



Научно-методический
журнал

№ 4
(65)

(октябрь—декабрь)

2011

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования и науки
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

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

Издаётся с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

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

Телефон:
(834-2) 48-14-24

Факс:
(834-2) 48-14-24

e-mail:
inted@mail.ru
inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 46316

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. М. Вдовин (главный редактор) · Г. А. Балыхин
С. В. Гордина (отв. секретарь) · В. В. Кадакин
В. В. Конаков · Л. П. Кураков · В. И. Курилов · Н. П. Макаркин
В. Л. Матросов · А. В. Никитов
С. В. Полутин (зам. главного редактора) · В. П. Савиных
Н. Е. Фомин

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

В. П. Андронов · О. Г. Беломоева · Ю. В. Варданян
Н. И. Воронина · Н. Д. Гуськова · М. И. Ломшин · Н. И. Мешков
В. А. Писачкин · Г. И. Саранцев · В. П. Фурманова · В. В. Шигуров

СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

- Т. А. Кузнецова, О. И. Мухин, А. А. Рябуха, И. Ю. Рогашова.
Применение виртуальных образовательных технологий для
повышения качества исследовательской подготовки студентов ... 3
- Т. Г. Соловьев. Идентификация потребителей образовательных услуг
высшего учебного заведения 8
- Е. З. Муратшин. Интеграция стратегических партнеров
в инновационный процесс развития учреждения
профессионального образования 16
- Н. В. Голяева. Компетентностный подход в реализации оценки
качества подготовки выпускников учреждений среднего
профессионального образования 20

Академическая интеграция

- Т. Ю. Цибизова. Интеграция науки и образования как элемент
системы непрерывного профессионального образования 25
- Л. И. Глазунова, Л. А. Зубарева, Т. Р. Арзуманова.
Экспериментальное обоснование использования музыки в
образовательном процессе вуза 30
- С. М. Мумряева. Система подготовки бакалавра педагогического
образования по профилю «Математика»
на основе компетентностной модели 36

История образования

- С. В. Сергеева, О. А. Вагаева. Подготовка научно-педагогических
кадров технического профиля в региональной системе
послевузовского профессионального образования
(проблемы и пути их решения) 41
- И. А. Байгушева. Эволюция математической подготовки экономистов
в высшей школе России 47
- И. А. Пакшина. Дизайн и типографика: полемика в научно-
образовательном пространстве ВХУТЕМАСа 53

Интеграция образования и воспитания

- Н. Ф. Беляева. Использование народных средств нравственного
воспитания в современной практике подготовки духовно-
нравственной личности 60



А. Г. Серебряков. Изучение представлений педагогов колледжа о воспитании сознательной дисциплины учащихся	67
Е. Б. Баранова. Поликультурное образование и воспитание в США и Канаде	73

Психология образования

Н. А. Кулибеков, Л. Н. Харченко. Факторы, детерминирующие подготовку преподавателя вуза к проектированию профессионально направленных учебных программ	80
Е. В. Царева. Толерантность как профессионально значимое качество личности учителя	86
Г. М. Щевелева, А. А. Зеленина. Исследование нравственных приоритетов студентов как составляющей их личностной духовной культуры	90
Д. К. Романов. Особенности понимания младшими школьниками сверстников	95

Социология образования

О. А. Богатова. Социальные функции финно-угорских языков в образовательной и публичной сфере в Марий Эл, Мордовии и Удмуртии (по данным социологического исследования)	98
С. С. Малявина. Представления молодежи о религиозной культуре (по результатам кросс-культурного исследования)	104

Филологическое образование

Н. А. Туранина, Л. М. Курганская. Современные технологии подготовки бакалавра педагогики к организации внеклассного чтения в школе	109
Н. В. Резепова. Интеграционный подход к дискурсивному анализу структуры и тематики радиотекстов (в контексте подготовки журналистов)	112

Рецензии, отзывы, информация

I Сухаревские чтения «Гармонизация социальных отношений в полиэтническом регионе»	116
Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2011 г.	119

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

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Суркова*
Компьютерная верстка *И. А. Пакишиной*
Информационная поддержка *Р. В. Карасева*
Перевод *С. И. Янина*

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

Подписано в печать 26.12.11. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 4175.

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.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИМЕНЕНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Т. А. Кузнецова, О. И. Мухин, А. А. Рябуха
(Пермский государственный технический университет),
И. Ю. Рогашова (Пензенская государственная
технологическая академия)

Статья посвящена проблеме качества исследовательской составляющей программ высшего профессионального образования. Как эффективный механизм повышения качества исследовательской работы студентов рассматриваются виртуальные технологии. На примере создания виртуальных лабораторий в интерактивной инструментальной среде „Stratum 2000“ анализируется возможность расширения тематики исследовательского практикума и увеличения сложности выполняемых задач.

Ключевые слова: когнитивные методы; исследовательская деятельность студентов; информационные технологии; виртуальный исследовательский практикум; виртуальные лаборатории; инструментальная среда; интерактивная информационная среда; качество образования.

Объективный исторический процесс становления постиндустриального общества, строящегося на наукоемких технологиях, требует перехода к постиндустриальным форматам образования, учитывающим специфику формирующихся социально-экономических реалий. Постиндустриальная экономика испытывает все меньше потребности в неквалифицированном труде, что обуславливает необходимость развития творческого аспекта профессиональной деятельности, обеспечения условий для непрерывного образования в течение всей жизни (continuing study) [2].

Новая образовательная доктрина должна основываться на когнитивной (от лат. *cognitio* — знание, познание) составляющей программ подготовки [7]. Шестиуровневая иерархическая модель когнитивной деятельности обучаемого включает широкий диапазон мыслительных процессов от простого воспроизведения фактов до аналитического осмысления: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [6]. Когнитивные методы в образовании — это прежде всего методы практических исследований, направленные на формирование у обучаемого научной картины мира.

Для обеспечения эффективной исследовательской деятельности студентов вузов требуется применение определен-

ных инновационных механизмов, к числу которых следует отнести:

— интегрированные научно-образовательные структуры (совместные научно-исследовательские лаборатории, НИИ, КБ, центры коллективного пользования уникальным оборудованием, центры консультационно-методического сопровождения, центры трансфера технологий, технологические и научные парки, ресурсные центры, центры инновационного развития и др.);

— новые образовательные технологии («система Физтех», модельный метод обучения, проектный подход, метод case study, коллективные формы НИРС и др.);

— виртуальные формы исследований (виртуальный исследовательский практикум, виртуальный колледж и др.).

Применение средств информационных и телекоммуникационных технологий позволяет обеспечить организацию и проведение виртуальных исследовательских практикумов, являющихся эффективной формой выполнения научных исследований в процессе обучения [3]. Исследовательский практикум имеет целью формирование практических навыков ведения самостоятельной научно-исследовательской работы в ходе решения актуальной научной проблемы, отражающей специфику изучаемой предмет-



ной области. Основными признаками исследовательского практикума являются наличие элементов творческого поиска в профессиональной сфере и направленность на изучение:

- свойств объекта исследования;
- методов исследования и проведения экспериментальных работ;
- методов анализа и обработки экспериментальных данных, физических и математических моделей объекта исследования, средств компьютерного моделирования, применяемых в профессиональной сфере;
- отечественного и зарубежного опыта исследования объектов данного класса и др.

Виртуальный исследовательский практикум может быть реализован с использованием учебно-исследовательских лабораторий удаленного доступа или виртуальных учебно-исследовательских лабораторий [3].

Учебно-исследовательская лаборатория удаленного доступа создается на основе объединения с помощью инфокоммуникационных технологий баз данных и лабораторного оборудования научных организаций и вузов. Компьютерные сети открывают возможность проведения исследований-практикумов с применением территориально удаленного лабораторного оборудования, обеспеченного средствами автоматизации эксперимента (исполнительные органы, датчики, микроконтроллеры, графопостроители и пр.). Организация исследовательского практикума с помощью ресурсов компьютерных коммуникаций направлена на решение задач создания систем удаленного доступа к планированию, проведению и результатам эксперимента. Отсутствие непосредственного физического контакта студентов с объектами в определенной степени компенсируется применением средств визуализации, обеспечивающих наглядное представление о ходе эксперимента и возможности интерактивного воздействия на процедуру его проведения. Следует отметить, что использование учебно-исследовательских лабораторий удаленного доступа целесообразно при проведении экспе-

риментов с уникальным оборудованием, физическое участие которого в ставящемся эксперименте принципиально важно. В связи с этим применение учебно-исследовательских лабораторий удаленного доступа сегодня ограничено.

Виртуальная учебно-исследовательская лаборатория обеспечивает проведение виртуального эксперимента на основе модельного подхода. Подобный эксперимент может производиться с использованием готовых моделей или строиться на объектно-ориентированных информационных средах. Наиболее эффективна информационная среда, обеспечивающая реализацию фазы подготовки эксперимента. Такая среда позволяет обучаемому в интерактивном режиме конструировать необходимые средства эксперимента, обеспечивая возможность его наглядной компьютерной имитации, осуществляя исследование характеристик объекта с применением измерительных приборов и имитационных моделей широкого спектра входных воздействий (сигналов), а также полученных ранее опытных данных, хранящихся в соответствующих базах.

В настоящее время известны и активно используются различные информационные среды указанного класса. В качестве примера эффективной универсальной инструментальной среды (оболочки) для создания виртуальных учебно-исследовательских лабораторий может быть рассмотрен программный продукт „Stratum 2000“ [1]. Он поддерживает анализ и синтез, проектирование и моделирование объектов исследования широкого класса, мультимедиа, взаимодействие с базами данных, работу в сети. „Stratum“ позволяет строить модели в обычной для пользователя нотации — математической, видео, графической, вербальной, звуковой, символической, алгоритмической и др. Изучаемый объект, представленный системно, подробно визуализирован, вследствие чего наблюдается, управляется и (ре)организуется (проектируется) силами пользователя. В инструментальной среде применяется виртуальный конструктор — набор виртуальных элементов,

которые дают возможность пользователю спроектировать на экране компьютера исследуемый объект и аппаратно-программные средства. В рамках виртуальной лаборатории реализуется модельный подход, позволяющий обеспечить взаимодействие человека и компьютера на уровне графических образов.

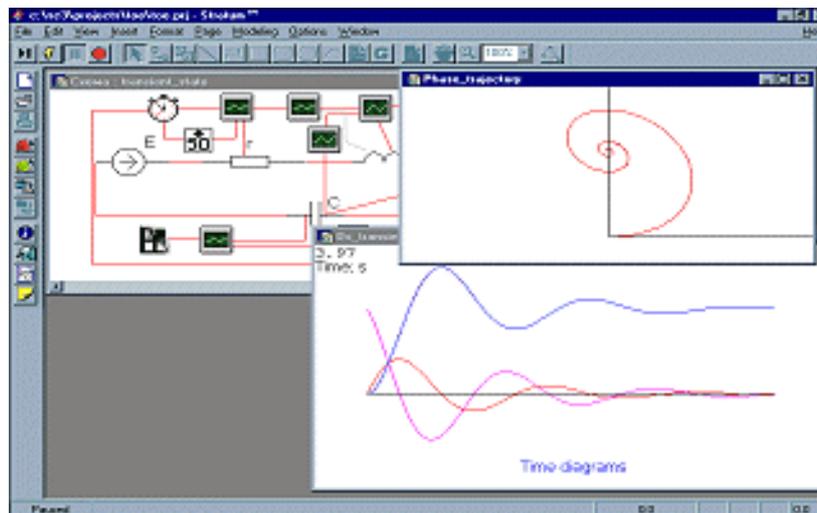
Примером виртуальной исследовательской лаборатории является Лаборатория электрических цепей, спроектированная в информационной среде «Теоретическая электротехника» с применением инструментария „Stratum 2000“ [5]. С помощью информационной среды можно получить необходимые теоретические сведения, выполнить исследовательские лабораторные работы по предлагаемым разделам, решить типовые задачи и в целях самоконтроля самостоятельно провести моделирование (решение) набора задач. Встроенная в информационную среду библиотека — конструктор элементов электрических цепей позволяет строить индивидуальные образовательные траектории в соответствии с интересами обучаемого. Среди объектов библиотеки можно выделить элементы электрических цепей с математическими моделями, используемыми в частотной и временной областях (индуктивность, емкость, сопротивление, источники напряжения и тока, коммутаторы и др.),

топологические элементы, набор различных временных функций, применяемых в качестве входных сигналов и (или) законов изменения параметров элементов цепей, измерительные приборы (в том числе не реализуемые аппаратно, (например, фиксирующие мнимые или действительные части токов и напряжений и др.), сервисные элементы для организации диалога, визуализации выходной информации и др. Библиотека доступна для коррекции и расширения ее пользователями при реализации практических проектов, охватывающих все разделы курса ТОЭ.

Спроектированная модель проведения вычислительного эксперимента обладает следующими характеристиками:

- обучаемый может разработать программу эксперимента, активно взаимодействовать и управлять моделями, планировать и осуществлять проведение эксперимента;
- преподаватель на всех этапах виртуального исследования может взаимодействовать с обучаемым в режиме ведения эксперимента и в случае необходимости корректировать деятельность обучаемого.

Важным преимуществом информационной среды является наличие дружелюбного многооконного интерфейса с иерархическим вложением проектов



Р и с. 1. Пример моделирования динамических режимов работы электрической цепи с применением инструментальной среды „Stratum 2000“

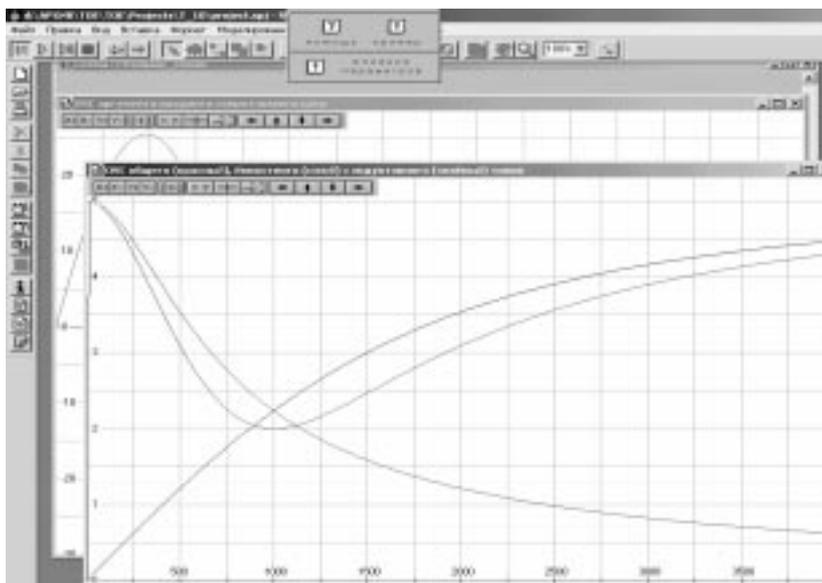


и схем, обеспечивающего возможность быстрой коррекции математических моделей и получения выходной информации в различной интерпретации. На рис. 1 представлен интерфейс экспериментального исследования динамических режимов работы разветвленной электрической цепи, позволяющий изменять параметры, состав и конфигурацию исследуемой цепи, одновременно получая графики переходных процессов как во временной, так и в фазовой областях.

Тематика виртуальных исследований охватывает основные разделы дисциплины «Основы теории цепей» [4]. В рамках выполнения виртуального практикума производится исследование установившихся (стационарных) и переходных (динамических) режимов работы линейных и нелинейных электрических цепей с накопителями энергии при подключении источников любых входных сигналов. На рис. 2, 3 иллюстрируются функционал и результаты виртуальных исследо-



Р и с. 2. Лабораторная работа «Исследование резонансных явлений в параллельном RLC-контуре»



Р и с. 3. Результаты виртуального эксперимента



ваний резонансных явлений в контурах с потерями. С помощью инструментария информационной среды можно интерактивно управлять ходом эксперимента, варьируя параметры пассивных и активных элементов цепи и рассматривая их характеристики в широком диапазоне частот. При этом на изменение параметров цепи не накладывается никаких ограничений, что нереализуемо в случае физического эксперимента в связи с аварийным характером создаваемых в ряде случаев режимов работы.

Виртуальная учебно-исследовательская лаборатория может быть использована для эффективной самостоятельной работы студентов (в том числе с применением дистанционных образовательных технологий), направленной не только на изучение теоретических вопросов, но также на выполнение расчетных и проектных заданий различной степени сложности, ориентированных на решение исследовательских инженерных задач.

Проведение исследовательских работ по традиционной методике предполагает существенные ограничения в тематике экспериментов, связанные с трудностями аппаратной реализации ряда физических процессов и измерений, их значительной продолжительностью, необходимостью использования уникального оборудования, невозможностью размещения ряда установок в существующих учебных площадях, высокой стоимостью исследовательских стендов и расходных материалов. Использование виртуальной информационной среды позволяет повысить эффективность исследовательской подготовки на основе расширения функциональных возможностей исследовательского практикума, снижает стоимость эксперимента, определяет широкий диапазон изменения условий и сокращение времени его проведения.

Имеющиеся в информационной среде графические и мультимедийные инструменты обеспечивают наблюдаемость функционирования моделируемого объекта и его составляющих, наглядность и универсальность представления результатов исследования.

Применение виртуальных технологий при реализации образовательных программ расширяет тематику и увеличивает сложность решаемых в рамках исследовательского практикума образовательных и научно-исследовательских задач, создавая условия для повышения качества высшего профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гирев, П. Е.* Инновационные подходы к использованию интерактивных моделей в обучении / П. Е. Гирев, О. И. Мухин, О. А. Полякова // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2010. — № 4. — С. 84—90.
2. *Иноземцев, В. Л.* Постиндустриальная экономика и «постиндустриальное общество»: терминологические и концептуальные проблемы / В. Л. Иноземцев // Обществ. науки и современность. — 2001. — № 3. — С. 140—152.
3. Информатизация образования: направления, средства, технологии / под общ. ред. С. И. Маслова. — М.: Изд-во МЭИ, 2004. — 868 с.
4. *Кузнецова, Т. А.* Основы теории цепей: в 2 ч. / Т. А. Кузнецова, Е. А. Кулютникова, А. А. Рябуха. — Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2008. — Ч. 1. — 227 с.; Ч. 2. — 308 с.
5. *Рябуха, А. А.* Активная электронная среда по теоретической электротехнике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://stratum.pstu.ac.ru/rus/about.html>.
6. *Bloom, B. S.* (ed.) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain [Электронный ресурс]. — New York: Longman, 1956. — Режим доступа: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html> [pdf].
7. The Age of Social Transformation Peter F. Drucker [Электронный ресурс] // The Atlantic Monthly. — Apr. 2006. — P. 47. — Режим доступа: <http://www.theatlantic.com>.

Поступила 24.05.11.



ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Т. Г. Соловьев (Саровский физико-технический институт НИЯУ МИФИ)

Обосновывается необходимость идентификации российскими вузами потребителей образовательных услуг и персонализированного подхода к налаживанию взаимоотношений с ними в целях повышения конкурентоспособности.

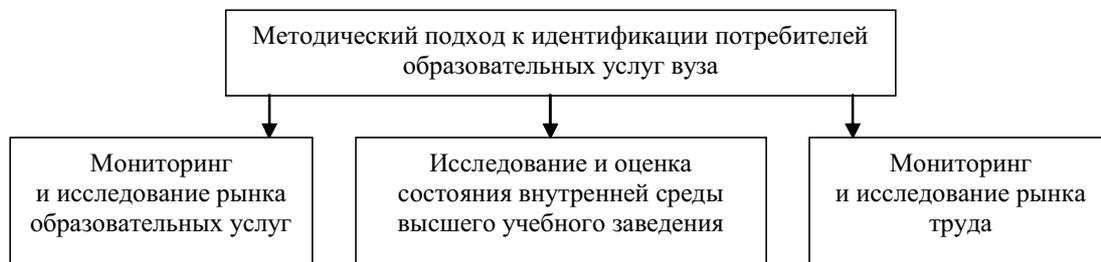
Ключевые слова: потребитель; образовательные услуги; высшее учебное заведение; целевая группа; идентификация.

Рыночные преобразования в России затронули практически все сферы экономической и социальной жизни общества, в том числе образование. За относительно короткое время сформировался и продолжает активно развиваться рынок образовательных услуг, что актуализирует проблему маркетинга в данной сфере.

Рост конкуренции в образовании, ужесточение требований со стороны потребителей к качеству образовательных услуг, демографический кризис, вхождение России в европейское образовательное пространство привели к тому, что в настоящее время ориентация на потребителя является ключевым принципом и основной целевой установкой организации образовательной деятельности. Реализация этого принципа требует формирования системы устойчивого взаимодействия вуза с потребителями. Изучение потребителей образовательных услуг, их потребностей и ожиданий позволяет высшему учебному заведению налаживать, выстраивать и развивать эффективные отношения с ними, что, в свою очередь, создает предпосылки повышения конкурентоспособности вуза на рынках образовательных услуг и труда. Установление долгосрочных доверительных отношений с потребителями способ-

ствует формированию базы лояльных, т. е. приверженных вузу, потребителей. Кроме того, благодаря длительным взаимоотношениям с потребителями у вуза формируется положительный имидж. Следовательно, каждый вуз должен идентифицировать имеющихся и потенциальных потребителей, умело сегментировать клиентскую базу. Решение этих задач позволяет оценить размеры и структурировать спрос на образовательные услуги, сформировать целевые рынки и адекватные им стратегии позиционирования.

Практический опыт реализации процесса идентификации потребителей образовательных услуг рассмотрим на примере нескольких российских высших учебных заведений: Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева (далее — МГУ), Саровского физико-технического института НИЯУ МИФИ (СарФТИ), Пензенского государственного университета архитектуры и строительства (ПГУАС). Эти вузы при идентификации потенциальных и существующих потребителей образовательных услуг используют методический подход, отражающий основные направления формирования клиентской базы (рис. 1).



Р и с. 1. Методический подход вузов к идентификации потребителей образовательных услуг

© Соловьев Т. Г., 2011

Идентификацией потребителей образовательных услуг в вузах занимаются подразделения и службы, ориентированные на взаимодействие с субъектами рынков образовательных услуг и труда. К ним относятся приемные комиссии, факультеты довузовской подготовки, институты повышения квалификации и переподготовки кадров, отделы маркетинга, центры содействия занятости студентов, службы трудоустройства выпускников и исследования карьеры. Важное значение для вузов имеет также идентификация существующих потребителей: студентов, слушателей различных учебных курсов, бакалавров, магистров и аспирантов. Сбор персональной информации о каждой из перечисленных категорий потребителей осуществляется в подразделениях, обеспечивающих учебный процесс: на кафедрах, в деканатах, учебных и учебно-методических отделах, отделах аспирантуры и докторантуры и т. д.

