirements; competences; occupational qualification; professional certification.

- L. I. Naydenova.** Essence and Specifics of Quality Higher Professional Education Conception in the Aspect of Competency Approach 9

The article is concerned with the content of professional skills of a university graduate specialising in a teaching methodology. Conception of quality higher professional education is based on professional skills (competences) content.

Keywords: competency approach; competency-oriented education; quality higher professional education.

- A. V. Gidlevsky, T. V. Koshkarova.** Level of Difficulty in an Academic Test Assignment 13

Authors suggest an effective approach to determining the level of difficulty in an academic test assignment being a core factor in measuring quality education. The current approach is called a subject-predicate approach following linguistics terminology.

Keywords: subject-predicate approach; difficulty of condition in a test assignment; text difficulty; quality of education.

- S. E. Matveeva.** Monitoring as an Approach to Education Clustering 20

The article presents the experience of practical application of clustering in the Republic of Tatarstan education system. It analyses mechanisms of cluster formation and its basic lines of activity. It further expands on advantages of the above approach when evaluating competitiveness of educational institutions.

Keywords: educational cluster; management of professional education; regionalisation of education.

Modernization of Education

- T. I. Shukshina, A. A. Lobanov, E. V. Shavyrkina.** Organisational and Legal Fundamentals of Functioning a Science and Education Centre in a Teachers Training Institute 26

The article discusses aims, goals, principles of functioning of the Science and Education Centre named "Humanities and Education" based on a Teachers' Training Institute.

Keywords: science and education centre; integration of academic; research and innovative implementation potential of an institute; humanitarian technologies.

- U. V. Danilova, K. I. Safonova.** Some Aspects of Methodology of Writing a Master's Thesis 29

The article covers mandatory requirements to the content and layout of master's theses. The logic of writing a thesis, application of a systems integrated approach to determining the theme and subject of a research paper, practical recommendations are discussed.

Keywords: methodology of master's thesis; theme topicality; research innovativeness.

- O. M. Smetanina.** Educational Policy and Study of Foreign Languages 32

The article focuses on the notion "educational policy", describes its components. Special attention is paid to the impact of the above policy on choosing the language of instruction.

Keywords: educational policy; vanguard of educational community; public pedagogical movement; social adaptation levels of education; functions of education.

- N. V. Kirij, A. P. Peresypkin.** Through Moderation to a New Quality Education at a University 37

The article covers problems of an analysis and search for new models of education in the system of further professional education. It presents a model for establishing an innovative structural unit — Centre of Moderation on the basis of an institution of higher education.

Keywords: moderation; centre of moderation; moderators; interactive methods of adult education; system of qualification improvement for teaching staff.

Academic Integration

- O. K. Klopova.** Role of Special Courses in Professional Training of Students Specialising in Human Resource Management 41

The article explains the role of special courses in professional training of students. It presents a selection of principles on which courses content and teaching methodology are formulated.

Keywords: professionalism; students specialising in human resource management; principles of course content; criteria for selection of teaching methodology in teaching special courses.

Y. B. Ivanik. Language of Art Communications (Forming Aesthetic Competence among University Students by Means of a Foreign Language) 45

The article attempts to integrate the language of pictorial art and orator's art. In author's opinion an adequate synthesis of the above arts will let us endlessly deepen the individual's world image and will be instrumental to shaping a language individual, in particular when at work with works of art in a foreign language.

Keywords: art languages; communication; world image; language individual; linguo-educating process; aesthetic competency of an individual.

A. Y. Ivanov. Communicativeness in Professional Culture of a Musical Performer 49

The article deals with the problem of competency education in a specific area of musical performance in the regional university. Task of integration of graduate special vocational educational establishments in the system of research complex of university is suggested to be solved by broadening a circle of professional communication and educating social responsibility of students.

Keywords: specifics of academic disciplines; cultural syncretism; informal communication; responsibility; readiness; educating impact.

V. V. Kostygina. Forming Professional Skills of a Civil Engineer in the Process of Practical Training 54

The article presents the analysis and results of a pedagogical experiment on forming professional skills of a civil engineer in the process of practical training.