Идентификация потребителей образовательных услуг в вышеназванных учебных заведениях осуществляется в рамках мониторинга внешней и внутренней среды вуза, анализа и оценки состояния рынков образовательных услуг и труда. В качестве основных инструментов используются анкетирование, опрос целевых аудиторий, проведение интервью с ключевыми представителями потребительских групп. Полученные в результате этих мероприятий сведения дают возможность вузам прогнозировать спрос на образовательные услуги и определять потенциальных потребителей из числа абитуриентов, студентов и выпускников, желающих продолжить обучение на других специальностях, в аспирантуре или на программах дополнительного образования (второе высшее образование, магистратура).

Проблема заключается в том, что не все потенциальные потребители образовательных услуг конкретного вуза станут реальными. Это объясняется жесткой конкуренцией между учебными заведениями и имеющимися у потребителей возможностями широкого выбора. К тому же на решение воспользоваться образовательной услугой того или иного учебного заведения оказывает влияние

множество факторов: мнение родителей (для абитуриентов) и знакомых, сложившееся общественное мнение, территориальное местоположение учебного заведения, ценовая политика вуза, способ финансирования обучения (бюджетное или коммерческое). В этих условиях сбор данных о потенциальных и реальных потребителях требует персонифицированного подхода. Вуз заинтересован в том, чтобы собрать как можно больше информации о потенциальных клиентах в целях их превращения в реальных потребителей. Развитие взаимоотношений с существующими потребителями способствует их лояльности к учебному заведению и увеличивает вероятность повторного обращения к нему за получением образовательных услуг.

Среди вышеназванных вузов не все используют существующие возможности и направления сбора информации о потенциальных и реальных потребителях. Чаще всего это обусловлено отсутствием соответствующих структурных подразделений и служб, в обязанности которых входили бы функции по сбору и обработке информации о потребителях. Так, МГУ и ПГУАС в своей деятельности обращаются к большому количеству методов изучения и идентификации потребителей образовательных услуг. В организационной структуре данных вузов имеются структурные подразделения, которые охватывают основные направления взаимоотношений с потребителями рынков образовательных услуг и труда: приемная комиссия, факультет довузовской подготовки, факультет дополнительного профессионального образования, аспирантура, докторантура, магистратура, Центр маркетинга и содействия трудоустройству выпускников (ПГУАС), Региональный центр содействия трудоустройству выпускников вузов Республики Мордовия (МГУ) и т. д. В то же время в СарФТИ спектр задействованных методов значительно уже.

В условиях ухудшения демографической ситуации в стране и роста конкуренции важной проблемой для высших учебных заведений становится использование персонифицированного подхода



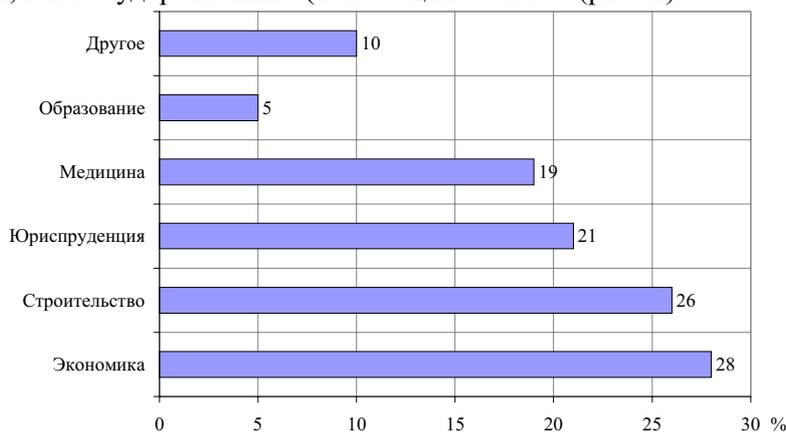
при формировании клиентской базы. Его применение позволяет привлечь целевых клиентов посредством своевременного предоставления им интересной информации, анализа желаний и предпочтений целевой аудитории, оказания помощи в принятии решения о выборе учебного заведения. Для разрешения данной проблемы в рассматриваемых вузах силами сотрудников факультетов, служб маркетинга, а также студентов проводятся маркетинговые исследования потенциальных потребителей в рамках специальных исследовательских проектов. Целевой группой, как правило, служат учащиеся 11 классов, которые составляют основную часть потенциальных потребителей образовательных услуг.

В 2009/10 учебном году подобное исследование было проведено в ПГУАС¹. В его рамках был осуществлен опрос выпускников средних общеобразовательных школ г. Пензы [3]. Он позволил установить, что 70 % респондентов намерены получить высшее образование, а остальные 30 % желают обучаться в техникумах или сразу по окончании школы планируют трудоустроиться. Одним из способов сегментирования потенциальных потребителей образовательных услуг вуза послужила форма собственности образовательного учреждения. Оказалось, что поступить в государственные вузы рассчитывают 42 % опрошенных, в негосударственные (ком-

мерческие) — 28; 30 % затруднились ответить на данный вопрос.

В качестве критериев сегментирования потенциальных потребителей также использовались: форма обучения в вузе, предполагаемая сфера профессиональных интересов, отношение к платному обучению, размер семейного дохода, категория учащегося (троечник, хорошист, отличник). Что касается формы обучения, то большая часть респондентов отдает предпочтение очной — 81,5 %, планируют получать образование заочно — 16,5, в форме экстерната — 2 %.

Важным параметром оценки потребительских предпочтений при выборе вуза является предполагаемая сфера деятельности. Многие абитуриенты, обучаясь в настоящее время в школе, недостаточно хорошо представляют себе ситуацию на рынке труда и испытывают затруднения при выборе сферы деятельности и специальности. Тем не менее каждый из них в процессе опроса попытался указать наиболее предпочтительное для него профессиональное направление деятельности. Как оказалось, несмотря на насыщенность рынка труда специалистами в области экономики и юриспруденции, данные направления остаются достаточно популярными среди абитуриентов. Так, среди опрошенных желают получить образование в области экономики 28 %, в области юриспруденции — 21 % (рис. 2).



Р и с. 2. Предпочтения, отдаваемые потенциальными потребителями ПГУАС при выборе сферы деятельности

¹ Информация предоставлена Центром маркетинга и содействия трудоустройству выпускников Пензенского государственного университета архитектуры и строительства.

Прогнозная оценка спроса со стороны выпускников текущего года на образовательные услуги вуза, безусловно, важна для каждого высшего учебного заведения. Однако такого рода исследования, как правило, не охватывают другие категории потенциальных потребителей: выпускников прошлых лет, потребителей, желающих получить второе или дополнительное образование. Собранная в процессе несистематических маркетинговых исследований информация не позволяет персонифицировать потенциальных потребителей, а соответственно, четко определить их потребности, ожидания, предпочтения, установить обратную связь с ними и создать предпосылки для долгосрочных взаимоотношений.

Важную роль в решении задачи персонификации потенциальных потребителей образовательных услуг играют факультеты довузовской подготовки. Их сотрудники имеют возможность наладить индивидуальные взаимоотношения с каждым из обучающихся. Полученная от них информация о пожеланиях и предпочтениях может служить основой для формирования вузом портфеля образовательных услуг.

По данным приемной комиссии СарФТИ, значительная доля слушателей подготовительных курсов, организованных при вузе, становятся впоследствии его абитуриентами и студентами. Так, в 2009 г. подали заявления на поступление в вуз 73 % слушателей подготовительных курсов, из которых 46 % были зачислены в число студентов, а в 2010 г. эти цифры составили 89 и 40 % соответственно. Следует отметить, что определить на стадии обучения на подготовительных курсах приверженность слушателя к тому или иному учебному заведению сложно, так как представление о возможном выборе вуза у него еще не сформировалось. Проведенный в 2009/10 учебном году в СарФТИ опрос среди слушателей подготовительных курсов показал, что всего 15 % из них были окончательно уверены в том, что продолжат обучение в данном вузе.

Еще один способ идентификации потенциальных потребителей, который ис-

пользуется вузами, — профориентационная работа со школьниками. В ее рамках сотрудниками вуза проводятся собрания в школах, индивидуальная работа с учениками выпускных классов и их родителями, опросы и анкетирование в целях выявления причин выбора того или иного учебного заведения, специальности, формы обучения и т. д. Проведение различных мероприятий: олимпиад, конференций с участием школьников, дней открытых дверей — обеспечивает дополнительную возможность сбора данных о потенциальных потребителях. Анкетирование и опросы, как правило, осуществляются сотрудниками приемных комиссий. Эти мероприятия носят эпизодический характер и обычно приурочены к приемной кампании.

Основной объем информации о потребителях образовательных услуг собирается в период работы приемной комиссии. При обращении сюда абитуриент предоставляет подробную информацию о себе, а именно: личные данные, сведения об образовании, контактные данные, набор специальностей для поступления, представленных по приоритету, сведения об имеющихся льготах для поступления. Дополнительно абитуриент может сообщить сведения о родителях. Именно на этапе работы приемной комиссии в большинстве вузов начинает формироваться база данных о потребителях, которая в дальнейшем используется для сегментирования абитуриентов по различным критериям: базовое образование, половой признак, место жительства и др. Сегментация абитуриентов позволяет дифференцировать и систематизировать информацию о них в целях разработки определенных маркетинговых решений.

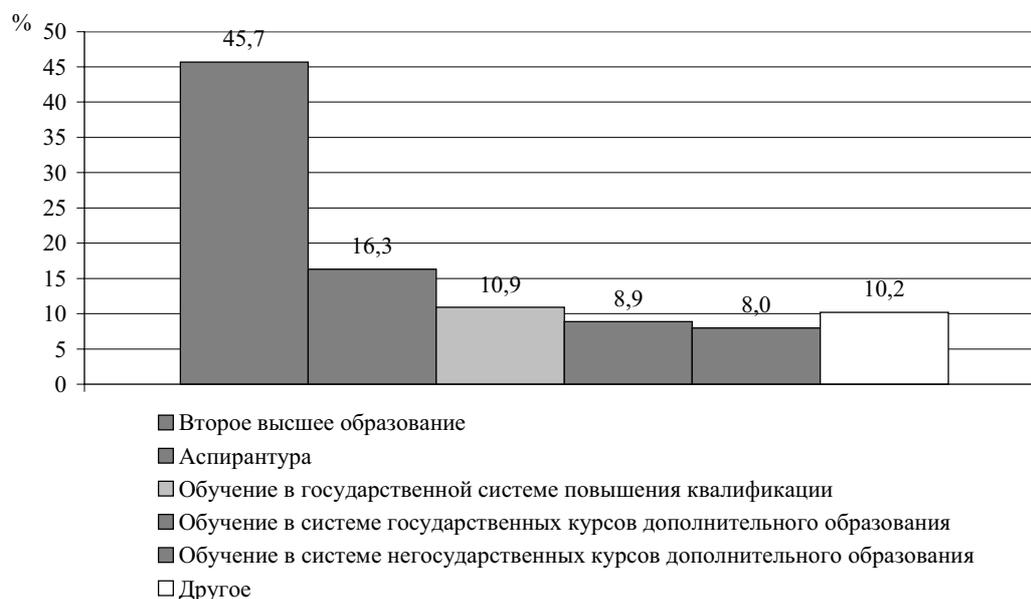
Важное значение для вузов имеет также идентификация существующих потребителей: студентов, слушателей различных учебных курсов, бакалавров, магистров и аспирантов. Персональная информация о каждой из перечисленных категорий потребителей хранится в подразделениях, обеспечивающих учебный процесс: на кафедрах, в деканатах, учебных и учебно-методических отделах и т. д.



Динамично развивающимся сегментом потребителей образовательных услуг являются студенты и другие лица, поступающие на программы второго высшего образования, а также слушатели дополнительных программ. Для их идентификации вузами проводятся исследования с целью формирования соответствующих целевых групп и налаживания взаимоотношений с ними.

В 2010 г. в ПГУАС среди студентов было проведено исследование предпочтений в получении дополнительного образования (второго высшего образования или повышения квалификации).

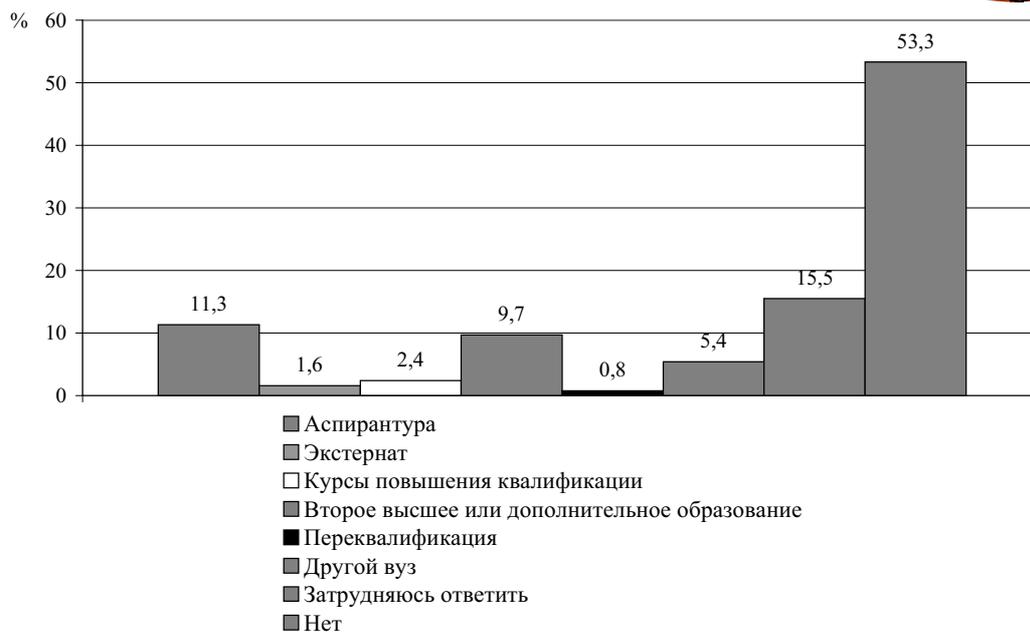
Результаты опроса позволили сделать вывод о том, что студенты старших курсов и выпускники вузов явное предпочтение отдают получению второго высшего образования, что обосновывается ими как возможность повышения конкурентоспособности на рынке труда. Менее предпочтительными формами получения дополнительного образования являются обучение в аспирантуре, обучение в государственной системе повышения квалификации, а также на государственных и негосударственных курсах повышения квалификации (рис. 3).



Р и с. 3. Предпочтения выпускников ПГУАС при решении вопроса о получении дополнительного образования

В рамках исследования также решалась задача о намерениях студентов продолжать обучение в той или иной форме именно в ПГУАС. Как оказалось, такие намерения есть всего у 26 % респондентов, остальные обучаться далее не собираются или хотят перейти в другой вуз. Самыми популярными формами продолжения обучения респонденты назвали обучение в аспирантуре и получение второго высшего или дополнительного образования (рис. 4).

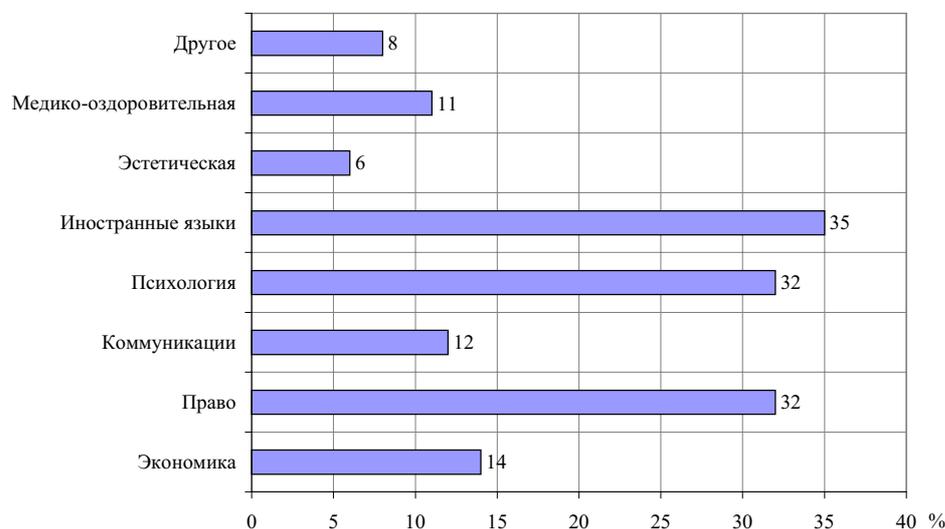
Подобные исследования проводятся и в МГУ. Они позволяют выявить тенденции в развитии дополнительного образования, определить заинтересованные группы среди студентов, выпускников вуза и других целевых аудиторий, желающих продолжить обучение в нем. Наиболее сложная задача при проведении таких исследований — персонификация потребителей, готовых продолжать взаимоотношения с вузом. Так, в декабре 2009 г. отделом менеджмента качества



Р и с. 4. Намерения студентов относительно продолжения обучения в ПГУАС

образовательной деятельности по просьбе Аккредитационной комиссии Рособнадзора было проведено анкетирование студентов I, III и V курсов². Количество респондентов составило 452 чел. [1]. Результаты опроса свидетельствуют о том, что респонденты нацелены на дальнейшее получение образования. Если тех, кто считает, что полученных ими знаний и компетенций по

основной специальности достаточно для будущей работы, всего 22,5 %, то тех, кто намерен получить дополнительное образование, например, второе высшее, по другой специальности в университете, — 49 %. Самыми популярными областями для получения дополнительного образования являются иностранные языки (35 %), право (32 %) и психология (32 %) (рис. 5).



Р и с. 5. Области знания, в которых респонденты хотели бы получить дополнительное образование в МГУ

² Информация предоставлена отделом менеджмента качества образовательной деятельности Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.



В 2010 г. в МГУ силами студентов экономического факультета проводились исследования потенциальных потребителей в рамках исследовательских проектов³. Были опрошены студенты 10 факультетов; выборочная совокупность участников составила 450 чел., или 2 % от генеральной.

Как выяснилось, свыше половины респондентов (55,8 %) планируют получить дополнительное образование в той или иной форме. Причем большинство из

них (39,2 %) хотели бы получить второе высшее образование по другой специальности. Это можно объяснить прежде всего неудовлетворенностью своим первым образованием или с трудностями при трудоустройстве по полученной специальности. Продолжить свое образование в аспирантуре намерена незначительная часть студентов (10,8 %), что объясняется отсутствием способностей или нежеланием связывать свою жизнь с наукой (рис. 6).



Р и с. 6. Предпочтения студентов МГУ при решении вопроса о получении дополнительного образования

Еще одним направлением в рассматриваемой деятельности вузов является сбор информации об организациях (юридических лицах) – потребителях образовательных услуг. Последние представлены двумя большими сегментами: предприятия и организации различных форм собственности; федеральные и региональные органы государственной власти и управления, органы местного самоуправления. Основными подразделениями, вступающими во взаимоотношения с ними, являются центры содействия тру-

доустройству и факультеты повышения квалификации. Кроме того, данные об организациях собираются на факультетах, в функциональных отделах, отвечающих за учебную, производственную и преддипломную практику студентов.

В каждом подразделении, работающем с юридическими лицами и их представителями, реализуются свои способы поиска деловых партнеров. Академические подразделения (факультеты, кафедры) строят взаимоотношения с организациями, приглашая сотрудников для пре-

³ Информация предоставлена кафедрой маркетинга экономического факультета Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

подавания учебных дисциплин, руководства дипломными работами, научными и исследовательскими проектами, для участия в государственных аттестационных комиссиях, конференциях и семинарах. В результате данных взаимоотношений, основанных на личных контактах представителей юридических лиц и руководства академических подразделений, устанавливаются деловые связи и облегчается доступ к информации об этих организациях.

Ключевую роль в процессе идентификации и налаживания взаимоотношений с организациями играют центры содействия занятости студентов, службы трудоустройства выпускников и исследования карьеры. В результате информационного обмена между сотрудниками центра (службы) и организациями формируется достаточно обширный банк данных (МГУ — 655 организаций, ПГУАС — 1 262, СарФТИ — 70).

Реальная практика свидетельствует о том, что информационный обмен между академическими подразделениями (институты, входящие в состав университетов, факультеты, кафедры), отделами учебной, производственной и преддипломной практики, факультетами повышения квалификации и центрами содействия трудоустройству фактически не осуществляется по причине разных целевых установок при формировании банков данных. Накопленная информация о предприятиях и учреждениях, с которыми осуществляются взаимоотношения, как правило, не выходит за пределы тех подразделений, в которых она была получена. В связи с этим актуальной является проблема формирования и организации централизованной системы сбора, анализа и обмена информацией в вузе, поскольку отсутствие таковой приводит к накоплению разрозненных массивов данных, неформализованной и неполной структуре сведений об организациях (юридических лицах), их дублированию.

Для более глубокой идентификации и анализа организаций с точки зрения формирования базы потенциальных потребителей образовательных услуг необходимо не только осуществлять сбор

контактной информации, но и дифференцировать предприятия по ряду критериев (отраслевая принадлежность, организационно-правовая форма, размер организации, степень самостоятельности принятия решений, форма собственности и др.). Целесообразно также исследовать ожидания организаций относительно взаимодействия с вузом, выявлять новые направления сотрудничества.

Во многих российских вузах в настоящее время отсутствует централизация информационных потоков, формирующих базы данных о реальных и потенциальных потребителях образовательных услуг, что затрудняет их обработку и анализ, идентификацию потребностей и ожиданий потребителей, установление обратных связей с ними. Использование для этих целей информационных технологий, позволяющих создать централизованную систему хранения и обработки данных, которые накапливаются во всех структурных подразделениях, осуществляющих взаимодействие с потребителями образовательных услуг, будет способствовать выстраиванию взаимовыгодных долгосрочных взаимоотношений между ними и вузом.

Применение разнообразных коммуникационных каналов дает возможность наладить устойчивые персонифицированные отношения с потребителями, доводя до них информацию о тех выгодах, которые они могут получить, пользуясь услугами именно данного вуза. По мере роста количества коммуникационных каналов и интенсивности их использования возникает проблема систематизации полученной информации. В настоящее время во многих высших учебных заведениях РФ информация о потребителях образовательных услуг рассредоточена по разным структурным подразделениям, а взаимодействия с потенциальными клиентами строятся чаще всего при отсутствии достаточных знаний о них. Чтобы относиться к каждому клиенту как к самостоятельной и уникальной личности, вузу нужно создать централизованное хранилище данных, на основе которых будут проводиться всесторонний анализ клиентской базы, диагности-



ка и принятие соответствующих решений [2].

Проведенное исследование процессов идентификации и формирования целевых групп потребителей образовательных услуг в высших учебных заведениях позволило сделать вывод о необходимости совершенствования существующих механизмов сбора, обработки и анализа информации в целях выстраивания долгосрочных взаимовыгодных взаимоотношений с потребителями образовательных услуг. Также необходимо обеспечить централизацию информационных потоков, поступающих через различные коммуникационные каналы и формирующих базы данных о реальных и потенциальных потребителях образо-

вательных услуг, с целью идентификации потребностей и ожиданий потребителей, установления обратных связей с ними.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исследование студентов 1, 3 и 5 курсов [Электронный ресурс]. — Саранск, 2009. — Режим доступа: http://www.mrsu.ru/ru/i_docs/detail.php?ID=5445.

2. *Неретина, Е. А.* Технологическое и программное обеспечение реализации CRM-концепции в сфере высшего образования / Е. А. Неретина, Т. Г. Соловьев // Открытое образование. — 2010. — № 1. — С. 43—54.

3. *Савенкова, Ю. С.* Повышение конкурентоспособности вуза на основе формирования и реализации программы лояльности : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Ю. С. Савенкова. — Пенза, 2009. — 20 с.

Поступила 16.03.11.

ИНТЕГРАЦИЯ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПАРТНЕРОВ В ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. З. Муратшин (Стерлитамакский педагогический колледж)

Проводится комплексный анализ механизмов интеграции стратегических партнеров в инновационный процесс развития учреждений профессионального образования. Рассматриваются условия и механизмы активного привлечения стратегических партнеров в деятельность институтов государственного управления.

Ключевые слова: интеграция; стратегическое партнерство; ресурсный центр; инновационный процесс; инновационная образовательная деятельность.

Профессиональное образование сегодня — это открытая для партнерства и взаимодействия с общественными институтами система, взаимоотношения в которой строятся на договорных отношениях и направлены на достижение главной миссии: подготовку высококлассного, конкурентоспособного и востребованного на рынке труда специалиста. Условия для интеграции учреждений профессионального образования и социальных партнеров были заложены в приоритетном национальном проекте «Образование» [4], а также Федеральной целевой программе развития образования на 2006—2010 гг. [3].

Еще одним фактором сближения партнеров по образовательному процес-

су должно стать то, что во всех учреждениях профессионального образования внедряются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [6]. Стандарты нового поколения особое внимание уделяют новым подходам к организации и содержанию подготовки специалистов, которое должно строиться на основе социального заказа, формируемого стратегическими партнерами образовательных учреждений профессионального образования. Работодатели ставят перед образовательными учреждениями серьезные задачи, обусловленные необходимостью сделать организацию образовательного процесса более гибкой, адаптированной к изменяющейся ситуации на рынке образова-

© Муратшин Е. З., 2011

тельных услуг, соответствующей возрастающим требованиям к качеству подготовки специалистов.

В условиях информатизации общества и развития инновационных технологий стержневым показателем уровня квалификации специалиста выступают профессионализм и компетенция, которые обеспечивают выпускникам конкурентоспособность и мобильность в динамично изменяющихся условиях и служат важным фактором их социальной защищенности. Сформировать такие качества у выпускников возможно при наличии серьезной материально-технической базы, создание которой предполагалось осуществить за счет привлечения наиболее «продвинутых» образовательных учреждений к реализации национального проекта «Образование». Всем остальным предлагалось обратить внимание на такую форму социального партнерства, как государственно-общественное управление.

Повышение конкурентоспособности выпускника на рынке труда обусловлено ростом требований потенциальных работодателей к уровню квалификации работников. Сегодня, чтобы быть конкурентоспособным, необходимо быть специалистом широкого профиля, обладать знаниями основ маркетинга, менеджмента, финансовой, бухгалтерской сферы, предпринимательства, компьютерных технологий. Этому должно способствовать привлечение работодателей к процедуре аттестации выпускников.

Болевой точкой в решении указанной триединой задачи является внедрение ФГОС. С самого начала стандарты нового поколения в среде педагогической общественности воспринимались неоднозначно. Большинство педагогов, даже не вдаваясь в подробности, просто не воспринимали и не воспринимают их по сей день. Самая влиятельная часть — профессорско-преподавательский состав вузов — вообще раскритиковали ФГОС, придав полемике вокруг их внедрения мощный общественный резонанс. Среди аргументов непримиримой позиции выдвигался и такой: «Безумная кампания с профстандартами, направленная на то,

чтобы загнать систему образования под квалификационные требования профессиональных стандартов (по существу под должностные инструкции) отсталой российской экономики, подчинить систему образования интересам бизнеса, унижить и морально растоптать национальную высшую школу... ведет к существенному снижению уровня профессионального образования» [5]. По утверждению профессора В. А. Сухомлина, «...почти трехлетняя работа увенчалась созданием бесполезной системы государственных стандартов, а высшая школа осталась голой, без одежды из учебно-методического обеспечения. И учебно-методическим объединениям университетов придется теперь создавать свои собственные стандарты и рекомендации по нормированию содержания обучения» [5], причем делать эту работу придется при тотальном дефиците времени.

Однако есть весомые аргументы и за новые стандарты. Это, например, активное привлечение работодателей к разработке заложенных в ФГОС требований к содержанию подготовки специалиста, таких как аттестационные процедуры, производственная практика. Данные требования делают процесс подготовки специалиста гораздо ближе к будущему рабочему месту. Можно продолжать полемизировать о достоинствах и недостатках ФГОС, но окончательные выводы делать рано, дискуссия остается открытой.

Национальный проект «Образование» дал мощный импульс развитию наиболее «продвинутых» учреждений профессионального образования. В процессе его реализации обладатели грантов смогли заручиться поддержкой уже не потенциальных, а реальных работодателей. Участие работодателей в софинансировании инновационной программы подготовки специалиста позволило учреждениям профессионального образования — победителям национального проекта создать мощную материально-техническую, научно-методическую и информационную базу, отвечающую всем современным требованиям.

Деятельность институтов государственно-общественного управления ин-



тегирована в структуру практически всех учреждений профессионального образования и осуществляется через управляющие, наблюдательные, попечительские советы [1]. Перечисленные институты призваны участвовать в разработке инновационных образовательных программ, реализуемых учреждениями профессионального образования. В процессе их реализации стратегические партнеры в режиме коммуникации активно корректируют и вносят предложения по совершенствованию и модернизации инновационной деятельности, форм и видов подготовки специалиста.

Включенные в деятельность наблюдательного совета представители работодателей как независимого общественного института осуществляют мониторинг качества выполняемого социального заказа. На основе социального заказа и официально оформленной заявки служба маркетинга составляет пакет заказов, который реализуется через деятельность творческих лабораторий и студенческих фирм, функционирующих на их базе как одна из форм практико-ориентированной деятельности, разрабатывает проекты, представленные в виде курсового проектирования и выпускных квалификационных работ. Проекты проходят общественную экспертизу и получают оценку в ходе реализации их на практике в режиме эксперимента.

Для развития материально-технической базы, определения политики и стратегии развития учреждения профессионального образования стратегические партнеры активно привлекаются к деятельности управляющего совета. Одно из важных направлений его работы — создание и развитие материально-технической базы для внедрения и освоения новых образовательных технологий, обеспечивающих подготовку и переподготовку специалистов, обладающих требуемыми инновационными составляющими в профессионально-педагогических компетенциях.

Тесное сотрудничество и взаимодействие институтов общественного и государственного управления, активное участие в создании открытого образова-

тельного пространства формируют положительный имидж учреждения профессионального образования. В свою очередь, он обеспечивает благоприятные условия для инвестирования в образовательный процесс, решение инновационных задач, стоящих перед образовательным учреждением на современном этапе.

В ходе совместной инновационной образовательной деятельности новым содержанием наполняются партнерские отношения с работодателями. Взаимодействие в данном направлении предполагает интенсивное сотрудничество в подготовке и переподготовке кадров на базе созданных ресурсных центров [2].

Согласно одному из часто используемых определений ресурсный центр — это форма объединения, интеграции и концентрации ресурсов от различных собственников. По распространенной в нашей стране практике ресурсный центр (отраслевой комплекс, центр коллективного пользования, базовый колледж, профессиональный лицей, учебное объединение и т. п.) создается собственником (учредителем) ресурсов на инициативной основе, как правило, на базе наиболее «продвинутого» государственного учреждения профессионального образования, аккумулируя информационные, финансовые, материально-технические ресурсы.

Часто используется более узкое определение ресурсного центра, в соответствии с которым он рассматривается как структурное подразделение, созданное на базе образовательного учреждения, имеющего опыт экспериментальной и инновационной деятельности. Его деятельность сводится к предоставлению материальной базы для подготовки специалистов, переподготовки и повышения квалификации кадров, направляемых организациями региона. Такой ресурсный центр создается и функционирует за счет концентрации финансовых и материальных ресурсов из государственного источника без образования нового юридического лица, в данном случае речь идет о совместном использовании не информационных, а материально-технических ресурсов.

Важным моментом во взаимодействии в условиях открытой системы будет признание того факта, что понятие «работодатель» приобретает новое качественное содержание, расширяя круг заказчиков. В связи с этим привлечение стратегических партнеров к деятельности комиссии по аттестации педагогического состава или аттестационной комиссии в период аккредитации образовательного учреждения, включение их в состав комиссии итоговой государственной аттестации становятся обычной практикой. Данные меры дают возможность повысить эффективность управления образовательным процессом, увидеть перспективы и пути инновационного развития.

Таким образом, развитие отношений со стратегическими партнерами предполагает расширение границ социального партнерства от традиционного сотрудничества в рамках формирования социального заказа со стороны работодателей на подготовку специалистов, через интенсивную интеграцию в инновационный процесс развития учреждения профессионального образования, в институты государственно-общественного управления, до формирования стратегии развития на уровне участия в разработке содержания образования. Вовлечение стратегических партнеров в инновационную образовательную деятельность в складывающихся социально-экономических условиях позволит вывести сотрудничество на качественно новый уровень.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дик, Н. Ф. Государственно-общественное управление общеобразовательными учреждениями / Н. Ф. Дик. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 320 с.
2. 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. — 240 с.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006—2010 годы» [Электронный ресурс]. — Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/2048>. — Дата обращения: 22.02.2011.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2006 г. № 850 «О мерах государственной поддержки в 2007 году подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств в государственных образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы» [Электронный ресурс]. — Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/rpno/nspo/3331>. — Дата обращения: 22.02.2011.
5. Сухомлин, В. А. Реформа высшей школы деструктивна [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлин // Сегодня.ру. — Сетевое изд. — Режим доступа: <http://segodnia-ru.livejournal.com/191472.html>. — Дата обращения: 23.02.2011.
6. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» [Электронный ресурс]. — Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/proj/4335>. — Дата обращения: 23.02.2011.

Поступила 10.03.11.



КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Голяева (Саранский кооперативный институт)

Освещаются педагогические условия реализации компетентностно-ориентированного мониторинга образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентность; компетентностный подход; профессиональный стандарт; профессиональная идентичность; мониторинг подготовки выпускника.

Перспективы развития современной экономики России связаны с политикой, обозначенной в Стратегии инновационного развития России «Стратегия 2020». Как отметил Президент России Д. А. Медведев на совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики, состоявшемся 31 августа 2010 г., без радикального изменения системы профессионального образования никакая модернизация у нас не получится. Поэтому сегодня подготовка компетентного специалиста становится одной из приоритетных целей и, как никогда ранее, востребована обществом и экономикой.

В последние годы в системе профессионального образования произошли существенные изменения, связанные с принятием федеральных образовательных стандартов третьего поколения, ориентированных на формирование компетенций у выпускников. Эти изменения были инициированы вхождением нашей страны в Болонский процесс и в основном затронули высшую школу [2]. Однако в связи с введением уровневого образования, формированием университетских комплексов, имеющих в своем составе учреждения среднего, высшего и дополнительного образования, компетентностный подход как новая парадигма всей профессиональной подготовки студентов требует выработки общих позиций к различным аспектам его реализации в работе названных образовательных учреждений.

Проводимые по данной проблеме исследования касаются в основном систе-

мы высшего профессионального образования, при этом для системы среднего профессионального образования, традиционно являющейся практико-ориентированной, переход на компетентностно-ориентированные стандарты нового поколения представляется менее трудным.

С позиций системного подхода системообразующим фактором в построении образовательного процесса выступает результат процесса обучения, выраженный в сформированной у выпускника компетентности. Новое понимание качества профессионального образования, традиционно оцениваемого по уровню сформированных знаний и умений выпускников, привнесло в педагогическую практику учреждений среднего профессионального образования ряд противоречий, и в частности:

— между сложившейся системой профессионального образования и необходимостью качественной профессиональной подготовки студентов в аспекте формирования профессиональных компетенций;

— необходимостью постоянного контроля процесса формирования компетенций в учебном процессе и недостаточностью научно обоснованного методического обеспечения преподавателя;

— потребностью использовать инновационные технологии оценивания уровня подготовки студентов и ограниченными возможностями традиционных методов контроля в профессиональном образовании.

Принципиальные изменения в экономике современного периода, обусловленные возрастающей ролью знаний, рево-

люцией в информационных и коммуникационных технологиях, формирующимся глобальным рынком труда, диктуют новые требования к выпускникам учреждений среднего профессионального образования — специалистам для инновационной экономики. Вместе с тем нельзя не заметить, что качество среднего профессионального образования, содержание, формы, методы обучения, состояние учебно-материальной базы еще не в полной мере соответствуют современному уровню.

Динамично изменяющийся рынок труда формирует свои потребности в квалифицированных кадрах, которые влекут за собой оперативную перенастройку системы среднего профессионального образования, однако «мир труда» сам по себе не способен четко определить надежные ориентиры для системы образования. Как один из важнейших путей решения возникшего противоречия рассматривается переход на стандарты нового поколения, основой для которых стали выраженные в компетенциях представления, общие для работодателей и образования. Эти согласованные представления должны найти отражение при разработке профессиональных и реализации образовательных стандартов, а также в системе оценки уровня подготовки выпускников.

Очевидно, что оценка подготовленности выпускника учреждения среднего профессионального образования может быть объективной только в том случае, если она опирается на профессиональный стандарт и соотносится с содержанием обучения, предусмотренным принятыми образовательными стандартами. В отличие от ФГОС методология создания и внедрения профессиональных стандартов практически не разработана.

Согласно общепринятому определению профессиональный стандарт — это обобщенное описание рабочих заданий, которые должны быть выполнены в рамках конкретной профессиональной деятельности с определенными показателями качества, а также соответствующих им компетенций.

Профессиональный стандарт базируется на профессионально-ориентированных умениях, которые имеют комплексный, целостный характер и переносятся из различных областей в профессиональную деятельность. Поэтому ключевым направлением диалога образования и бизнеса становится компетентный подход, при котором возникает реальная возможность формирования общих представлений о постановке задач подготовки и оценки качества специалистов — выпускников учреждений среднего профессионального образования.

Термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. Как отмечает В. И. Байденко, «компетенция выступает новым типом целеполагания... по существу, знаменует сдвиг от сугубо (или преимущественно) академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников (с ориентацией на ее рыночную стоимость)» [1, с. 13]. Обращение к оценке качества образования через компетенцию означает, что образование поворачивается лицом к трудовой деятельности. При этом важно, что компетенции жестко не связаны с конкретной профессией и могут быть использованы в ряде профессий. Подобно способностям, они определяют успех во многих областях деятельности.

Цель профессионального образования состоит в том, чтобы отказаться от формирования у студентов только академических и энциклопедических знаний в пользу их практичности (владение информацией не есть умение вдумчиво и целесообразно использовать ее в практической деятельности, речь идет о «живом знании» — функциональной ценности человека, имеющей жизненный и личностный смысл). Компетентный подход акцентирует внимание на результате образования, в качестве которого рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, его компетентность. При этом,



что особенно важно, результаты образования признаются значимыми за пределами самой системы.

Важно подчеркнуть, что российская система среднего профессионального образования всегда была компетентностной, т. е. ориентированной на сферу профессиональной деятельности. Однако если раньше ее задачей была подготовка специалистов для массового, стабильного производства, с редко меняющейся технологией и номенклатурой выпускаемой продукции, то сегодня ситуация совершенно иная: меняются технологии, производство становится гибким. Сложившаяся ситуация требует другого специалиста, способного проявлять активность в меняющихся условиях.

Актуальность обращения к компетентностному подходу, охватывающему наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как способности, готовность к решению профессиональных задач, качества личности и др., сегодня не вызывает сомнения, поскольку указанный подход позволяет оперативно формировать не только содержание образования, но и систему диагностики, отвечающую запросам рынка труда.

Большое внимание проблеме компетентностного подхода в подготовке специалиста было уделено отечественными учеными, и в частности В. А. Болотовым, В. В. Сериковым, А. Г. Шмелевым [3; 8]. Однако если теоретические основы формирования компетенций студентов разработаны достаточно полно, то вопрос оценки сформированности компетенций до сих пор остается недостаточно изученным. С учетом небольших сроков обучения в условиях учреждений среднего профессионального образования и меньшего по сравнению с вузами объема содержания обучения поиск решения данной проблемы и его апробация именно на этом образовательном уровне позволили бы определить общие пути и средства мониторинга сформированности профессиональных компетенций студентов. В зарубежных источниках распространено понимание компетенции как «способности и готовности к выполне-

нию определенной деятельности», где категории «готовность» и «способность» достаточно трудно оценить, особенно в практике работы преподавателя (Г. Влунштейн, У. Клемент и др.).

Понятие «компетенция», представленное в работах различных исследователей, как педагогов, так и психологов, не всегда может быть отправной точкой в построении технологии оценивания подготовки специалистов. С позиций формирования объективной оценки уровня подготовки выпускника среднего профессионального заведения весьма перспективным представляется такой критерий, как профессиональная идентичность. Она предполагает принятие человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения, принятых и разделяемых членами данной профессиональной группы (или профессионального сообщества). Профессиональная идентичность может оцениваться на основе ряда показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой.

Представляется, что в современных условиях реализации компетентностного подхода при переходе учреждений среднего профессионального образования к новым образовательным стандартам компетентностно-ориентированный мониторинг дает возможность отразить уровень профессиональной идентичности выпускника.

При определении сущности компетентностно-ориентированного мониторинга процесса подготовки выпускника учреждения среднего профессионального образования мы исходим из теоретических основ профессионализма, сформулированных в исследованиях отечественных ученых С. А. Дружилова, Н. Б. Крылова, В. А. Цвыка и др. [5; 7; 10], развивающих идеи культурологического подхода Л. С. Выготского [4]. Именно культура, выступающая связующим звеном между личностью и выполняемой ею деятельностью, на наш взгляд, должна сыграть ключевую роль в понимании сущности компетентности. Анализ трудов В. И. Байденко, И. А. Зимней, А. В. Хуторского [1; 6; 9] позволил рассматривать

компетентность как совокупность знаний и умений, сформированных в процессе учебной деятельности, а также профессионально важных качеств личности и отношения к деятельности, формируемых в ходе освоения практического опыта.

Компетентностно-ориентированный мониторинг, являясь важным средством реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, представляет собой систему сбора, хранения, систематизации информации о процессе формирования компетенций с целью прогнозирования и своевременной коррекции учебного процесса, обеспечивающих качественное профессиональное образование.

Обобщенные характеристики мониторинга подготовки выпускника учреждения среднего профессионального образования должны отражать:

— представления о цели и задачах деятельности специалиста, о тех функциях, к выполнению которых он должен быть подготовлен; о компетентности специалиста и его индивидуальных качествах, которые должны быть сформированы как профессионально важные; о нормативных условиях, в которых эта деятельность должна протекать;

— навыки принятия решений, связанных с деятельностью; работы с информацией, обеспечивающей успешность деятельности;

— представления о личностном смысле деятельности.

Реализация компетентностно-ориентированного мониторинга требует создания ряда педагогических условий, среди них — согласование результативно-целевых основ всех этапов организации учебного процесса; сотрудничество всех педагогов с целью получения объективных результатов; реализация мотивационной направленности студентов в процессе обучения на овладение компетенциями; применение традиционных методов контроля и критериально-ориентированного тестирования для оценки результатов учебной деятельности и профессиональ-

ных достижений студентов; использование информационных технологий.

Нами была разработана модель мониторинга формирования компетентности студентов, включающая в себя три основных блока: содержательный (или когнитивный), технологический (или деятельностный), личностно-психологический.

Содержательный блок составляют определение требований, предъявляемых к специалисту (требования ГОС и требования работодателей); требований к содержанию знаний, умений и навыков для компетентного выполнения профессиональной деятельности; отбор и структурирование контрольно-измерительных материалов для эксперимента (производятся исходя из анализа видов профессиональной деятельности, каждый из которых конкретизируется посредством действий и операций специалиста).

Технологический блок ориентирован на осуществление оценки сформированности профессиональных компетенций в процессе текущего и итогового контроля учебной деятельности студентов, а также критериально-ориентированного тестирования в соответствии с требуемыми компетенциями.

Личностно-психологический блок представляет вопросы формирования профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов и реализуется в основном в процессе практической деятельности (практик, стажировок).