Keywords: competence; professional competence; practical training for undergraduate students.

Y. G. Rodioshkina. Special Courses in Physics as a Regional Component in a Technical University 57

The author treats special courses in physics as a means to improve fundamental and professionally oriented training of technical university students.

Keywords: special course; fundamentality; professionally oriented training; research activity; component.

Integration of Education and Up-Bringing

N. B. Nazarova. Characteristic Traits of an Addictive Personality of Teenagers with Deviant Behaviour 61

The article centers on characteristic traits intrinsic to addictive personality in order to effectively and timely prevent deviant behaviour among children and teenagers belonging to risk groups.

Keywords: teenagers with deviant behaviour; addictive personality; drug habit.

E. V. Akaykina. Comprehensive Development Programme of Teenagers' Physical Qualities Fond of Bicycle Motocross (BMX) Sport and its Implementation in the Republic of Mordovia 65

The article is concerned with methods of improving speed and strength qualities of cyclists in BMX sport. Results of an experiment on application of a biomechanical stimulator in a work-out session are provided.

Keywords: speed and strength qualities; BMX sport; biomechanical stimulation; work out session.

A. A. Bokova, M. S. Zabelina, E. P. Tyurina, A. Bokov. Ecological Education as one of the Direction in the Complex of Activities Aimed at Raising a Health Caring Potential of Undergraduate Students 68

The article focuses on the role of ecological education in the moral upbringing conducted through research work of students. The significance of studying environment and its impact on a human being's health is explained.

Keywords: instrument of upbringing; ecopathogenic diseases; socially positive type of behaviour; pedagogics of co-operation.

The History of Education

V. I. Laptun. Religious Enlightening Activity of Orthodox Clergy among Non-Russian Peoples of Povolzhsky Krai in the End of XVIII — Beginning XIX Centuries 71

The article is concerned with reasons that led in the end of XVIII — beginning XIX centuries to a decrease of religious enlightening activity of orthodox clergy among non-Russian peoples of the Povolzhsky Krai. A concise but thorough account of measures taken by the Russian Orthodox Church to improve the current situation is provided.

Keywords: religious enlightening activity; non-Russians; missionary policy; orthodox clergy; Christian awareness of non-Russian peoples of Povolzhje; proselytes.

L. U. Presnyakova. Problems of a Gender Approach in Russian Educational Institutions in XX Century (in respect to Middle Volga Region) 74

The article deals with a historically retrospective analysis of tendencies as to implementation of a gender approach in Russian educational institutions in XX century. The conditions of evolvement, efficiency of separate education and upbringing are examined.

Keywords: education; personality; state; gender; integration.

**Psychology of Education****S. A. Oskina. Psychological Fundamentals of Improving Communicative Competence of an Undergraduate Student Enrolled with a Teachers Training Institute 79**

The article is devoted to a search for ways, conditions and means of improving communicative competence of an undergraduate student enrolled with a teachers training institute. The solution to the problem is being sought in an integrated and continuous implementation of communicative training, integration of academic and extracurricular forms of activity, realisation of its variations through individually oriented training.

Keywords: competency in communication; communicative competence; structural model of communicative competence; academic activity; selective course; extracurricular activity; psychological group of interest.

O. L. Bayzulaeva. Essential Features of an Integrative Personal Approach to Developing Research Skills in Natural Science Area among High School Students 83

The article focuses on features of an integrative personal approach to developing research skills in natural sciences among high school students. The above approach reflects recent processes in the system of secondary education being instrumental to high school students' self-realisation.

Keywords: research activity; integration; educational approach; specialised education.

I. O. Korokoshko. Specific Features of Economic Consciousness of Students with Different Value Systems 89

The article deals with specific features of undergraduate students' economic consciousness being shaped during the academic process, provides based on empirical data an author's typology of students regarding the degree of their economic and professional consciousness.

Keywords: economic consciousness; structure of economic consciousness; economic socialisation; transformation of economic consciousness; shaping of economic consciousness; types of students' economic consciousness.