Таким образом, исходя из представленной модели компетентностно-ориентированный мониторинг предназначен для оценки качества подготовки специалистов и позволяет выявить у будущих специалистов уровень сформированности компетентности. В отличие от традиционного учета успеваемости, психологической и социально-педагогической диагностики он осуществляется планомерно и систематически. Результаты мониторинговых экспертиз не просто фиксируются, а используются для постоянного совершенствования учебно-воспитательного процесса.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Байденко, В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
2. Болонский процесс. Национальный доклад: 2005—2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/37175.DOC>.
3. *Болотов, В. А.* Развитие инструментальных технологий контроля качества образования: стандарты профессионализма и парадоксы роста / В. А. Болотов, А. Г. Шмелев // Высш. образование сегодня. — 2005. — № 4. — С. 16—21.
4. *Выготский, Л. С.* Лекции по психологии / Л. С. Выготский. — СПб. : СОЮЗ, 1997. — 144 с.
5. *Дружилов, С. А.* Психология профессионализма человека : интегративный подход / С. А. Дружилов // Журн. прикладной психологии. — 2003. — № 4/5. — С. 35—42.
6. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
7. *Крылов, Н. Б.* Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылов. — М. : Высш. шк., 1990. — 142 с.
8. *Сериков, В. В.* Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков, В. А. Болотов // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
9. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апр. — Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/043.html>.
10. *Цвык, В. А.* Профессионализация как социальный процесс / В. А. Цвык // Вестн. РУДН. Сер. Социология. — 2003. — № 1. — С. 258—269.

Поступила 25.10.11.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Ю. Цибизова (Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана)

Статья посвящена вопросам интеграции науки и образования как элемента системы непрерывного профессионального образования. Обосновывается, что одним из главных этапов профессиональной подготовки кадров является довузовский этап, поскольку именно на нем формируется основа творческой, исследовательской, социально активной личности, способной в будущем решать инновационные задачи в различных сферах науки, техники и технологии.

Ключевые слова: интеграция; научно-исследовательская деятельность; система непрерывного профессионального образования; преемственность; образовательный процесс; интегративные знания.

В конце XX в. в развитых странах мира произошел переход к новым принципам организации производства: непрерывному инновационному процессу, гибкой автоматизации, индивидуализации спроса, изменившимся видам общественного потребления. Главной движущей силой в рамках всеобщей конкуренции стал творческий и интеллектуализированный труд, основанный на научных знаниях и современных технологиях. Отсюда задачи, связанные с необходимостью совершенствования процесса подготовки кадров, способных решать инновационные задачи, обладающих навыками научного творчества, приобретают особенную остроту.

В последнее время обозначенной проблеме уделяется повышенное внимание как со стороны государственной системы образования, так и со стороны представителей работодателей. Все более актуальным становится вопрос о развитии системы непрерывного профессионального образования, в котором профессиональное образование и профессиональное обучение должны быть ориентированы на подготовку специалиста, способного обеспечить прогресс в своей отрасли. Быстрое развитие современного рынка труда требует работника нового типа, обладающего разносторонними знаниями, отличной специальной подготовкой, активной жизненной позицией, готовностью адаптироваться к новым ситуациям, развиваться и повышать свой

образовательный и профессиональный уровень. Все это говорит о том, что образование должно быть ориентировано на опережающее обучение специалиста, на его широкие знания, должно быть непрерывным профессиональным образованием.

«Основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность» [2, с. 10].

Таким образом, непрерывное профессиональное образование должно представлять собой всесторонне направленную обучающую деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью повышения уровня знаний, навыков и профессиональной компетенции.

На современном этапе образовательные системы непрерывного профессионального образования разрабатываются на базе разнообразных концепций и теоретических подходов, а также модифицированных известных и отработанных на практике методик. В качестве аргументации такой тенденции, находящей свое выражение в концептуальной основе образовательного процесса, в МГТУ им. Н. Э. Баумана выступает модификация широко известного «русского метода обучения ремеслам». Здесь теоретические знания соединяются с практическим применением, ведется подготовка



так называемых инженеров широкого профиля, подразумевающая изучение различных социально-гуманитарных, естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, подкрепленных практическими навыками в смежных областях науки, техники и технологии.

Очевидно, что такой подход опирается на интеграцию науки, образования и производства, согласовывается с этапами подготовки научно-исследовательских и научно-технических кадров, дает возможность формирования интегративных знаний в сфере технических и фундаментальных наук, предполагает интеграцию довузовской, вузовской и послевузовской подготовки и в результате позволяет выпускать высококвалифицированных специалистов для экономики, производства и промышленности нашей страны.

Постиндустриальный этап современного социально-экономического и социокультурного развития общества предъявляет профессиональные адекватные требования к личности все в более раннем возрасте. «Потенциал развития постиндустриального общества во все возрастающей степени определяется масштабами информации и знаний, которыми оно располагает» [2, с. 5]. Это означает, что личность, планирующая достичь некоторого социального статуса, ориентирована на более раннее определение профессионального выбора. В таких обстоятельствах одним из главных элементов системы непрерывного профессионального образования является довузовский этап — уровневый переход «школа — вуз», — поскольку именно на нем формируется основа творческой, исследовательской, социально активной личности, способной в будущем решать инновационные задачи в различных сферах науки, техники и технологии.

В свою очередь, в число важнейших задач этапа образовательного процесса «школа — вуз» входят выявление, отбор, мотивация, обучение учащихся, формирование и поддержка устойчивой склонности к научным знаниям, творческим исследованиям и дальнейшему освоению

профессии через проектную, научно ориентированную и научно-исследовательскую деятельность.

В этой связи актуальным представляется вопрос о научно-исследовательской деятельности как особом виде социальной практики, закономерностях ее развития, оптимальных и эффективных формах организации, стимулировании научного поиска, возможностях и границах регулирования и инициирования творческих процессов.

По справедливому утверждению А. К. Орешкиной, «формирование проектной, научно-исследовательской культуры личности от дошкольного образования до образования взрослых становится важной частью ее общей и профессиональной культуры. Средством формирования проектной культуры становится проектная деятельность, формирующая способность к самообразованию, творчеству, к исследовательской, научной деятельности» [3, с. 135].

Дадим некоторые определения основных понятий по интересующей нас проблеме.

Наука есть «сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности» [1, с. 40].

Научная деятельность (в трактовке Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» от 12 июля 1996 г.) — это деятельность, направленная на получение и применение новых знаний.

Знание — проверенный практикой и удостоверенный логикой результат познания действительности, отраженный в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений и теорий. Знания формируются в результате целенаправленного педагогического процесса, самообразования и жизненного опыта.

Научное знание — система знаний о законах природы, общества, мышления. Научное знание составляет основу научной картины мира и отражает законы его развития. Оно является результатом постижения действительности и когнитивной основой человеческой деятельности,

социально обусловлено и обладает различной степенью достоверности.

Научно-исследовательская деятельность — интеллектуальная деятельность, направленная на получение и применение новых знаний для решения технологических, инженерных, экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем; обеспечения функционирования науки, техники и производства как единой системы. Она включает:

- фундаментальные (теоретические, экспериментальные) научные исследования, направленные на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды;

- прикладные научные исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач;

- экспериментальные разработки на базе знаний, приобретенных в результате проведения научных исследований или на основе практического опыта, направленные на сохранение жизни и здоровья человека, создание новых материалов, продуктов, процессов, устройств, услуг, комплексов, систем или методов и их дальнейшее совершенствование.

Интеграция (от лат. *integrum* — целое; лат. *integratio* — восстановление, восполнение) в общем случае обозначает объединение, взаимопроникновение; объединение каких-либо элементов (частей) в целое; процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей.

Процесс интеграции представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Сущность процесса — качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему. Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами. Он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов. Интегративный под-

ход означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивает целостность и системность этого процесса. Интегративные процессы — это процессы качественного преобразования отдельных элементов системы или всей системы.

Интеграция науки и образования в образовательном процессе «школа — вуз» — это процесс овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей.

Преемственность научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в системе непрерывного профессионального образования является, таким образом, элементом интеграции науки и образования, а также способом формирования, получения и приобретения интегративных знаний.

Интеграция науки и образования в образовательном процессе «школа — вуз» позволит создать условия:

- для раскрытия и реализации личностных творческих способностей молодежи;

- обучения методологии научного проектирования;

- отбора одаренной и талантливой молодежи, способной к преподавательской или научной деятельности для дальнейшего обучения и пополнения научных и научно-педагогических кадров;

- повышения массовости и результативности участия молодежи в научной деятельности;

- сохранения и развития традиций российской системы образования и науки;

- усиления роли научной деятельности в образовательном процессе;

- развития профессиональной мотивации и ориентации молодежи;

- последовательности и преемственности подготовки высококвалифицированных специалистов [4, с. 82—83].

Примером наиболее полной и глубокой профессиональной ориентации абитуриентов, подготовки к научно-иссле-



тельской деятельности, отбора талантливой молодежи может служить работа Центра довузовской подготовки МГТУ им. Н. Э. Баумана. На базе Центра работает Российская научно-социальная программа для молодежи и школьников «Шаг в будущее», которая на протяжении 20 лет успешно реализуется в 60 регионах страны, где проводятся научно-образовательные, академические, тематические, предметные соревнования, конференции, выставки для школьников 2—11 классов.

Программа «Шаг в будущее» предусматривает информирование о специальностях, по которым проводится подготовка в вузе, требованиях на вступительных испытаниях, особенностях обучения и перспективах трудоустройства. После выбора специальности абитуриенту предоставляется возможность проверить его правильность и продемонстрировать свои творческие способности с помощью выполнения научно-исследовательской работы по профилю выбранной кафедры.

В рамках программы научный руководитель предлагает абитуриенту решить научно-исследовательскую задачу (задача может быть сформулирована и самостоятельно) и консультирует его в процессе работы. Результаты работы представляются в соответствующей форме, рецензируются, после чего абитуриент делает доклад на конференции «Шаг в будущее» — научно-образовательном соревновании. Комиссия, включающая преподавателей кафедры, ведущих ученых и специалистов, оценивает результаты работы, научный доклад и ответы на вопросы. Прошедшие отбор абитуриенты допускаются к академическим соревнованиям. По совокупности оценок за научно-исследовательскую работу и академические испытания участнику присваивается статус победителя или призера Олимпиады школьников «Шаг в будущее», который позволяет поступить в вуз без вступительных испытаний.

Вышеназванная программа позволяет абитуриенту сделать осознанный выбор будущей специальности и адаптироваться в вузе, а вузу — получить про-

фессионально ориентированных студентов, имеющих высокий творческий потенциал.

В число основных целей и задач Центра довузовской подготовки МГТУ им. Н. Э. Баумана входят выявление и развитие у обучающихся профильных творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности; формирование ключевых компетенций, профессионально значимых качеств личности и мотивации к практическому применению предметных знаний; создание необходимых условий для поддержки творчески одаренных детей; научное просвещение и целенаправленная профессиональная ориентация учащейся молодежи; распространение и популяризация научных знаний; формирование состава студентов высших учебных заведений из граждан, наиболее способных и подготовленных к освоению программ высшего профессионального образования.

За годы работы Центра в научно-образовательных мероприятиях приняли участие более 100 000 школьников, около 10 000 стали студентами вуза.

Центр довузовской подготовки работает с 236 профильными школами Москвы, Московской области, регионов России, организациями дополнительного образования, муниципальными и региональными управлениями образованием, общественными организациями и фондами, занимающимися реализацией образовательной, досуговой, дополнительной, профессиональной, научной, творческой деятельности молодежи; осуществляет сотрудничество с промышленными и производственными предприятиями для реализации целевого приема в рамках системы непрерывного профессионального образования «школа — вуз — предприятие» в интересах оборонно-промышленного комплекса. В осуществлении целевой подготовки в МГТУ им. Н. Э. Баумана участвуют предприятия Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом», Федерального космического агентства «Роскосмос» и Министерства промышленности и торговли Российской Федерации.

В целях повышения заинтересованности молодежи в получении инженерного

образования и расширения профессиональной ориентации школьников Центр довузовской подготовки осуществляет комплекс мероприятий, и среди них:

— проведение научно-образовательных и академических соревнований Олимпиады школьников «Шаг в будущее» — «Шаг в будущее, Москва», «Шаг в будущее, Космонавтика», «Профессор Жуковский»;

— проведение учебно-методической работы и консультаций с преподавателями профильных школ;

— организация и проведение научно-исследовательских работ по направлениям довузовской подготовки и обеспечения контингента студентов;

— участие в организации набора обучающихся и реализации образовательных программ основного общего и среднего (полного) общего образования;

— организация методических конференций, семинаров и консультаций с преподавателями профильных школ;

— организация экскурсий в Музей МГТУ им. Н. Э. Баумана и на ведущие предприятия — партнеры вуза, расположенные в Москве и Московской области, и др.

Для дальнейшей реализации преемственности научно-исследовательской деятельности обучающихся в вузе работают Управление научных исследований, СНТО им. Н. Е. Жуковского, систематически проводятся различного рода научные мероприятия для студентов, аспирантов и молодых ученых, издаются сборники трудов конференций и семинаров; в учебный план подготовки бакалавров, специалистов и магистров введены обязательные НИРС; функционируют аспирантура, докторантура, межотраслевой институт повышения квалификации, система второго высшего профессионального образования.

Вся система организации научно-исследовательской работы школьников, молодежи, студентов, аспирантов и молодых ученых, существующая в МГТУ им. Н. Э. Баумана, позволяет реализовать модель преемственности научно-исследовательской деятельности обуча-

ющихся в системе непрерывного профессионального образования от начальной школы до образования взрослых.

Сегодня России (ввиду нынешнего состояния промышленности и, особенно, стратегически важных ее отраслей) крайне необходимы срочные меры для мощной модернизации именно профессионально-технического образования. Только массовый приход в производство подготовленных на обновленной научно-технической базе инженеров-интеллектуалов может спасти нашу промышленность от кризисных явлений.

Инженер — главная фигура в технических отраслях промышленности. На него возлагается обязанность разрабатывать новые, а также поддерживать и развивать действующие образцы техники и технологий. Поэтому подготовка специалистов для высокотехнологичных производств и обеспечение надлежащего качества такого образования являются главной задачей высших учебных заведений.

Интеграция науки и образования в системе непрерывного профессионального образования позволяет воспитать будущих молодых ученых и специалистов так, чтобы наша страна получила целеустремленных и энергичных молодых специалистов, способных создавать высокие технологии, новую технику, фундаментальные научные разработки, а сами они могли пополнить ряды преподавательского состава и высококвалифицированных кадров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. — 2-е изд. — М. : Эгвес, 2006. — 488 с.
2. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. — 2-е изд., доп. — М. : Эгвес, 2011. — 152 с.
3. Орешкина, А. К. Педагогические системы в логике культурологической парадигмы / А. К. Орешкина. — М. : Профессиональное образование, 2008. — 220 с.
4. Орешкина, А. К. Развитие преемственности образовательных процессов в системе непрерывного образования / А. К. Орешкина, Т. Ю. Цибилова. — М. : МГОУ, 2010. — 228 с.

Поступила 27.04.11.



ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Л. И. Глазунова, Л. А. Зубарева, Т. Р. Арзуманова
(Белгородский государственный университет)

Рассматриваются возможности гуманизации образовательного процесса в вузе, восстановления культуuroобразующей и личностно-развивающей функций образования. Обосновывается влияние музыки на работоспособность, психофизиологическое и эмоциональное состояние, творческую деятельность студентов.

Ключевые слова: гуманизация образования; воздействие музыки; повышение работоспособности студентов.

Возможность сопровождения умственной деятельности, в частности учебной, музыкой и ее позитивное влияние на ход и результат труда до последнего времени окончательно не были установлены. Существующие публикации по данной проблеме касаются отдельных видов деятельности, они малочисленны и противоречивы. Это обусловило необходимость проведения эксперимента, который позволил бы получить максимально широкий и разнообразный материал о возможности применения музыки в учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущего педагога в вузе.

Наш эксперимент проходил в Белгородском государственном университете с 1999 по 2009 г. Его участниками стали студенты педагогического факультета — будущие учителя начальных классов и воспитатели детского сада. Источником материала для сравнительного анализа служили результаты, полученные в контрольной группе. В процессе отбора испытуемых важное значение придавалось выяснению мотивов, по которым они были согласны принять участие в проведении эксперимента. У большинства студентов важным мотивом участия был профессиональный интерес как к процессу эксперимента, так и к его результатам.

Базовый этап исследования состоял из трех подэтапов, на которых решались конкретные цели — проследить воздействие музыки:

1) на работоспособность студентов;

2) психофизиологическое и эмоциональное состояние будущих педагогов;

3) творческую деятельность.

Один из способов изучения эффективности применения музыки в образовательном процессе в условиях профессионально-педагогической подготовки составляют количественная и качественная оценка проделанной работы, учет времени и усилий, потребовавшихся от студентов для выполнения того или иного задания.

Под количественной характеристикой успешности учебной деятельности в нашем исследовании понималась некоторая условная величина, определявшаяся путем подсчета общего количества выполненных единичных операций. Качественная оценка предполагала анализ ошибок, допущенных студентами, оценивание эстетической стороны их работ. Коррелятором усилий, затраченных на выполнение заданий, явилась степень усталости и утомления студентов. Не требует доказательства тезис о том, что к изменению чувства усталости и утомления приводит увеличение или уменьшение затрат нервно-психической энергии.

Нам представляется очевидным положение о том, что увеличить период оптимальной работоспособности можно путем уменьшения периода вработывания. Основным методом изучения скорости вхождения студентов в работу в нашем эксперименте явилось хронометрирование. Общая умственная работоспособность оценивалась с помощью выполнения специально разработанного

М. В. Антроповой комплекса арифметических примеров [1], или «метода дозирования задания по объему и по времени».

Эксперимент по определению влияния музыки на начальный этап проявления работоспособности студента состоял из нескольких вариантов воздействия и фиксации результатов:

1) пятиминутная трансляция ритмичной, бодрой мелодии до начала выполнения предложенных заданий;

2) трансляция ритмичной танцевальной мелодии во время выполнения студентами экспериментальных заданий;

3) работа студентов без музыкального сопровождения.

При оценке результатов опыта, проведенного в начале недели, было обнаружено резкое увеличение работоспособности в первом варианте, что позволяет предположить влияние предварительного прослушивания музыки. Правомерность такого предположения подтверждается имеющимися данными о том, что стимулирующее влияние оказывает не только реально звучащая музыка, но и воспроизводимая при помощи внутреннего слуха, так называемое последствие музыки (В. К. Липинский, В. В. Медушевский). Анализ результатов также показал, что процесс вхождения студента в деятельность во время сопровождения ее музыкой сохраняет закономерную динамику, однако наблюдаемое постепенное увеличение работоспособности оказывается более высоким, чем в варианте без музыкального сопровождения.

Несколько иная картина наблюдалась по результатам опыта, проведенного в конце недели. В этом случае включение музыки в ходе занятия стимулировало работоспособность студентов в меньшей степени, чем в начале недели. Правда, различие не столь велико; в целом общепедагогический эффект использования музыки значителен и в том и в другом случае. Вероятно, к концу недели период вработываемости удлинялся вследствие роста общей утомляемости студентов. А при утомлении, как известно, ухудшается лабильность нервных процессов, ослабевает концентрация внима-

ния. Стимулирующее воздействие музыки на таком фоне проявлялось менее отчетливо, чем в ситуации, когда исходное эмоциональное состояние студента более благополучное, не столь утомленное.

Специфика интеллектуального труда заключается в том, что его результаты нельзя измерить непосредственно, как это возможно, например, в труде рабочего. Поэтому нами изучалось влияние музыки на компоненты познавательной деятельности, обеспечивающие ее результативность. Мы ставили цель — проследить, как воздействие музыки влияет на полноту и точность воспроизведения материала. Студентам зачитывался вслух рассказ, содержащий 12 предложений в некоторой логической связи и 4 числа. Затем в течение 3 мин им предлагалось под музыкальное сопровождение (в экспериментальной) и без него (в контрольной группе) записать содержание текста. Полученные данные позволили констатировать: в экспериментальной группе воспроизвели текст 44 % испытуемых, в то время как в контрольной — лишь 28 %. Не справились с заданием 25 и 48 % студентов соответственно.

Результаты опыта убеждают нас в значительном положительном влиянии музыки на качественную и количественную стороны воспроизведения текста. На наш взгляд, музыка в экспериментальной группе создала благоприятный эмоциональный фон, что позволило студентам преодолеть нервно-эмоциональное напряжение.

Второй подэтап исследования был направлен на изучение влияния музыки на психофизиологическое и эмоциональное состояние испытуемых, их активность. Необходимость такого исследования объяснялась тем, что из множества субъективных факторов, влияющих на продуктивность умственной деятельности, состояние студентов наиболее важно. Рядом исследователей (А. С. Егоров, В. В. Розенблант, В. П. Загрядский и др.) динамика интеллектуальной деятельности ставится в зависимость от текущего функционального состояния: явление брадикардии, возникающее при



монотонной деятельности, недостатке афферентных стимулов, гипокинезии, ведет к усталости, резкому снижению уровня наблюдения и способности рационально мыслить, нервно-эмоциональному напряжению, к ошибкам в выполнении заданий. Поэтому разработка проблемы предупреждения утомления, снятия или хотя бы некоторого ослабления эмоционального напряжения имеет не только теоретическую, но и, несомненно, практическую значимость.

Правомерность включения психофизиологических и психологических методов в канву педагогического исследования неоднократно утверждалась в литературе (В. Е. Гмурман, С. И. Архангельский, Л. Н. Занков и др.). Так, С. И. Архангельский указывал на то, что педагогическое исследование требует учета и оценки различных психических свойств и, особенно, скрытых процессов [2].

Степень утомляемости, сосредоточенности внимания выявлялась нами по результатам работы студентов с корректурными таблицами. В психолого-педагогических исследованиях работоспособности в различных видах умственного труда широко применяется корректурная методика, предложенная в 1895 г. французским психологом Б. Бурданом. Этот тест, модифицированный рядом авторов (Г. Уипплом, В. Анфимовым, А. Иванов-Смоленским, К. Платоновым), используется в экспериментальной психологии и физиологии для количественного исследования внимания, восприятия, а также состояний таких нервных процессов, как возбуждение, внутреннее и внешнее торможения.

В нашем исследовании корректурная проба выполнялась на специальных бланках, представляющих собой набор отдельных букв. По команде, просматривая строку за строкой, студенты должны были вычеркивать букву «е» и через 60 с по сигналу отметить вертикальной чертой просмотренные знаки. Показателями эффективности выполнения задания являлись число переработанных строк и количество допущенных ошибок.

Утомление в психологии определяется как один из неизбежных периодов

деятельности человека (А. С. Егоров, Г. Л. Командантов, А. А. Ухтомский и др.). Физиологический смысл утомления заключается в том, что лежащие в его основе процессы истощения потенциала работоспособности оказываются стимулами восстановительных процессов. В теории утомления А. А. Ухтомского указывается на его двойную роль: охраняющую организм от чрезмерного истощения в процессе деятельности и стимулирующую последующую работоспособность [6].

Наше исследование было направлено не на то, чтобы исключить утомление как физиологическое явление, а на то, чтобы отдалить его наступление, сгладить проявление его негативных сторон. Мы предположили, что использование музыкального воздействия как ритмического эталона позволит поддерживать активность ритмических процессов организма; музыка, выступая как положительный эмоциональный фактор, ослабит эмоциональную тревожность, нервное напряжение, действующие тормозящим образом на успешность деятельности. Такое предположение строилось на имеющемся в медицине опыте применения музыки в качестве успокаивающего, тонизирующего, отвлекающего средства.

Исследуя влияние музыкального воздействия на психофизиологическое состояние студентов, мы сочли целесообразным ограничиться в эксперименте регистрацией частоты сердечных сокращений (ЧСС), измерение которой проводилось по общепринятой методике — пальпаторно — подсчетом пульса на лучевой артерии в течение 10 с. Следует отметить, что метод измерения пульса успешно применяется во многих физиологических исследованиях (А. А. Калашников, В. Б. Полякова и др.) и является достаточно объективным показателем вегетативного состояния организма (сердечно-сосудистой системы и тонуса вегетативной нервной системы). Данные пульса снимались и регистрировались нами в одно и то же время: в начале и конце занятия на протяжении пяти учебных дней.

Изучение влияния музыки на эмоциональное состояние студентов осуществлялось нами с помощью теста САН. Перечень эмоциональных переживаний был составлен на основе анализа литературных источников. В. К. Вилюнас считает, что данные самонаблюдения могут использоваться так же, как и любые другие научные данные, если при этом применяются адекватные схемы исследования и проверки [3]. В заключение комплекса измерений нами по заранее разработанному плану проводилось интервью, которое проходило в форме беседы.

Музыка на данном подэтапе применялась на основе выделенной в трудах физиологов и гигиенистов динамики умственной работоспособности. На обычном занятии общая длительность звучания музыки составляла в период вработывания 5—7 мин, в период, предвещающий появление признаков утомления, 7—12 мин.

Известно, что некоторое увеличение ЧСС по сравнению со средневозрастной нормой (характерной для состояния относительного покоя) указывает на повышение активности симпатической нервной системы, которая обеспечивает бодрое, активное состояние организма, мобилизует его физическую и умственную деятельность. Значительное повышение ЧСС отмечается в состоянии напряжения, которым сопровождается активная деятельность организма в условиях, требующих максимальной концентрации внимания, памяти, восприятия.

В ходе изучения динамики сердцебиения в контрольной группе на занятии нами отмечено наличие у студентов брадикардии. Как было установлено, у большей части студентов к концу занятия ЧСС постепенно и неуклонно снижалась, достигая в ряде случаев 46—48 уд./мин. В среднем по сумме занятий контрольной группы это снижение составило 7,5 уд./мин., или 11,4 % от среднего исходного уровня. Изменения говорят о том, что развивающийся тормозной процесс охватывает не только центральную нервную систему, но и вегетативную сферу. Эти факты сигнализируют о се-

рьезном отрицательном воздействии учебной нагрузки на самочувствие студентов. Тенденция физиологических и психических изменений у испытуемых контрольной группы обнаруживает в течение занятия общее направление — снижение их психофизиологической и психической активности, а следовательно, и функционального уровня деятельности. Объективные результаты исследования, наблюдения и ответы студентов свидетельствуют также о том, что к концу занятия у них развивалось значительное утомление. Полученные данные согласуются с положением А. А. Ухтомского о том, что поддержание состояния «оперативного покоя»: физиологической и психической активности — большой нервной труд [6]. Именно в этом заключается причина значительного психического и общего утомления.

Физиологические измерения в экспериментальной группе показали иную тенденцию — здесь с незначительными колебаниями преобладало сохранение исходного уровня. Явление брадикардии не отмечалось. Приведенные данные позволили сделать вывод, что функциональный уровень деятельности под влиянием музыки не только не снизился, но даже существенно повысился.

Анализ результатов корректурной пробы также подтвердил расширение границ оптимальной работоспособности студентов под влиянием музыки: разница в количестве просмотренных букв составила 43 знака, ошибок в экспериментальной группе было допущено на 2,5 меньше, чем в контрольной. Очевидно, это стало возможным вследствие повышения психической и физиологической активности. Процессы возбуждения и торможения у студентов в экспериментальной группе хорошо сбалансированы. Признаков общего утомления не наблюдалось. Объективные результаты измерений соответствовали субъективной оценке испытуемыми собственного психического состояния.

Ответы студентов экспериментальной группы на вопрос о влиянии музыки на активность, психофизиологическое и эмоциональное состояние были едины по



своей направленности: 96 % опрошенных отметили, что музыка «нейтрализовала» неблагоприятное влияние. Это подтвердили данные самонаблюдения: негативные эмоции студентов вследствие целенаправленного музыкального воздействия в ходе занятия снизились с 76 до 20 % (разница статистически достоверна, $P < 0,05$), а положительные, наоборот, увеличились с 24 до 76 %.

Приведенные результаты, вероятно, объясняются способностью музыки переключать доминанту с одних эмоциональных центров (внутреннее состояние студентов) на другие (на объект вовне — приятную музыку), т. е. с отрицательных эмоций на положительные.

Анализ полученных в ходе нашего исследования объективных и субъективных данных показал, что целенаправленное использование музыки в начале занятия и в период, предвещающий появление признаков утомления, стимулирует умственную работоспособность. Под воздействием музыки лимит работоспособности остается неизрасходованным и после 6—8 ч. Находясь в хорошей форме, студенты сохраняют потенциальные возможности для осуществления учебно-познавательной деятельности еще длительное время.

Третий подэтап эксперимента был посвящен выявлению влияния музыки на творческую деятельность студентов. Традиционно считается, что роль эмоций в творческой деятельности заключается в создании благоприятного фона. Без сомнения, музыка играет большую роль в обеспечении положительного эмоционального фона творческого процесса, но, на наш взгляд, ее функции этим не ограничиваются.

В ходе решения творческих заданий эмоциональная оценка проблемной ситуации несколько опережает интеллектуальную (О. К. Тихомиров). Это опережение направляет работу мысли по определенному руслу и, более того, как бы «сообщает» кратчайший и экономичный путь к решению задачи.

Мы предположили, что музыка в учебном процессе выполняет следующие функции:

- создание эмоционального фона деятельности;
- изменение процесса интеллектуального поиска в решении творческих задач;
- управление образами воображения.

Студентам предлагалось написать сочинение на тему «А музыка звучит...». Данные об изменении содержательной стороны творческих работ под воздействием музыки были получены на основе анализа образно-эмоционального состава заданий. Нами сравнивалось количество образных и эмоциональных единиц в работах, выполненных с музыкальным сопровождением (экспериментальная группа) и без него (контрольная). За одну эмоционально-образную единицу в сочинении принималась условная лексическая единица, являющаяся в языке средством выразительности: эпитет, сравнение, метафора, олицетворение, междометие.

Полученные данные позволили констатировать, что для большинства работ (76 %) контрольной группы характерно преобладание авторского внимания к внешнему миру. В них говорится о музыке как о явлении; отмечается отсутствие эмоциональной составляющей, наблюдается сдержанность ассоциаций, что проявляется в яркой стереотипии работ; не прослеживается мотивация к творческой деятельности. Работы экспериментальной группы отличаются значительным увеличением количества эмоциональных и образных единиц, а также включением в содержание субъективного отношения автора к описываемому явлению и оценки.

В процессе изобразительной деятельности в одной группе нами применялась веселая, светлая, жизнерадостная музыка, во второй — грустная, напевная, в третьей задания выполнялись без музыкального сопровождения. Оценка результатов художественных работ зависела от многих факторов, и в частности от освоенности художественно-творческого языка изобразительного искусства. Основным критерием оценки влияния музыки на творческое самовыражение сту-

дентов был колорит рисунка, так как именно он является показателем эмоционального состояния в художественных работах по живописи.

Сравнительный анализ творческих работ подтвердил предположение о том, что основная сфера воздействия музыки в художественно-творческой деятельности — это выразительная сторона рисунка: композиция, колорит, эмоциональная передача формы, пропорций, их взаимосвязь, а также технические приемы, которыми пользуется автор для воплощения своего замысла. Особенно значимое воздействие музыка оказывает на изменение колорита рисунка, т. е. цветового тона, предпочитаемой цветовой гаммы. В работах с музыкальным сопровождением отчетливо проявлялось доминирование теплых световых тонов, если характер музыкального произведения был легким, веселым, жизнерадостным, ритмичным. Если музыкальное произведение в соответствии с темой носило грустный, лирический, проникновенный характер, имело медленный темп, то колорит отличался преобладанием неярких цветовых контрастов, тона были холодными, пастельными.

При сравнении результатов экспериментальных и контрольной групп нами была выявлена перестройка свойств воображения под воздействием музыки. Так, в содержании художественно-творческих работ первых двух групп наблюдалось отождествление действительности с воображаемым миром, где реальность сливается с фантазией и рождает причудливые образы: дерево — умудренный проседью сгорбившийся старец, облако — белый сияющий корабль и др. Причем увлечение колоритом, образной стороной не сказывалось отрицательно на объеме выполненных работ.

Прослушивание музыкальных произведений, звучащих в начале выполнения работ, внушает студентам определенный эмоциональный настрой (общий эмоциональный тон), иными словами, создает необходимое для предстоящей творческой деятельности настроение, на осно-

ве которого гораздо успешнее, легче формируются художественный замысел, образный состав и композиция работы.

Полученные на третьем подэтапе эксперимента данные позволяют нам утверждать, что музыка в творческом процессе выполняет такие функции, как создание эмоционального фона деятельности; изменение процесса интеллектуального поиска в решении творческих задач; управление образами воображения. Эти данные позволяют нам рассматривать музыку в качестве дидактического средства, способствующего эффективной организации учебного процесса, средства, которое делает учебный процесс привлекательным и продуктивным.

В сравнении с другими дидактическими средствами музыка имеет ряд преимуществ, так как создает комфортный фон, вызывает эмоциональный отклик, активизирует нервно-психическую деятельность студентов, оказывает благотворное влияние на психофизиологические функции и эмоциональное состояние организма [4; 5]. Исходя из этого музыку можно характеризовать как универсальное средство гуманизации образовательного процесса в вузе, способное повышать качество содержательного, процессуального и личностного компонентов профессиональной подготовки будущего педагога.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Антропова, М. В.* Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности / М. В. Антропова. — М. : Просвещение, 1968. — 251 с.
2. *Архангельский, С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. — М. : Высш. шк., 1980. — 368 с.
3. *Вилюнас, В. К.* Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. — М. : Изд-во Моск. унта, 1976. — 142 с.
4. *Глазунова, Л. И.* Музыкальная психотерапия в образовании / Л. И. Глазунова. — Белгород : БелГУ, 2009. — 264 с.
5. *Исаев, И. Ф.* Функционально-дидактическая музыка / И. Ф. Исаев, Л. И. Глазунова. — Белгород : БелГУ, 2006. — 96 с.
6. *Ухтомский, А. А.* Избранные труды / А. А. Ухтомский. — М. : Директ-Медиа, 2008. — 804 с.

Поступила 03.03.11.



СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЮ «МАТЕМАТИКА» НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ*

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

Анализируется компетентностная модель подготовки бакалавра педагогического образования по профилю «Математика», интегрирующая преимущества квалификационно-профессиональной и междисциплинарно-компетентностной моделей.

Ключевые слова: компетентностная модель; компетенции; компетентность.

По сравнению с прошлыми десятилетиями, когда задачей российской системы образования была подготовка специалистов для массового стабильного производства с редко меняющейся технологией и номенклатурой выпускаемой продукции, сегодня ситуация совершенно иная: меняются ресурсы (материальные, информационные, человеческие), технологии, становится гибким производство, соответственно специалист должен быть конкурентоспособной личностью, умеющей адаптироваться к быстро меняющимся условиям. В связи с этим одним из стратегических направлений современной высшей школы является использование компетентностного подхода в обучении [4], реализующего образовательные программы, направленные на формирование у выпускников не только конкретных знаний, умений и навыков, но и на способность применять их в профессиональной деятельности, на готовность постоянного познания и самосовершенствования.

Системообразующим фактором в построении образовательного процесса подготовки специалиста выступает результат процесса обучения, который тесно связан с качеством образования. В широком смысле качество образования понимается как совокупность признаков, свойств, характеристик, отличающих одно образование от другого, в узком — как подготовленность субъекта к выпол-

нению конкретных функций при получении образования определенного качества.

Важнейшими видами профессиональной деятельности учителя математики основной общеобразовательной школы являются:

— *учебно-воспитательная* — осуществление целостного педагогического процесса в соответствии с образовательными программами основной общеобразовательной школы; осуществление лично ориентированного подхода в работе с учащимися на основе изучения личностей учащихся, анализа их обученности и воспитанности, проектирования развития личности школьников; организация внеучебной воспитательной работы как способа развития интересов, склонностей, удовлетворения запросов и потребностей школьников;

— *научно-методическая* — планирование образовательно-воспитательной работы (уроков, внеклассных мероприятий, системы контроля знаний, умений и навыков школьников) на основе изучения и анализа образовательных программ, учебных пособий, дидактических материалов, учебно-методической литературы; участие в работе научно-методических объединений; систематическое повышение профессиональной квалификации;

— *социально-педагогическая* — деятельность, направленная на реализацию задач по оказанию социально-педа-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Описание волновых процессов методами гомологической алгебры и алгебраической топологии» (ГК № П1113 от 02.06.2010).

гогической помощи и поддержки различным категориям детей и взрослых в контексте учебно-воспитательного процесса; разъяснение родителям практически значимых для них положений школьной и семейной педагогики, психологии, методики обучения и воспитания детей школьного возраста;

— *организационно-управленческая* — рациональная организация учебного процесса с целью укрепления и сохранения здоровья школьников; организация контроля результатов обучения и воспитания; организация самостоятельной работы и внеурочной деятельности учащихся; ведение школьной и классной документации; выполнение функций классного руководителя; участие в самоуправлении и управлении школьным коллективом.

Формированию перечисленных видов профессиональной деятельности способствует компетентностная модель подготовки бакалавра педагогического образования по профилю «Математика», интегрирующая преимущества квалификационно-профессиональной и междисциплинарно-компетентностной моделей.

Сердцевиной данной модели является формирование профессиональной компетентности выпускника, представляющей собой интегральную характеристику совокупности его личностных качеств, способности решать проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Среди требований (компетенций) к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата выделим следующие:

1) ключевые (универсальные) компетенции, относящиеся к общему содержанию образования, в частности социально-личностные и общекультурные;

2) базовые (общепрофессиональные) компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей. Данные компетенции формируются как общие для широкого круга профессий, обеспечивающие гибкое поведение выпускника на рынке труда. Среди них можно назвать:

— информационные, связанные с получением и обработкой информации;

— расчетные, относящиеся к умению решать профессиональные задачи с использованием адекватного математического аппарата;

— организационно-управленческие, связанные с рациональной организацией учебного процесса;

— экономические, включающие поведение выпускника на рынке труда;

3) специальные (предметные) компетенции или профессионально-функциональные знания и умения, которые обеспечивают конкретизацию общепрофессиональных компетенций и ориентированы на получение профессиональных знаний, умений и навыков. К профессиональным компетенциям учителя математики относятся:

— сформированность системы знаний об основных идеях, концепциях, понятиях математической науки, а также о методологической роли математики в современном мире;

— сформированность дидактических умений и навыков, способностей в самостоятельном приобретении новых знаний, средств и способов познавательной деятельности;

— умение решать профессиональные задачи: решать и составлять математические и методические задачи, использовать средства математики для развития и воспитания учащихся;

— умение анализировать ситуацию, видеть возникающие проблемы, проектировать и планировать пути наиболее рационального их решения [1; 3].

Данные компетенции, сформулированные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация «бакалавр»), предполагают необходимость разработки новой системы подготовки выпускника вуза, основанной на сбалансированном включении в содержание фундаментальных, прикладных и методических дисциплин. Это может быть реализовано через следующие содержа-



тельные линии: теоретико-методологическую, программно-технологическую и предметно-методическую. Изучение дисциплин, составляющих названные линии, обеспечивает формирование у будущего специалиста соответствующего мировоззрения и профессионального инструментария, рассчитанного на длительную перспективу, и достаточно инвариантно по отношению к возможным изменениям в образовании.

Структурное и содержательное единство изучаемых предметов реализуется за счет гибкого использования форм и методов совместной деятельности студентов и преподавателей и обеспечивается целостностью и взаимосвязью структурных (мотивационно-аксиологических, когнитивных, технологических, эргономических) и функциональных (социализирующих, коммуникативных, валеологических, нормативных, развивающих, проектирующих, созидательных и регулирующих) компонентов компетентности, а также критериев и показателей сформированности рассматриваемых характеристик.

Реализация системы профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» на физико-математическом факультете МГПИ им. М. Е. Евсевьева основана на структурно-функциональной модели индивидуальной траектории обучения специалиста на базе блочно-модульной системы обучения и рейтингового учета качества знаний студентов. Указанная модель предполагает создание условий для повышения качества формирования профессиональных компетенций, которые заключаются в преемственности целевых, содержательных и процессуальных компонентов учебно-воспитательного процесса [6].

Технология формирования компетентности студентов включает в себя диагностирующий, проектирующий, реализующий этапы и предусматривает использование разных форм учебной (лекции, семинары, лабораторно-практические занятия), квазипрофессиональной (решение проблемных ситуаций, учебно-тренировочные игры разного типа), учебно-

профессиональной (педагогическая практика, подготовка курсовых и дипломных работ, участие в научных конференциях, семинарах, олимпиадах) деятельности.

Формирование профессиональной компетентности студента идет по спирали: от фактического знания математики к всестороннему овладению математическим аппаратом и творческому осмыслению способов его реализации. При этом выделяются следующие уровни готовности студентов: элементарная (система массово-репродуктивной подготовки); функциональная (массово-репродуктивная подготовка с элементами творческой деятельности), системная (система индивидуально-творческой подготовки) готовность.

Одним из перспективных инновационных направлений формирования профессиональных компетенций выпускника вуза любого профиля является использование в разных видах учебной деятельности информационно-коммуникационных технологий [5], которые позволяют индивидуализировать процесс обучения включением в него презентаций, видеоматериалов, анимаций, интерактивных мультимедийных обучающих курсов, видеокурсов, компьютерных обучающих программ, интеллектуальных тренажеров и электронных задачник, электронных и сетевых учебных пособий.

Применение средств ИКТ позволяет решать многие организационные, содержательные и методические задачи:

- для дистанционного обучения;
- в педагогической и производственной практиках при разработке уроков и внеклассных мероприятий;
- в разработке и внедрении в учебный процесс исследовательских проектов с использованием различных программных продуктов; при выполнении курсовых и дипломных работ по математике и методике обучения математике;
- в организации кружковой работы, тематика которых связана с применением программных продуктов для углубления и расширения содержания математической и методической подготовки;
- в организации семинаров, круглых столов с учителями математики и инфор-

матики, участия в студенческих конференциях, в том числе в интернет-конференциях;

— при разработке и использовании электронно-методических комплексов, включающих электронные учебники, компьютерные тесты, учебные пособия по решению задач, задания для самостоятельной работы;

— при использовании виртуальных обучающих электронных сред на основе интернет-ресурсов или созданных преподавателями.

В рамках ИКТ применяются следующие программные средства:

— визуальные средства (презентации, фотографии, модели, видеоролики и т. д.) при обучении математическим дисциплинам;

— программные средства (электронные таблицы, компьютерные геометрические среды и др.) для проведения математических расчетов и компьютерного моделирования;

— специализированные математические пакеты (Mathematica, MathCAD, Maple, Matlab, Statistica) для решения математических задач по курсам алгебры, математического анализа, геометрии, теории вероятностей и математической статистики;

— интегрированные программные среды (например, обучающая среда «Живая геометрия») для проведения факультативов и курсов по выбору.

Использование информационно-коммуникационных технологий повышает уровень научности изучаемых предметов, обеспечивает приобщение к современным методам работы с информацией, интеллектуализацию учебной деятельности, способствует развитию инновационного стиля научно-педагогического мышления, готовности к созданию новых ценностей и принятию творческих решений, формированию конструктивного компонента педагогической деятельности.

Для проверки сформированности профессиональной компетентности выпускника нами применяются диагностирующие методики контроля и оценки, учи-

тывающие индивидуальную траекторию обучения специалиста. За основу взята блочно-модульная система обучения с рейтинговым учетом деятельности студента, целью которой выступает комплексная оценка качества учебной, самостоятельной и научной работы студента при освоении им образовательных программ высшего профессионального образования.

Применяемая нами рейтинговая система относится к системам накопительного типа, в которых индивидуальный коэффициент обучаемого (рейтинг) определяется по результатам всех видов занятий и вариантов контроля. Оценка качества учебной работы студента является кумулятивной и используется для управления образовательным процессом, решения вопросов о назначении стипендий и трудоустройстве выпускников.

С помощью данной системы осуществляется педагогический мониторинг качества образовательного процесса, который включает в себя независимый контроль качества учебного процесса (проведение независимой системы контроля в форме интернет-тестирования), учебного управления (проведение межсессионного учета знаний), руководителей кафедр (ежемесячное посещение занятий с последующим анализом), уполномоченного по качеству (проведение тестирования по модулям дисциплины). Мониторинг качества образования позволяет прогнозировать его развитие, осуществлять контроль за содержанием образовательного процесса и своевременно вводить корректирующие мероприятия.

Рейтинговая система имеет следующие уровни: содержательный (уровень дидактической единицы, уровень дисциплины, уровень цикла дисциплин, уровень профессиональной подготовки) и организационный (уровень отдельного студента, уровень академической группы, уровень потока).

В рамках данной системы осуществляется структурирование содержания каждой учебной дисциплины по модулям, количество которых определяется в за-



висимости от ее содержания и трудоемкости. По каждому модулю проводится регулярная оценка всех видов деятельности студента, фиксируемая в электронном журнале преподавателя [2]. В качестве основных факторов предметных модулей предусмотрены учет посещаемости лекционных и лабораторных работ, индивидуальные задания, отчеты по лабораторным занятиям и контрольные работы, рефераты, индивидуальные задания, тестирование, домашнее задание, разбор практических ситуаций и др. Каждый модуль заканчивается контрольной аттестацией в форме тестирования. При этом широко применяется метод портфолио — способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающегося, используемых преподавателем и учащимися для мониторинга сформированных навыков.