Pedagogic Education**A. D. Tasmukhanova. Psychologic Pedagogical Conditions of Personal Professional Development of a Teacher in the System of Further Education 94**

The article focuses on ways and means of galvanising the process of personal professional development of a teacher based on the analysis of contradictions current in the system of further education, formulates conceptual fundamentals ensuring efficiency of sought-after means in the system of qualification improvement.

Keywords: further education; teacher; personal professional development; self-development; psychologic pedagogical conditions.

M. V. Modonova. Engineering of Systems of Mathematical Tasks 98

The article deals with various approaches to engineering systems of mathematical tasks, presents results of analysis of the classification and methods of engineering.

Keywords: system of mathematical tasks; set of tasks; related tasks; methods of engineering of tasks.

Y. V. Lukashin. Health Caring Competence as a Component of Professional Training of Students Enrolled with a Teachers' Training Institute 102

The article examines the significance of forming health caring competence of a future teacher. It analyses various approaches to understanding its essence; presents author's vision of component composition.

Keywords: health; health care; professional competence; competencies; health caring competence of a future teacher.

Philological Education**V. K. Chernin, D. N. Zhatkin. On Translation by A. M. Fedorov a Poem by Alfred Tennyson "Maud" 107**

The article presents for the first time a comparative analysis of a poem by Alfred Tennyson and its translation into the Russian language by A. M. Fedorov. The author endeavors to render the atmosphere of the Tennyson's poem, to impart not only the plotline, but also a variety of used artistic details and emotions.

Keywords: A. Tennyson; English literature; artistic translation.

L. D. Krivykh. Experimental Realisation of Positive Social Relations Experience among Students of Nonlanguage Specialities by Means of a Foreign Language 111

The article presents the author's vision of scenario-technologic component in the structure of a foreign language lesson instrumental to acquiring by students the experience of positive social relations.

Keywords: social relations; social interaction, forming activation.

Reviews, References, Information**Miracle in Pushkin's Works as an Object of Scientific Description 116**

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

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 электронном и распечатанном виде: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая аннотация, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. Приводятся ключевые слова и библиографический список, оформленный по ГОСТ 7.1—2003. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также паспортные данные, домашний адрес, телефон, e-mail.

Рукописи авторам не возвращаются.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения эксперта. В экспертный совет входят члены Мордовского научного центра Поволжского отделения РАО.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 32-79-61 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru



Научно-методический
журнал

**№ 4
(57)**

**(октябрь—декабрь)
2009**

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

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

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

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

Телефон:
(834-2) 48-14-24

Факс:
(834-2) 48-14-24

e-mail:
inted@mail.ru

<http://edumag.mrsu.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 46316

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Н. П. Макашкин**,
главный редактор, доктор экономических наук
профессор
- С. В. Полутин**,
заместитель главного редактора,
доктор социологических наук профессор
- С. В. Гордина**,
ответственный секретарь,
кандидат педагогических наук
- Г. А. Балыхин**, доктор экономических наук
профессор
- П. Ф. Анисимов**, доктор экономических наук
профессор
- В. Л. Матросов**, доктор физико-математических наук
профессор
- Л. П. Кураков**, доктор экономических наук
профессор
- В. И. Курилов**, доктор юридических наук
профессор
- В. П. Савиных**, доктор технических наук
профессор
- В. В. Конаков**, кандидат технических наук
доцент
- В. В. Кадакин**, кандидат педагогических наук
доцент
- Н. Е. Фомин**, кандидат физико-математических наук
профессор

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

- В. П. Андронов**, доктор психологических наук профессор
- Ю. В. Варданын**, доктор педагогических наук профессор
- Н. Д. Гуськова**, доктор экономических наук профессор
- М. И. Ломшин**, доктор педагогических наук профессор
- Н. И. Мешков**, доктор психологических наук профессор
- Г. И. Саранцев**, доктор педагогических наук профессор
- В. П. Фурманова**, доктор педагогических наук профессор
- В. В. Шигуров**, доктор филологических наук профессор

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых
научных журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук,
по педагогике и психологии