Анализ структуры и содержания рассмотренных форм текущего и итогового контроля знаний позволяет сделать вывод об их достаточности и соответствии государственным образовательным стандартам нового поколения, так как они способствуют выявлению степени овладения студентами теоретическими положениями изучаемых дисциплин и выработки практических умений и навыков. В будущем усилением описанной системы контроля может служить введение системы сертификации, подтверждающей освоение студентом отдельной компетенцией или их совокупностью.

В качестве информационно-предметной среды для организации и управления разными видами деятельности (информационно-учебной, экспериментально-исследовательской) студентов МГПИ им. М. Е. Евсевьева используется система Инфо-вуз. Она включает в себя средства и технологии организации учебной информации и позволяет обеспечить условия, способствующие активному информационному взаимодействию между преподавателем и обучаемыми, взаимосвязь и функционирование организационных структур педагогического воздействия. Данная среда предусматривает применение в обучении элементов

медиаобразования для овладения современными средствами массовых коммуникаций, формирования творческих, коммуникативных способностей, умений полноценного восприятия, интерпретации и анализа медиатекстов.

В заключение отметим, что предложенная система подготовки бакалавра педагогического образования по профилю «Математика», основанная на формировании профессиональной компетентности, характеризуется, с одной стороны, достаточным набором компетенций, а с другой — глубиной освоения материала, связанного с конкретными компетенциями. Делая акцент на универсальных и общепрофессиональных компетенциях, которые являются фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и в сфере дополнительного и послевузовского образования, система уделяет достаточно внимания специальным компетенциям, предполагающим конкретизацию профессиональных знаний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Байдено, В. И.* Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байдено, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. — М., 2002. — С. 22—46.
2. *Еремин, Л. В.* Электронный журнал как эффективное средство текущего контроля знаний и итоговой аттестации / Л. В. Еремин // Новые информационные технологии в образовании. — М., 2010. — С. 221—224.
3. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.html>.
4. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
5. *Рагулина, М. И.* Информационные технологии в математике: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. И. Рагулина. — М.: Академия, 2008. — 304 с.
6. *Хуторской, А. В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.html>.

Поступила 14.06.11.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (проблемы и пути их решения)

С. В. Сергеева, О. А. Вагаева

(Пензенская государственная технологическая академия)

На основе архивных, научных и историко-педагогических источников авторами анализируются основные проблемы подготовки научно-педагогических кадров технического профиля: организационного, содержательного, методического, кадрового и материального характера. Определяются пути их решения в региональной системе послевузовского профессионального образования на современном этапе с учетом позитивного опыта советского периода.

Ключевые слова: научно-педагогические кадры; послевузовское профессиональное образование; научная школа; технический вуз.

Проблема профессиональной компетентности научно-педагогических кадров высшей школы является социально значимой, поскольку обеспечивает единство их теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Последняя во многом определяет качество подготовки будущих специалистов, мобильных и конкурентоспособных, готовых к профессиональному росту в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. Необходимость подготовки таких специалистов декларируется в содержании Национальной доктрины образования в Российской Федерации на период до 2025 г. Общие подходы к профессиональной компетентности преподавателей высшей школы отражены в Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 гг.

Вхождение России в мировое образовательное пространство, возрождение отечественной промышленности и, как следствие, резкий спрос на качество образовательных услуг актуализируют необходимость обращения к отечественному опыту решения проблемы совершенствования системы подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы, в том числе технической.

Особый интерес представляет изучение проблем подготовки преподавателей

технического профиля и путей их решения в региональной системе послевузовского профессионального образования во второй половине XX — начале XXI в. с целью эффективного использования позитивного опыта.

Актуальными проблемами подготовки научно-педагогических кадров в России занимались многие исследователи. Так, процесс развития системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России был исследован в работах В. Г. Иванова, И. Ф. Исаева, Г. У. Матушанского и др. Статус и качество подготовки научно-педагогических кадров высшей школы в России в XX в. рассматривались в исторических работах В. Н. Тарасовой, В. А. Змеева, С. В. Кузнецовой и др.

К настоящему моменту опубликованы научные труды, в которых нашли отражение отдельные вопросы теории и истории подготовки научно-педагогических кадров в России (В. С. Агапов, К. Т. Галкин, А. Я. Синецкий и др.).

Анализ сущности понятий «научные кадры», «педагогические кадры», «научно-педагогические кадры» представлен в работах В. М. Полонского, В. Бегуна, Г. Ляйкауфа и др.

Под научно-педагогическими кадрами высшей школы в настоящей статье будет пониматься основной, постоянно действующий состав профессорско-пре-



подавательских и научных работников, обладающий научными и психолого-педагогическими компетенциями, осуществляющий научно-исследовательскую и педагогическую деятельность в учреждениях высшего профессионального и поствузовского образования [16].

Используя метод ретроспекции, среди проблем в развитии системы подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы Поволжья во второй половине XX — начале XXI в. можно рассмотреть те, которые представляются актуальными в наши дни. С уверенностью констатируем тот факт, что традиции, заложенные в процессе их решения, не потеряли своего значения сегодня.

Анализируя архивные материалы, справочно-энциклопедическую и историко-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что развитие системы подготовки научно-педагогических кадров в хронологических рамках исследования сопровождал широкий спектр проблем. Они носили разноплановый характер: организационный, содержательный, методический, кадровый, материальный.

Выделим ряд проблем в системе подготовки научно-педагогических кадров для высшей технической школы Поволжья в период с середины 1990-х гг. по настоящее время [17]:

1) в организационном плане: нарушение связи науки с промышленностью; отсутствие эффективных условий для сохранения старых и создания новых научных школ; отсутствие единого подхода к научно-исследовательской работе; недостаточное взаимодействие между отделами аспирантур, отделами науки технических вузов различных регионов; невыполнение планов подготовки научно-педагогических кадров по специальностям технического профиля; несвоевременная защита диссертационных исследований;

2) в содержательном плане: отсутствие комплексной (научно-предметной, социально-гуманитарной и др.) подготовки научно-педагогических кадров; невысокий уровень их подготовки по дисциплинам кандидатского минимума (история

и философия науки, иностранный язык); недостаточная психолого-педагогическая подготовка; слабая внутрисубъектная и межпредметная связь в процессе преподавания общепрофессиональных дисциплин в ходе их подготовки; акцентирование внимания не столько на содержании исследовательской работы, сколько на ее форме; несформированность навыка участия молодых исследователей в конкурсах выполнения научных работ и навыка публичных выступлений на конференциях, семинарах и др. [13, с. 151];

3) в методическом плане: недостаточно активное участие аспирантов и соискателей в учебно-методической работе кафедр; незначительное число специальных методических пособий по методологии и технике научных исследований в области соответствующих наук;

4) в кадровом плане: недостаток кадров высшей квалификации (докторов наук, профессоров) в технических вузах исследуемого региона; разрыв кадрового потенциала вузов вследствие старения научных кадров и их ухода из сферы образования;

5) в материальном плане: не отвечающая реалиям времени материальная база для научных исследований; слабая финансовая поддержка молодых ученых в процессе выполнения ими исследовательских работ; низкий уровень заработной платы преподавателей.

Решение вышеназванных проблем в значительной мере определяет долгосрочный практический успех. Рассмотрим, как это происходило в процессе развития системы подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы Поволжья во второй половине XX — начале XXI в.

Что касается проблем организационного характера, то их решение осуществлялось разными способами. Так, в советский период концентрация ресурсов на обеспечение послевузовского профессионального образования достигалась исключительно в таких вузах, которые имели авторитетные научные школы (С. И. Марков, Е. Б. Виноградов и др.) [7, с. 71]. Среди них можно выделить Саратовский политехнический институт

(в настоящее время государственный технический университет) и Пензенский политехнический институт (в настоящее время государственный университет). Подобная политика на современном этапе приведет к возрождению научных школ со сложившимися традициями в плане подготовки научно-педагогических кадров технического профиля.

Отсутствие единого подхода к научно-исследовательской работе — еще одна проблема, требующая своевременного решения. Так, в период оптимального функционирования системы подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы в 1960—1980-х гг. изыскания выполнялись в условиях совместного сотрудничества кафедр с предприятиями, в рамках исследований конкретной научной школы. Например, научная школа В. М. Шляндина (Пенза) занималась прикладными научными исследованиями в области информационно-измерительной техники. Все диссертации выполнялись по данной проблематике. Результаты исследований внедрялись в производство, ученые получали авторские свидетельства и патенты. Связь с производством давала экспериментальную базу и материальные средства для подготовки диссертаций [8]. Позитивный опыт отечественной системы послевузовского образования отмечает В. К. Криворученко [5, с. 16]. Убеждены, что на современном этапе этот опыт следует возродить и активно использовать на практике. Выполнение прикладных научных исследований вузами является значимым условием восстановления промышленности.

Актуальную проблему организационного плана на современном этапе представляет отсутствие эффективных условий для сохранения старых и создания новых научных школ. Настоящее исследование показало, что решение данной проблемы невозможно без взаимодействия вузовской науки и производства, а также без государственной поддержки научно-исследовательского сектора. Так, по данным В. Г. Пашенко, «современные объемы научных исследований в ПГУ

более чем в 40 раз меньше объемов научно-исследовательской работы конца 1980-х гг.» [10, с. 295].

Полагаем, что повысить качество подготовки научно-педагогических кадров поможет и применение современных технических средств. Использование новейших технических средств в подготовке научно-педагогических кадров передовыми учеными высшей технической школы Поволжья в 1960—1980-е гг. (В. М. Шляндиным, Э. С. Атрощенко, А. И. Андрющенко, В. В. Петровым и др.) обеспечивало высокую эффективность. Согласимся с мнением А. А. Кирсанова, что «наступает кибернетический период в развитии профессионального образования, применения новейших средств обучения на базе информационных технологий и телекоммуникационной техники» [4, с. 13].

Еще одной позитивной традицией в подготовке научно-педагогических кадров для высшей технической школы в советский период было активное межвузовское и международное сотрудничество. Так, в период становления системы подготовки научно-педагогических кадров на базе Саратовского политехнического института был создан региональный поволжский научно-методический совет, который возглавил д. т. н. профессор А. И. Андрющенко. В него входили ведущие ученые вузов Саратова, Пензы, Казани, Самары, Ульяновска и др. [14, с. 88].

Согласно материалам Центрального государственного архива Республики Мордовия, ученые Мордовского государственного университета поддерживали тесные связи с коллегами из зарубежных вузов. Так, в 1978 г. доцент В. П. Селяев проходил 10-месячную стажировку в Чешском высшем техническом училище (Прага). Совместно с чешскими учеными им проводились исследования по проблеме «Долговечность строительных и полимерных армобетонов» [15].

Возврат к указанному взаимодействию в настоящее время позволит преодолеть национальную и региональную замкнутость системы подготовки препода-



давателей и будет способствовать ее развитию. Кроме того, стремление к интеграции (в том числе к интенсивному обмену аспирантами, молодыми учеными между образовательными учреждениями практически всех стран мира) является одной из мировых тенденций в образовании [6, с. 4].

В содержании подготовки научно-педагогических кадров для высшей технической школы Поволжья также необходимы изменения. По мнению И. Ф. Исаева, будущий ученый-педагог должен обладать определенной профессионально-педагогической культурой, включающей общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности [3, с. 77]. В этой связи содержание подготовки научно-педагогических кадров должно предусматривать не только научно-предметную и социально-гуманитарную, но и психолого-педагогическую ее составляющую. Заметим, что проблема недостаточной психолого-педагогической подготовки преподавателей актуальна не только для нашей страны.

Как показывает настоящее исследование, указанная проблема являлась значимой в Поволжье на протяжении всего советского и в постсоветский период. Руководство технических вузов на этапе оптимального функционирования системы подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы региона (1970—1980-е гг.) пыталось ее решить посредством организации университетов педагогического мастерства и педагогических знаний [8]. В настоящее время во многих технических вузах страны (Москвы, Казани, Красноярска и др.) организована система подготовки преподавателей с целью получения государственного сертификата по направлению «Преподаватель высшей школы».

За рубежом, в частности в Германии и Великобритании, проблема психолого-педагогической подготовки и переподготовки на протяжении ряда последних десятилетий решается посредством центров дидактики высшей школы. Это сеть специальных подразделений в структу-

рах университетов, занимающихся подготовкой и повышением квалификации в данной области. Их целью является профессионализация преподавания для улучшения качества обучения в вузе [11].

Изменения необходимы и в структуре специальных знаний. Считаем, что использование технологии внутрпредметных и межпредметных связей, знаний одной дисциплины в сфере других повысит эффективность усвоения материала, будет способствовать развитию творческого мышления. Например, в период становления системы подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы Поволжья (политехнические институты Пензы и Саратова и др.) к знаниям будущих ученых по иностранному языку предъявлялись высокие требования. Знание иностранного языка давало возможность изучать зарубежную научно-техническую литературу, иметь представление о последних новинках науки и техники. В настоящее время данные позитивные традиции утрачены. Возрождение их сегодня было бы как нельзя более кстати, особенно в условиях создания единого образовательного пространства.

Выполнению диссертационного исследования на высоком теоретическом уровне способствует глубокое знание философии и методологии науки. В 1960—1980-е гг. преподавание диалектического и исторического материализма носило ярко выраженную идеологическую окраску. На современном этапе к изучению истории и философии науки нередко относятся формально. По нашему мнению, ужесточение требований к уровню знаний по данной дисциплине, упразднение формализма будут способствовать повышению качества диссертационных исследований, и прежде всего потому, что успех любого исследования во многом определяется методологией научного познания, т. е. знанием учения о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности.

В информационном плане акцентируем внимание на необходимости постоян-

ного доступа будущих ученых-педагогов к новой актуальной информации о быстро изменяющейся ситуации в стране и мире. В этой связи представляется необходимым развивать интернетизацию технических вузов региона, содействовать перманентному оснащению библиотек новейшей специальной литературой и создавать благоприятные условия для эффективного использования данных ресурсов.

В методическом плане следует налаживать тесные контакты с передовыми вузами страны, тесное взаимодействие и обмен актуальными методическими и дидактическими материалами. Анализ научной литературы и архивных источников Поволжского региона (Казани, Пензы, Саранска, Саратова, Ульяновска) показал, что подобные задачи достаточно успешно решались в системе подготовки научно-педагогических кадров для высшей технической школы Поволжья в советский период, особенно в 1960—1980-е гг.

Решение проблем кадрового характера в хронологических рамках исследования осуществлялось несколькими путями. В частности, вузы Поволжья (Пензенский политехнический институт, Пензенский инженерно-строительный институт, Саратовский политехнический институт и др.) в 1940—1950-е гг. приглашали на работу по договору профессоров из ведущих технических вузов страны. Это обеспечивало осуществление подготовки молодых ученых на достаточно высоком уровне, способствовало обмену опытом работы, складыванию традиций в региональной высшей технической школе. Подобное сотрудничество будет полезным и эффективным в условиях Поволжья и в настоящее время.

Одной из ключевых проблем ныне является разрыв кадрового потенциала технических вузов Поволжья. Причина данной проблемы заключается, с одной стороны, в старении научных кадров, а с другой — в их уходе из образования в другие сферы. Сегодня в этих учреждениях работают представители старшего поколения и молодежь. В период кризи-

са 1990-х гг., как показывают данные Государственного архива Пензенской области, немалое число начинающих ученых оставили научно-исследовательскую работу и ушли в бизнес [1]. В результате в настоящее время отсутствует достаточное количество педагогов среднего возраста, которые могли бы готовить новое поколение исследователей. Разрушение научных школ обусловлено старением ведущих ученых и недостатком опытных педагогов среднего возраста. Решение указанной проблемы видится в усиленном внимании к ней как со стороны руководства технических вузов Поволжья, так и со стороны руководства региона. В этой связи можно рекомендовать использование позитивного опыта Пензы и Саратова в 1940-е гг., когда диссертационными исследованиями начинающих ученых руководили профессора из ведущих технических вузов Москвы и Ленинграда.

На наш взгляд, необходимо обратить внимание на уровень требований к будущим исследователям, поступающим в аспирантуру. Опыт системы подготовки научно-педагогических кадров для высшей технической школы Поволжья показывает, что ужесточение требований как к самим исследователям, так и к качеству выполняемых ими работ приводит к повышению результативности института аспирантуры.

В материальном плане следует отметить потребность в улучшении материально-технической обеспеченности процесса подготовки научно-педагогических кадров, в предоставлении ученым необходимого лабораторного оборудования для проведения научных исследований. На федеральном уровне данная проблема сегодня решается, в частности, за счет системы грантов. Как отметил В. В. Лаптев, «в настоящее время расширяется поддержка молодых ученых и научных школ через систему грантов федерального, отраслевого и вузовского уровней» [12, с. 29]. Так, на федеральном уровне существуют гранты Президента РФ, гранты государственной и региональной поддержки ведущих на-



учных школ и др. Однако сам механизм этих грантов и участие в них молодых исследователей оставляют желать лучшего как в организационном плане (в том числе финансовом), так и в содержательном (прежде всего качественном).

В настоящее время в системе послевузовского профессионального образования существует противоречие между доходами аспирантов и затратами на обучение в аспирантуре и подготовку исследования. Согласно данным Л. Д. Есиной, в Саратовском государственном техническом университете в 1990-е гг. исследователи платили за приобретение уникальных приборов и ЭВМ, за публикацию научных статей и научные командировки в ведущие НИИ, библиотеки, на конференции и др. [2, с. 1]. Проблема была частично решена за счет создания в середине 1990-х гг. инновационного центра — технопарка «Волга-техника», куда вошли промышленные предприятия, университет, лаборатории и др.

В условиях Поволжья следует использовать позитивный опыт решения проблем материального характера, имеющийся в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова. Здесь введена система postdoc, позволяющая на три года закреплять молодых ученых на кафедрах и в лабораториях сразу после окончания аспирантуры. В результате вероятность того, что они останутся в науке, возрастает. Показательна также организация летних научных школ для аспирантов и докторантов. Эффективным является обеспечение молодых ученых жильем на условиях коммерческого найма (служебное жилье), когда квартиры на время работы в вузе предоставляются бесплатно с дальнейшей перспективой их приватизации [9].

Не секрет, что новое всегда рождается трудно. Проблемы, существующие в системе подготовки научно-педагогических кадров Поволжья в настоящее время, являлись актуальными на протяжении всего XX в. Их решению может способствовать использование богатого позитивного опыта, накопленного как в Поволжье, так в России и за рубежом, в

сфере послевузовского профессионального образования.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что главным ориентиром подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы в настоящее время должна стать совокупность научно-предметной, психолого-педагогической и социально-гуманитарной составляющих.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный архив Пензенской области. Ф. Р-2417. Оп. 1. Д. 2897. Л. 79.
2. Есина, Л. Аспирантуре быть? / Л. Есина // За инженерные кадры (Саратов). — 1992. — № 3 (2248). — С. 1.
3. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. — М. : Академия, 2004. — 208 с.
4. Кирсанов, А. А. Интегративные основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы / А. А. Кирсанов // Проблемы методологической, психолого-педагогической и информационно-технологической подготовки преподавателей высшей школы : материалы всерос. семинара рук. и проф.-преподават. состава ЦППКП и ФПКП (13—14 октября 2003 г.). — Казань, 2003. — С. 8—13.
5. Криворученко, В. К. Диссертации — важнейший элемент инновационности России / В. К. Криворученко // Alma mater (Вестн. высш. шк.). — 2008. — № 7. — С. 14—20.
6. Крухмалева, О. В. Некоторые аспекты вхождения российского образования в мировое образовательное пространство / О. В. Крухмалева // Alma mater (Вестн. высш. шк.). — 2008. — № 11. — С. 4—6.
7. Марков, С. И. Наука и подготовка научных кадров в вузе: проблемы развития / С. И. Марков, Е. Б. Виноградов, В. Р. Огороков, О. А. Смирнова. — СПб. : Книжный дом, 2001. — 229 с.
8. Моисеев, В. Б. Научно-педагогическая школа технического вуза как фактор развития инноваций в региональной системе профессионального образования / В. Б. Моисеев, В. В. Усманов, С. В. Сергеева и др. // Пед. образование и наука. — М., 2010. — № 8. — С. 43—49.
9. Научные и научно-педагогические кадры инновационной России : материалы заседания Межведомств. рабочей группы. — М. : Тверской ИнноЦентр, 2007. — 72 с.
10. Пащенко, В. Г. Пензенский государственный университет : очерки истории и соврем. жизни / В. Г. Пащенко. — Пенза : ПГУ, 2003. — 411 с.
11. Питерскова, Т. А. Понятия «профессиональная подготовка» и «повышение квалификации» в российской и немецкой системах послеву-

зовского педагогического образования / Т. А. Питерскова, О. А. Юрмашева // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. — Кострома, 2009. — № 3. — С. 247—250.

12. Подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете / под ред. В. В. Лаптева. — СПб.: Книжный дом, 2005. — 320 с.

13. Романкова, Л. И. Научно-педагогические кадры высшей школы России. Современное состояние и потенциал развития / Л. И. Романкова. — М.: ИПР ВПО МАДИ (ГТУ), 2004. — 239 с.

14. Саратовский государственный технический университет (1930—2000). Исторический очерк //

под ред. Ю. В. Чеботаревского. — Саратов: СГТУ, 2000. — 224 с.

15. Центральный государственный архив Республики Мордовия. Ф. Р-2542. Оп. 2. Д. 1823. Л. 45.

16. Юрмашева, О. А. Понятие «научно-педагогические кадры»: системно-функциональный анализ / О. А. Юрмашева // Пед. образование и наука. — М., 2009. — № 8. — С. 47—50.

17. Юрмашева, О. А. Развитие системы подготовки преподавательских кадров в высшей технической школе г. Пензы во 2-й половине XX — начале XXI в. / О. А. Юрмашева, Т. А. Питерскова // Сиб. пед. журн.: науч. журн. — 2008. — № 8. — С. 240—249.

Поступила 01.04.11.

ЭВОЛЮЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ

И. А. Байгушева (Астраханский государственный университет)

Рассматривается эволюция математической подготовки экономистов в высшей школе России в контексте развития экономической научной мысли и отечественной экономики. Компетентностный подход и междисциплинарная интеграция предложены в качестве концептуальной основы модернизации математической подготовки будущих экономистов.

Ключевые слова: математическая подготовка; высшее экономическое образование; компетентностный подход; междисциплинарная интеграция.

Одна из приоритетных задач стратегического развития нашего общества — «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [4]. Главная задача экономического образования сегодня — обеспечение гарантированно высокого уровня подготовки экономистов, соответствующего требованиям современной мировой экономики и международным стандартам. Квалификационные характеристики и государственные образовательные стандарты отражают требования к подготовке экономистов, среди которых — фундаментальность, практическая профессиональная направленность, развитие системного мышления и способности к самообразованию. Эти требования призваны выработать главное качество квалифицированного специалиста — умение грамотно и ответственно решать профессиональные зада-

чи. Только обладая этим качеством, экономист может быть центральной фигурой экономического развития страны.

В сложившихся условиях все значительнее становится роль математической подготовки, которая выполняет функцию методологической основы, общенаучного языка, стержневой составляющей большинства дисциплин высшего профессионального экономического образования. Это объясняется широким применением математики в современной экономической науке. «Развитие экономики сейчас уже нельзя мыслить без систематического использования современных средств математики и, что еще важнее, без тех особенностей мышления, которые развивает математика», — отмечал акад. Б. В. Гнеденко [2, с. 7]. В XX столетии математические методы моделирования стали самым эффективным инструментом исследования в экономической науке. С их использованием связаны практически все научные



исследования, удостоенные Нобелевской премии по экономике (работы В. Леонтьева, П. Самуэльсона, Р. Солоу, Д. Хикса, Л. В. Канторовича, Т. Хаавельмо, Р. Ингла, Р. Ауманна, Т. Шеллинга и др.).

Для определения актуальных направлений математической подготовки экономистов в вузах необходимо проанализировать основные тенденции ее развития в России.

В середине XIX в. российская экономическая наука находилась на периферии европейской. Процесс ее профессионализации шел медленно, практически отсутствовали специальные журналы, в университетах не было экономических факультетов и экономических научных центров. Немногие русские экономисты были готовы принять новаторскую для того времени теорию предельной полезности. Этот шаг могли сделать «математически мыслящие» экономисты, потому что математика имеет дело с количественными величинами и является чрезвычайно удобным языком изложения новой теории.

При наличии сильной математической школы в России русские экономисты существовали почти независимо от математиков. Исключениями являются отдельные работы А. И. Чупрова, Л. З. Слонимского, Ю. Г. Жуковского. В 1867 г. была опубликована статья А. И. Чупрова «Математическое исчисление цены труда», которую принято считать «зарождением математической экономики в России» [9, с. 13]. В книге Ю. Г. Жуковского «История политической литературы XIX века» содержалась глава, посвященная математическим методам в теории Рикардо. И наконец, первым откликом на «маржинальную революцию» в России стала статья Л. З. Слонимского «Забытые экономисты Курно и Тюнен», опубликованная в 1878 г. Под «маржинальной революцией» подразумевается создание особой науки, в рамках которой была проведена успешная математическая интерпретация предельных («маржинальных») условий рыночного равновесия. Ее основоположники — Л. Вальрас, У. Джевонс, К. Менгер и др. — считали, что экономическая те-

ория как научная дисциплина должна занять достойное место в одном ряду с естественными науками. Средством для достижения этой цели виделось использование математики.

С развитием экономической науки все большее значение приобретает метод экономико-математического моделирования, позволяющий выявить количественную сторону явлений и процессов хозяйственной жизни и их качественное обновление посредством формализованного отображения причин изменений экономических показателей, что делает реальным прогнозирование экономических процессов. Этот метод, возникший в результате «маржинальной революции» конца XIX в., получил широкое распространение в XX столетии. Его основу составляют дифференциальные и интегральные исчисления, начало которым в области экономической теории положили такие известные экономисты, как Л. Вальрас, В. Парето, У. Джевонс, А. Маршалл и др. Как отмечал А. Маршалл, «подготовка в области математики полезна тем, что она позволяет овладеть максимально сжатым и точным языком для ясного выражения некоторых общих отношений и некоторых коротких процессов экономических рассуждений, которые действительно могут быть выражены обычным языком, но без равноценной четкости схемы» [6, с. 64].

На рубеже XIX—XX вв. внимание российских экономистов к математике возрастает. Появляются работы, признающие математику научным языком, использование которого позволяет получить нетривиальные результаты. В 1898 г. экономист В. К. Дмитриев в качестве эпиграфов к своей работе «Теория ценности Д. Рикардо» выбирает высказывание Леонардо да Винчи: «Никакое человеческое исследование не может называться настоящим знанием, если не прошло через математические доказательства», и высказывание И. Канта: «Я утверждаю, что во всяком естественно-научном знании можно найти лишь столько действительной науки, сколько в ней можно найти математики» [3, с. 49]. Позже экономисты П. Б. Струве,

Е. Е. Слущкий, М. И. Туган-Барановский и др. активно использовали в своих исследованиях математический инструментари [см.: 5].

Система высшего экономического образования в России возникла к концу XIX в. в связи с развитием отечественной экономической мысли и потребностью в квалифицированных управленческих кадрах для производственной и торговой сфер. В 1890-х гг. Россия совершила рывок в экономическом, и прежде всего индустриальном развитии. Рост экономики увеличивал спрос на специалистов в области коммерции. Сложившиеся формы народного образования не позволяли расширить подготовку таких кадров. Поэтому требовалась организация самостоятельной системы коммерческого профессионального образования. Первое коммерческое училище было открыто в Санкт-Петербурге в 1772 г., однако до 1890 г. учебные заведения этого типа не получили существенного развития.

В соответствии с разработанным Министерством финансов Положением «О коммерческих учебных заведениях» (1896 г.) была выстроена структура организации коммерческого образования, включающая четыре типа учебных заведений: коммерческие курсы, торговые школы и классы, средние коммерческие училища, высшие общественные и частные учебные заведения.

Огромная заслуга в создании системы коммерческого образования в России на рубеже XIX—XX вв. принадлежит министру финансов, а позднее председателю Совета министров С. Ю. Витте. В своих мемуарах он пишет: «Развивая сеть коммерческого образования в России, у меня появилась мысль устроить высшие заведения... в форме политехнических институтов, которые содержали бы в себе различные отделения человеческих знаний, но имели бы организацию не технических школ, а университетов, т. е. такую организацию, которая наиболее способна была бы развивать молодых людей, давать им общечеловеческие знания вследствие соприкосновения с товарищами, занима-

ющимися всевозможными специальностями» [цит. по: 1, с. 145].

Впервые вопрос о высшем коммерческом образовании обсуждался в 1889 г. на Первом съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. Министерство народного просвещения не осуществляло подготовку экономистов, поэтому инициативу взяло на себя Министерство финансов. Была разработана программа развития коммерческого образования. Ее целями были провозглашены: 1) подготовка достаточного количества кадров отечественных специалистов в области экономики; 2) содействие повышению технического уровня промышленности и торговли.

Первые коммерческие отделения появились в 1902 г. в Рижском и Санкт-Петербургском политехнических институтах. До 1917 г. в России было создано семь высших коммерческих учебных заведений. Подготовка специалистов в области экономики осуществлялась, например, в Московском коммерческом институте, на Высших коммерческих курсах М. В. Побединского. Все высшие учебные заведения были довольно независимыми от министерства, каждое имело собственный устав, самостоятельно разрабатывало учебные планы и программы.

Основными тенденциями развития высшего экономического образования указанного периода являются:

- увеличение доли специальных экономических дисциплин в учебном плане;
- систематизация блока экономических дисциплин: переход от преподавания подчас не связанных между собой экономических дисциплин к самостоятельному профессиональному образованию;
- увеличение объема учебных часов и расширение перечня дисциплин математической подготовки.

Учебные планы Московского коммерческого института начала XX в. были построены так, чтобы на основе широкой общеобразовательной базы можно было приобрести узкую специальность, соответствующую склонностям и воз-



возможностям каждого из слушателей [8, с. 214—219]. Дисциплины учебного плана можно распределить в пять основных блоков: гуманитарный, общеэкономический, юридический, математический и специальный. Первые два года обучения слушатели получали знания по общеобразовательным дисциплинам. С третьего курса начиналась специализация. На экономическом отделении осуществлялась специальная подготовка по двум

циклам — коммерческо-финансовому и административно-финансовому. Коммерческо-финансовый цикл давал широкую подготовку по вопросам банковского и страхового дела. Объединение этих сфер хозяйственной деятельности объясняется их общим требованием хорошей математической подготовки. Систему такой подготовки, состоящую как из теоретических, так и из прикладных дисциплин, можно представить следующим образом:

первый год	— подготовительные занятия по математике
второй год	— высшая математика, ч. 1; элементарный курс коммерческих вычислений
третий год	— высшая математика, ч. 2; теория вероятностей; товарное счетоведение и товарные вычисления; банковые вычисления; фабричное счетоведение
четвертый год	— математическая статистика; высшее финансовое вычисление; городское и земское счетоведение; дополнительный курс общего и товарного счетоведения; банковое счетоведение; страховое счетоведение

Учебный план курсов М. В. Побединского 1913/14 учебного года во многом походил на учебный план Московского коммерческого института. Он предполагал трехлетнее обучение. Первые два курса были общеобразовательными (с университетским набором дисциплин и усиленным курсом математических и экономических дисциплин). На третьем году обучения преподавались специальные дисциплины. Математическая подготовка осуществлялась в рамках таких дисциплин, как «Счетоведение» и «Коммерческое вычисление».

В коммерческих вузах изучались не только теоретические основы наук, но и их применение на практике в условиях российской действительности. В рекомендуемой учебной литературе основной упор делался на труды отечественных ученых, что свидетельствует о прогрессе экономических знаний в России этого периода [8, с. 121].

Формы организации учебного процесса были традиционными: аудиторные учебные занятия, самостоятельная работа, научная работа — и носили в основном репродуктивный характер. Аудиторные занятия были трех видов — лекции, практические занятия и семинарии. Практические занятия предусматривались не по всем дисциплинам учебного

плана, но по математическим дисциплинам они были обязательны. Семинарии проводились в рамках специальных дисциплин и требовали активного участия студентов. Научной работой студенты занимались преимущественно на заседаниях кружков различных научных направлений.

Закономерным следствием бурного развития экономического образования в высшей школе России к началу XX в. была четкая формулировка идеи высшего экономического образования — подготовка специалистов во всех отраслях экономики страны и преподавателей экономических дисциплин для коммерческих учебных заведений и реальных училищ.

Со сменой государственного политического строя России в 1917 г. отечественная экономическая наука и экономическое образование претерпели значительное идейное реформирование. Утверждение марксизма в его ортодоксальном варианте как единственно возможной парадигмы затормозило развитие экономической научной мысли, хотя не остановило эволюцию математической экономики.

Советская экономическая наука развивалась в направлении решения конкретных прикладных задач, не претендуя

на теоретические обобщения. Например, Л. В. Канторович проводил исследования в области оптимизации производства, В. В. Новожилов занимался измерением затрат и результатов производства, В. А. Трапезников анализировал экономику научно-технического прогресса. Ряд экономистов, таких как Е. Г. Либерман, Г. С. Лисичкин, А. М. Бирман, предлагали ввести в стране рыночные отношения, сделать прибыль главным показателем эффективности плановой экономики. Их работы легли в основу «косыгинской» реформы 1965 г. Конечно, эти прикладные исследования проводились не в русле отрицания социализма и системы централизованного планирования, а в русле их совершенствования.

Экономические дисциплины в советской высшей школе были представлены курсами политической экономии капитализма и социализма, которые сводились в основном к изучению трудов К. Маркса и В. И. Ленина. В итоге экономическая наука представлялась как схоластическая, не имеющая ничего общего с реальной действительностью и не поддающаяся эмпирической проверке.

Несколько иная ситуация сложилась в связи с учебными дисциплинами, обучающими математическим методам анализа экономики. Традиционно сильная советская математическая подготовка использовалась в теории оптимального управления централизованной плановой экономикой, которая носила чрезвычайно абстрактный характер. Успешнее шли исследования идеологически нейтральных межотраслевых балансов, модели которых находили широкое применение в расчетах Госплана. Преподавание математической статистики осложнялось закрытостью и недостоверностью статистических данных того времени, а также несопоставимостью экономических показателей страны с показателями других стран. Эта дисциплина являлась чисто формальной, теоретической, не подкрепленной прикладными расчетами. Практически отсутствовала в учебных планах экономических специальностей эконометрика — дисциплина, обеспечи-

вающая связь между теорией и статистическими данными и дающая почву для качественных выводов на основе прикладного анализа экономических показателей.

Прикладные экономические дисциплины не были связаны с теорией экономики, а потому носили поверхностный характер. Таким образом, экономическое образование в СССР имело мало общего с экономическим образованием в странах, не относящихся к социалистическому лагерю.

С переходом страны к рыночной экономике в начале 1990-х гг. отечественное экономическое образование нуждалось в кардинальном реформировании. На его приближение к мировым стандартам были направлены усилия государства и международных организаций (таких как Всемирный банк, Европейский союз, институт «Открытое общество», фонд Форда и др.).

Основными векторами перестройки экономического образования стали:

— создание новых образовательных учреждений, ориентированных на ведущие западные образцы (Российская экономическая школа, Высшая школа экономики);

— приглашение западных ученых-экономистов в качестве преподавателей;

— перевод зарубежных учебников по экономическим дисциплинам на русский язык;

— переподготовка и повышение квалификации российских преподавателей;

— подготовка Государственных образовательных стандартов первого (1995 г.), второго (2000 г.) и третьего (2010 г.) поколений;

— модернизация учебных планов и разработка новых учебных курсов;

— разработка отечественных учебников и учебно-методических материалов по экономическим дисциплинам, оперирующих российскими экономическими реалиями.

В течение двадцати лет была проделана большая работа. В вузах наметился прогресс в организации учебно-методической работы, что выразилось в сле-



дующем: переносе акцента на самостоятельную работу студентов; включении информационных компьютерных систем и Интернета в учебный процесс; применении новых механизмов оценки работы студентов: письменных экзаменов, активного использования тестов при проверке знаний, промежуточного контроля знаний; переходе на кредитно-модульную систему обучения; создании базовых кафедр, позволяющих частично перенести учебную деятельность на учебные площадки фирм и государственных организаций; создании научно-учебных лабораторий; формировании навыков проектной деятельности; создании совместных международных образовательных программ.

За последние сто лет математика заняла важное место в экономической теории, а математическая подготовка — в системе экономического образования. Согласно Р. Бэкхаузу, уровень использования математического языка в статьях крупнейших экономических журналов только с 1930 по 1980 г. возрос в 7,5 раз [10]. Это относится и к учебникам по экономической теории всех уровней сложности. В ФГОС ВПО подготовки бакалавров по направлению «Экономика» блок математических дисциплин составляет 20 % всей трудоемкости образовательной программы.

Претерпело существенное изменение само содержание математической подготовки экономистов в вузе. Наряду с традиционными базовыми теоретическими дисциплинами, такими как «Математический анализ», «Линейная алгебра», «Теория вероятностей» и «Математическая статистика», во второй половине XX в. оно включило дисциплины прикладного характера: «Эконометрика», «Исследование операций», «Актuarная математика», «Теория игр», «Проектный анализ», «Теория риска», «Теория оптимального управления», «Теория массового обслуживания» и др. Развитие прикладных математических методов исследования экономики требует более основательной базовой теоретической подготовки студентов, дополнения ее, например, такими курсами, как «Диффе-

ренциальные уравнения», «Вариационное исчисление», «Временные ряды».

Переход системы высшего профессионального образования в 2010 г. к обучению по новым ФГОС влечет за собой изменение всей педагогической системы математической подготовки. Концептуальным основанием ФГОС является компетентностный подход. Под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Соответственно компетентность — это реализованная на практике компетенция. ФГОС определяют необходимость разработки компетентностно-ориентированных образовательных и учебных программ по математическим дисциплинам, результатами освоения которых должны быть сформированные у обучающихся общекультурные и профессиональные компетенции.

Компетентностный подход требует изменения:

1) целей обучения: формирование математической компетентности;

2) содержания обучения: источниками предметного содержания математических дисциплин должны быть математическая наука и будущая профессиональная деятельность, а единицей содержания — типовая профессиональная задача;

3) методики обучения:

- технологий обучения: переход к инновационным педагогическим технологиям, вовлекающим студентов в профессиональную деятельность (например, проектное, модульное обучение);

- средств обучения: разработка профессионально направленного учебно-методического обеспечения математических дисциплин;

- условий обучения: обеспечение тесного сотрудничества академической и производственной среды в образовательном процессе.

К настоящему времени уже сложилось понимание того, что без профессиональной направленности в обучении, которая базируется на междисциплинарной интеграции, невозможно формирование компетентности [7]. Таким образом, ма-

тематическая компетентность экономистов может быть сформирована в условиях междисциплинарной интеграции дисциплин математической и профессиональной подготовки. Необходимость такой интеграции становится еще более очевидной, если учесть интеграционные процессы в современной математике и экономической теории.

В заключение можно сделать вывод, что концептуальной основой дальнейшего развития математической подготовки в системе высшего экономического образования являются компетентностный подход к обучению и междисциплинарная интеграция.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бессолицын, А. С.* Витте и создание системы коммерческого образования в России / А. С. Бессолицын // *Вопр. экономики.* — 2006. — № 7. — С. 140—147.
2. *Гнеденко, Б. В.* Математика и математическое образование в современном мире / Б. В. Гнеденко. — М. : Просвещение, 2005. — 177 с.
3. *Дмитриев, В. К.* Экономические очерки / В. К. Дмитриев. — М. : ГУ ВШЭ, 2001. — 580 с.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы [Электронный ресурс] : [утв. распоряжением Правительства РФ от 07.02.11 № 163-р]. — Режим доступа: www.mon.gov.ru.
5. *Макашева, Н. А.* Как маржинализм пришел в Россию? Два эпизода из истории / Н. А. Макашева // *Экон. вестн. Ростов. гос. ун-та.* — 2009. — Т. 7, № 3. — С. 29—41.
6. *Маршалл, А.* Принципы экономической науки : в 2 т. / А. Маршалл. — М. : Прогресс, 1993. — Т. 2. — 994 с.
7. *Носков, М. В.* Междисциплинарная интеграция в условиях компетентностного подхода / М. В. Носков, В. А. Шершнева // *Высш. образование сегодня.* — 2008. — № 9. — С. 23—25.
8. *Чернецов, М. Б.* Становление и развитие экономического образования в высшей школе России XIX — начала XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Б. Чернецов. — Пенза, 2006. — 257 с.
9. *Шухов, Н. С.* Математическая экономия в России. 1865—1995 / Н. С. Шухов, М. П. Фрейдлин. — М. : Наука, 1996. — 351 с.
10. *Backhouse, R. E.* If Mathematics Is Informal, Then Perhaps We Should Accept That Economics Must Be Informal Too / R. E. Backhouse // *Economic Journal.* — 1998. — № 451. — P. 1848—1858.

Поступила 02.03.11.

ДИЗАЙН И ТИПОГРАФИКА: ПОЛЕМИКА В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВХУТЕМАСА

*И. А. Пакшина (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

В статье делается попытка поиска точек соприкосновения между сторонниками классической теории и авангардного направления в искусстве по вопросам формирования типографики в 20-е гг. XX в.

Ключевые слова: типографика; полиграфия; полиграфическая продукция; конструктивизм; производственное искусство; ВХУТЕМАС.

В 20-е гг. XX в., благодаря ориентации молодого советского государства на культурную революцию и ликвидацию безграмотности, как никогда ранее, востребованными стали полиграфическое производство и издательское дело. К этому времени в среде профессионалов уже сложилось понимание того, что полиграфия не может сводиться только к технологическим процессам, она включает в себя ряд графических ис-

кусств (литографию, фотомеханику, искусство книги, журнала, газеты и т. д.). Стало очевидным, что многие производственные задачи могут быть разрешены только художником-производственным. Впервые возник социальный заказ на подготовку в вузе специалиста, способного квалифицированно работать на стыке между художественной и инженерно-технической сферами творчества.

© Пакшина И. А., 2011



Тогда, в 1920-е гг., в СССР одним из ведущих центров подготовки полиграфистов стали Высшие художественно-технические мастерские — ВХУТЕМАС (в 1926—1930 гг. — ВХУТЕИИ). На полиграфическом факультете ВХУТЕМАСа осуществлялась подготовка квалифицированных специалистов — руководителей полиграфической и издательской промышленности, изучивших технологические процессы производства, экономические дисциплины и получивших соответствующую художественную подготовку. Факультет выпускал технологов-полиграфистов с общей специальной подготовкой и художников-полиграфистов с разделением на конструкторов полиграфических форм и организаторов художественных форм. Обучение специальностям проводилось на кафедрах типографии, фотомеханики и литографии.

Подготовка студентов проходила в условиях ломки эстетических ценностей, возникновения большого количества творческих течений и направлений. Одной из проблем, обсуждаемых в учебном заведении, являлось противостояние между «прикладниками» и «конструктивистами». Представители этих направлений высказывали разные, порой диаметрально противоположные, точки зрения. Особый интерес вызывает сопоставление мнений каждой из сторон по вопросу формирования новой типографики. Полемические статьи и заметки публиковались на страницах книг, журналов, газет, обсуждались на диспутах в учебном заведении. По сути, эта дискуссия была столкновением двух мировоззрений и отражала конфликт между традиционной художественной школой и авангардным направлением в искусстве.

Обсуждение вопроса о будущем типографики разделило преподавателей ВХУТЕМАСа (ВХУТЕИИ) на два лагеря — «конструктивистов» и «прикладников». Представителями первого были Эль Лисицкий, А. М. Родченко, В. Ф. Степанова, С. Б. Телингатер и др. Печатным органом этого движения стал журнал «ЛЕФ» (1923—1925 гг.), позднее — «Новый ЛЕФ» (1927—1928 гг.).

К творческой группе «прикладников» относились П. А. Флоренский, В. А. Фаворский, П. Я. Павлинов, Н. А. Шевердяев и др. Их теоретические работы изложены в лекциях, статьях, книгах. Этот коллектив сформировался из преподавателей полиграфического (графического) факультета. Как указывает С. О. Хан-Магомедов, «в отличие от других факультетов ВХУТЕМАСа Полиграфический факультет усилиями его преподавателей (и прежде всего Фаворского) тщательно оберегался от проникновения извне различного рода новейших творческих течений. В результате он оказался единственным факультетом, который не только не стал центром формирования наиболее влиятельного в 1920-е годы течения в своей сфере творчества — полиграфического конструктивизма, но и не участвовал активно в его развитии и внедрении в практику» [17, с. 213].

Позиции «прикладников» подвергались резкой критике со стороны «конструктивистов». Например, в журнале «ЛЕФ» писалось: «...среди прикладников образовалась любопытная подгруппа — „производственных мистиков“ (Павлинов, Фаворский и поп Флоренский). Эта небольшая компания объявила войну всем группам и только себя считает подлинными художниками производственного искусства. Водятся они на графическом факультете и талмудят учащимся голову проблемами вроде: „Духовный смысл буквенной фигуры“ или „Борьба белой и черной стихий в графике“» [3]. Широко известным стало высказывание В. В. Маяковского: «Во ВХУТЕМАСе — поп Флоренский в рясе» [4].

Конструктивизм был одним из влиятельных художественных направлений того времени. В его основе лежала концепция «производственного искусства», сформулированная в статьях Б. И. Арватова, О. М. Брика, Б. А. Кушнера, Н. М. Тарабукина и др. Согласно этой идее сущностью искусства является активное слияние с процессом производства. Например, Н. Чужак утверждал, что актуальные «конкретно-производ-

ственные задачи дня диктуют и искусству совершенно конкретные задания» [18]. «Конструктивисты» выступали против украшения и пытались создать новое искусство как процесс соединения производства и мастерства. Развивая эту мысль, О. М. Брик указывал, что «внешний облик вещи определяется экономическим назначением вещи, а не абстрактными, эстетическими соображениями», художник же должен стремиться «проникнуть в „экономическую тайну“ вещи», в противном случае «он поневоле прибегает к эстетическим шаблонам». Автор призывал «к смычке художника с фабрикой» [2].

Преподаватель полиграфического факультета и известный художник-график Н. Н. Купреянов, в свою очередь, считал опасными термин «„производственное искусство“ и все его производные». Однако он поддерживал позицию «конструктивистов» в том, что «полиграфическое дело является почти единственной областью, где встреча искусства и производства имеет значение не только академической проблемы, но реального факта, так или иначе влияющего или могущего влиять на быт» [6].

Много внимания в изданиях 1920-х гг. уделялось одной из центральных проблем искусства того времени — определению терминов «композиция» и «конструкция», а также выявлению их специфических особенностей.

Даже среди сторонников конструктивизма в понимании сущности термина «конструкция» не было единства. Так, А. М. Родченко считал, что внешняя форма изделия определяется его функцией, инженерными и технологическими особенностями. «Конструкция, — утверждал он, — есть система, по которой выполнена вещь при целесообразном использовании материала, с заранее поставленной задачей» [11].

Сторонник производственного искусства Н. М. Тарабукин в исследовании «Опыт теории живописи» подверг критике позицию художников, которые «не проводят грани между композицией и конструкцией и, совершенно отрицая первую, оперируют с понятием конструкции и в

материальном, и в изобразительном смысле» [цит. по: 13]. По его мнению, конструкция есть «проработка реальных форм живописи», а композиция, «преобразуя связь реальных элементов, законосообразностью внутренней и внешней логики, придает им смысл замкнутого в самом себе живописного организма». Только «воссоединение этих двух начал создает единство живописного произведения». Н. М. Тарабукин вводит термин «композиционная конструктивность», под которым понимает «творческую организацию элементов произведения с целью выразить в них идею единства, имеющую внутреннюю закономерность, выраженную во внешней логической связи частей» [цит. по: 13]. Предложенный исследователем термин максимально приближается к идее пространственно-временной цельности изображения В. А. Фаворского.

Являясь оппонентом «конструктивистов», В. А. Фаворский разработал собственную теорию изобразительного искусства, основанную на исследовании классического принципа изображения пространства на плоскости и оперирующую такими понятиями, как «композиция», «композиционная цельность», «конструкция», «конструктивная цельность». Конструкция, по мнению художника, строится на двигательных представлениях, а композиция — на зрительных. Если конструкция есть «организация воспринимающего движения в целостную систему, причем движение осознается как движение», то композиция — это «изображение в собственном смысле, то есть приведение воспринимающего движения или времени к зрительному образу, причем движение и время осознаются как единовременность» [14, с. 174]. Конструкция и композиция связаны и переходят друг в друга. В. А. Фаворский подвергал критике позицию «конструктивистов», которые пытались «решить вопрос предметно-пространственной формы не как сложное взаимоотношение и взаимопроникновение, а как некоторую схему» [14, с. 188]. Тенденция «к обособленному предмету», в котором пространство понимается как пустота, приводит



к тому, что акцент ими делается на форме, а не на изображении — самой форме.

Философ П. А. Флоренский также считал, что любому художественному произведению «обязательно присущи как композиция, так и конструкция» [16, с. 152]. Он подчеркивал, что невозможно обойтись только одним из указанных терминов при обсуждении предметов искусства или же «направление художества приурочить к тому или другому термину, к композиции или конструкции, взятым порознь» [16, с. 148]. Композиция, по мнению мыслителя, имеет дело только с внешними изобразительными средствами, это схема или план художественного произведения, а конструкция направлена на смысл. Таким образом, «конструкция есть форма изображаемого произведения, или, иначе говоря, способ взаимоотношения и взаимодействия сил реальности, переливаемой помощью произведения, воспринимаемой чрез него» [16, с. 157]. «То, что говорит о себе чрез произведение самая действительность, — указывал П. А. Флоренский, — есть конструкция в произведении; а то, что говорит об этой действительности художник, есть композиция произведения» [16, с. 152].

В результате разгоревшейся в то время дискуссии о сущности конструкции и композиции были детерминированы не только эти, но и многие другие значимые для дизайна понятия: «изобразительная поверхность», «стиль», «форма», «колорит», «фактура», «ритм» и т. п. Кроме того, несомненной заслугой представителей конструктивизма является введение в употребление термина «типографика», который впервые в России был использован «конструктивистом» Эль Лисицким в статье «Топография типографики» [9].

Спор между «прикладниками» и «конструктивистами» не носил теоретического характера, он был сопряжен с практикой. Свои представления об искусстве каждая из сторон воплощала в авторских графических произведениях. Так, например, работы «конструктивистов» существенно изменили традиционные полиграфические нормы и правила. «Кон-

структивисты» попытались по-новому объединить текст и изображение. Для усиления значения слова создавался коллаж — композиция из шрифта и фотографии. Использовались самый простой по рисунку шрифт в стиле гротеск и динамичная (асимметричная) композиция. В изданиях не было текста, классически организованного в прямоугольники. Обычный шрифт формировал новые композиционные решения. Главное, существенное набиралось жирным шрифтом, крупным кеглем, а несущественное — мелким. Пропорции букв могли произвольно меняться, невзирая на пропорции и жирность остальных блоков.

В отличие от «конструктивистов» «прикладники» все изобразительно-художественные элементы книги (виньетку, заставку, концовку, иллюстрации, обложку, фронтиспис, шмуцтитул, титул и т. д.) не считали украшениями. Так, П. А. Флоренский писал: «...все эти элементы изобразительности или образуют единое целое, входя в ткань самой книги... и тем делаясь замыслу органами повышенной выразительности, или пребывают в книге сами по себе, и тогда... заглушают голос произведения» [16, с. 224—225]. Кроме того, философ подчеркивал необходимость выдерживать в книге «для всех однородных частей... один шрифт» и считал недопустимым неожиданное изменение шрифта «без внутренней мотивировки со стороны содержания» [16, с. 224].

«Конструктивисты» делали акцент на «социально осмысленном художественном труде». В области полиграфического производства это была «работа над оформлением книжных обложек в плане наиболее целесообразного использования формата бумаги для данного текста (броская реклама) и выработки четкого производственно оправданного шрифта» [5]. А. М. Родченко ввел новый способ книжной иллюстрации: «путем монтировки печатного и фотографического материала на определенную тему, что по богатству материала, наглядности реальности воспроизводимого делает бессмысленной всякую „художественно-графическую“ иллюстрацию» [5].

Изобразительным средством, способным производить сильное впечатление, «конструктивистами» признавался фотомонтаж, так как фотография — не просто зарисовка зрительного факта, а точная его фиксация. Л. С. Попова отмечала, что «точность и документальность придают фотоснимку такую силу воздействия на зрителя, какую графическое изображение никогда достичь не может» [10]. А. М. Родченко рассматривал фотографию как альтернативу классической иллюстрации. Дизайнер подчеркивал, что «революция в фотографии состоит в том, чтоб снятый факт благодаря качеству („как снято“) действовал настолько сильно и неожиданно всей своей фотографической спецификой, чтоб мог не только конкурировать с живописью, но и показывать всякому новый совершенный способ раскрывать мир в науке, технике и в быту современного человечества» [12].

«Прикладник» В. А. Фаворский, напротив, считал, что фотография в книге «обычно своей иллюзорностью уничтожает лист, делает в нем дыру» [14, с. 228]. Он предлагал объединять разнопространственные элементы (лист и фотографию) с помощью наборной рамы, которая может придать цельность изданию. Среди недостатков моментальной фотографии П. А. Флоренский указывал то, что в ней захватывается только один момент вне его отношения к последующему, поэтому она «не способна передать движения» и «представляет собою чистую отвлеченность» [16, с. 234].

В оформлении полиграфической продукции кроме фотоколлажа «конструктивисты» использовали простейшие геометрические фигуры. Особое значение они придавали линии. Например, А. М. Родченко применял ее «как новый элемент построения», полагая, что «линия есть путь прохождения, движение, столкновение, грань, скреп, соединение, разрез». Определив линию главным элементом конструирования, он отказался от цвета, фактурности, «потому что все загораживающее конструктору есть стиль». По мнению дизайнера, эта фигура способна «строить по существу, а не

изображать... строить новые целесообразные конструктивные сооружения в жизни, а не от жизни и вне жизни» [11].

П. А. Флоренский также считал, что в графике господствующее начало принадлежит линии, именно она выражает «активное отношение к действительности» [16, с. 357]. Если «графика... организует двигательное пространство» [16, с. 126], то «линии мыслятся тут как возможные пути движения» [16, с. 142]. Однако в отличие от «конструктивистов» П. А. Флоренский указывал, что «художественное произведение есть... организованное единство его изобразительных средств... цветов, линий, точек и вообще геометрических форм. Это единство имеет и основную схему своего строения; ее-то и называют композицией» [16, с. 149]. Он подчеркивал, что «композиция, которая свойственна графике... опирается на линию» [16, с. 357].

В. А. Фаворский, соглашаясь с тем, что прямые имеют большое значение для композиции произведения, двигательной линией признавал «не прямую, а кривую». Обоснованием служило то, что прямую ограниченную линию можно воспринять как остановившуюся и не имеющую движения, а кривую, даже ограниченную, — «как прерванное движение, как отрезок чего-то большего» [14, с. 128].

Таким образом, взгляды оппонентов на линию как фигуру, характеризующую движение в изобразительном пространстве, во многом совпадали. Однако для «прикладников» линия была лишь одним из элементов цельного художественного произведения, а для «конструктивистов» — основой построения изображения.

«Конструктивистам» удалось реализовать большое количество проектов при создании разнообразной полиграфической продукции. Они отмечали, что «борются за плакат, за иллюстрацию и рекламу, фото и киномонтаж, т. е. за такие виды утилитарно-изображающего искусства, которые были бы массовыми, выполнимыми средствами машинной техники и тесно связанными с материальным бытом городских промышленных рабочих» [1]. Перечисленные виды по-



лиграфической продукции пользовались наибольшим интересом у инженеров-конструкторов. Сферой приложения сил «прикладников» была книга.

Рассуждая о принципах оформления книги, П. А. Флоренский писал: «...книга... должна быть цельной, и строение ее, весь внешний вид определяются прежде всего ее внутренним замыслом» [16, с. 223]. Ученый ввел понятие художественно-организованной книги, в которой «отдельные ее графические или иллюстративные элементы выступают в сознании последовательно, как части одного целого...» [16, с. 224]. Развивая эту идею, В. А. Фаворский создал собственную теорию книги, в соответствии с которой книга рассматривается как пространственное изображение литературного произведения и представляет собой движение во времени. Исследователь отмечал, что в книге «цельность может быть достигнута тем, что как буквы, так и иллюстрация будут нами взяты однотипные; тогда естественно, само собою создается объединение книжного материала; все, что в нее войдет, получит единое пространство» [14, с. 223].

«Конструктивисты» не отрицали значение книги, но и не воспринимали ее как «книжный блок с обложкой, корешком и страницами 1, 2, 3» [8]. Они пытались выработать новую «форму печатного издания». Выражая мнение единомышленников, Эль Лисицкий утверждал, что «традиционная книга, разорванная на отдельные страницы, стократно увеличенная, расцвеченная, плакатом вышла на улицу» и должна включать «взрывной набор, фотомонтаж и типомонтаж» [8]. Издания «конструктивистов» адресовались большому количеству полуграмотных людей, выполняли разъяснительную и пропагандистскую функции, а потому сущностью типографики в книге для них был ясный, максимально жесткий набор, а также революционный и призывный стиль.

«Конструктивисты» называли себя инженерами-конструкторами. Это были художники-производители, поставившие целью широкое социальное и куль-

турное воздействие на массового зрителя. По справедливой оценке Б. Кушнера, они не создали ни науки, ни эмпирической системы, «единственным ресурсом их является практический опыт и традиция, единственными методами — находчивость и изобретательность» [7]. «Конструктивисты» вели активную борьбу со станковой живописью, считая, что она «несовременна, слаба технически отображать, громоздка, уникальна и не может обслуживать массы», тогда как новое искусство должно отражать особенности современной индустриальной культуры [12].

По своей сути конструктивизм — это попытка переосмысления искусства, осознания его как вида проектной деятельности, нацеленной на организацию жизни посредством создания конкретно-утилитарной вещи. «Конструктивисты» впервые в истории России теоретически сформулировали сущность термина «дизайн» и реализовали свои идеи на практике.

В свою очередь, «прикладник» П. А. Флоренский также пришел к выводу о неизбежности возникновения вида проектной деятельности, направленной на создание вещи, удовлетворяющей конкретным требованиям и обладающей высокими эстетическими свойствами. Размышляя о сущности восприятия художественного произведения, он предположил, что человечество совершит «неизбежный в натурализме переход к технике», при котором целью творческой личности будет «не изображение вещи, содержащее изображенную функцию, а самая вещь с ее действием». Результат работы художника будет предназначаться для «непосредственного выхода своему произведению в практическую жизнь. То, что делает он, притязает быть не картиной и не графикой, а вещью». Такие вещи выступают как «своеобразное орудие воздействия на действительность» и способны «принудить к известным действиям всех на них смотрящих и даже заставить смотреть на них». Причем магическое «действие на окружающих» оказывает «не смысл, а непосредственная на-

личность красок и линий» [16, с. 155—156]. Мыслитель утверждал, что «...цель художника — преобразить действительность. Но действительность есть лишь особая организация пространства; и следовательно, задача искусства — переорганизовать пространство, то есть организовать его по-новому, устроить по-своему» [15, с. 325].

Таким образом, в рамках образовательного пространства ВХУТЕМАСа (ВХУТЕИНа) сосуществовали творческие течения, совершившие новаторский сдвиг в области создания полиграфической продукции и определившие дальнейшее направление ее развития. В ходе развернувшейся дискуссии по проблеме формирования типографики в новых социально-культурных условиях были заложены теоретические основы нового стиля, разработаны средства и приемы образной выразительности, выдвинуты принципиально новые идеи, приобретшие огромное значение на последующих этапах развития не только в отечественной, но и в мировой типографике. Кроме того, поиски новой формы выражения идеи в искусстве в 20-х гг. XX в. дали импульс становлению и формированию дизайна в России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арватов, Б.* Утопия или наука? [Электронный ресурс] / Б. Арватов // ЛЕФ. — 1923. — № 4. — С. 16—21. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/j/2895.html>.
2. *Брик, О. М.* От картины к ситцу [Электронный ресурс] / О. М. Брик // ЛЕФ. — 1924. — № 2. — С. 27—34. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/j/2974.html>.
3. ВХУТЕМАС [Электронный ресурс] // ЛЕФ. — 1923. — № 2. — С. 174. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/j/2833.html>.
4. *Игумен Андроник (Трубачев).* Жизненный путь священника Павла Флоренского [Электронный ресурс] // Журн. Моск. патриархии. — 2007. — № 2. — Режим доступа: <http://www.jmp.ru/jmp/07/02-07/16.htm>.
5. Конструктивисты [Электронный ресурс] // ЛЕФ. — 1923. — № 1. — С. 251—252. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/j/2786.html>.
6. *Купреянов, Н.* Полиграфия в художественных вузах [Электронный ресурс] / Н. Купреянов // ЛЕФ. — 1923. — № 4. — С. 187—195. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/j/2923.html>.
7. *Кушнер, Б.* Организаторы производства: (Доклад, читанный в Институте Художественной культуры 30 марта 1922 г.) [Электронный ресурс] / Б. Кушнер // ЛЕФ. — 1923. — № 3. — С. 97—103. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/j/2863.html>.
8. *Лисицкий, Л.* Наша книга [Электронный ресурс] / Л. Лисицкий. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/moskva/origins/design/lisitsky/unbuch.html>.
9. *Немировский, Е. Л.* Художник книги Эль Лисицкий [Электронный ресурс] / Е. Л. Немировский // КомпьюАрт. — 2003. — № 11. — Режим доступа: <http://www.compuart.ru/article.aspx?id=9290&iid=393>.
10. *Попова, Л.* Фото-монтаж [Электронный ресурс] / Л. Попова // ЛЕФ. — 1923. — № 4. — С. 41—44. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/j/2904.html>.
11. *Родченко, А. М.* Линия. Рукопись. 1921 [Электронный ресурс] / А. М. Родченко. — Режим доступа: <http://desigor.narod.ru/articles/line.htm>.
12. *Родченко, А. М.* Предостережение [Электронный ресурс] / А. М. Родченко // Новый ЛЕФ. — 1928. — № 11. — С. 36—37. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/j/3441.html>.
13. *Розанова, Н. Н.* Рисунок: историко-теоретический и методический аспекты : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Н. Н. Розанова. — Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook073/01/part-004.htm#i473> (Н. М. Тарабукин «Опыт теории живописи»).
14. *Фаворский, В. А.* Литературно-теоретическое наследие / В. А. Фаворский ; сост. Е. Б. Мурина, Д. Д. Чебанов. — М. : Советский художник, 1988. — 586 с.
15. *Флоренский, П. А.* Иконостас : избр. тр. по искусству / П. А. Флоренский. — СПб. : Мифрил ; Русская книга, 1993. — 374 с.
16. *Флоренский П. А.* История и философия искусства : собр. соч. : ст. и исслед. по истории и философии искусства и археологии / П. А. Флоренский. — М. : Мысль, 2000. — 448 с.
17. *Хан-Магомедов, С. О.* ВХУТЕМАС / С. О. Хан-Магомедов. — М. : Ладыя, 2000. — 488 с.
18. *Чужак, Н.* К задачам дня (Статья дискуссионная) [Электронный ресурс] / Н. Чужак // ЛЕФ. — 1923. — № 2. — С. 145—152. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/sovlit/j/2816.html>.

Поступила 03.10.11.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ СРЕДСТВ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ*

*Н. Ф. Беляева (Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева)*

Рассматриваются традиционные способы и методы нравственного воспитания и формирования культуры межнациональных отношений у мордвы. Обосновываются возможности использования народных традиций в современной практике подготовки духовно-нравственной личности.

Ключевые слова: социализация; обычай; традиция; нравственные ценности; фольклор; народные средства воспитания; религиозно-этические нормы.

Характерной чертой современной социокультурной жизни многонациональной России является усиление этнической самоидентификации, выражающейся в возрастании национального самосознания, значимости традиционных ценностей. Эти тенденции вызваны комплексом политических и социально-экономических причин, морально-нравственным состоянием общества. Важным стимулом «национального возрождения», подпитывающим национальные чувства, стало использование этнического фактора в идеологии национальных движений, других общественно-политических организаций, стремящихся в условиях общепланетарного информационного пространства и унификации образа жизни и картины мира сохранить локальное и культурное своеобразие. В то же время тенденции дифференциации человечества на множество мелких этнических и социальных групп, внутриэтнического размежевания на субэтноты, этнографические группы и т. п. грозят возникновением межнациональных конфликтов.

Все сказанное свидетельствует о повышении значимости для общества этнонациональной составляющей личности, проблем ее этнической и гражданской идентичности, формирования толерантности, культуры межнациональных и межконфессиональных отношений. С учетом этих тенденций в последние годы на государственном уровне был

принят ряд документов, ориентирующих общество на консолидацию, сохранение единого социокультурного пространства, преодоление этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур.

«Взрыв этничности» затронул также региональную систему образования. Этнокультурная составляющая стала рассматриваться как важнейшее направление модернизации дошкольного, школьного и вузовского образования. Во всех субъектах Российской Федерации стали изучаться родные языки, история и культура народа.

В частности, в Республике Мордовия из общего числа 482 школы в 130 учебных ведется на одном из мордовских (мокшанском или эрзянском) языков, в 24 — на татарском. Во всех школах действуют кружки этнокультурной направленности (языки, литература, прикладное искусство, фольклор). Из 316 действующих в республике детских садов — 34 национальных: в 11 муниципальных дошкольных учреждениях воспитание и обучение осуществляется на мокшанском языке (312 детей), 22 — на эрзянском (602 ребенка), в 1 — на татарском (23 ребенка). В ведущих вузах республики — МГУ им. Н. П. Огарева, МГПИ им. М. Е. Евсевьева — на филологических факультетах созданы национальные группы студентов — будущих учителей

* Статья подготовлена в рамках проекта НИР №3.1.2/11877.

национальных школ [6, с. 189]. Кроме того, в данных высших учебных заведениях на факультетах ведется преподавание истории и культуры Мордовского края, а также более 30 курсов по выбору национально-регионального компонента.

В поисках новых концепций воспитания и образования весьма актуализировалось изучение этнопедагогики, так как многие ее положения сохранили свои фундаментальные непреходящие педагогические ценности. Кризис социализации молодежи конца XX в. породил так называемый конфликт поколений, выразившийся в нарушении преемственности, отказе от прежних этических ценностей. Сегодня для подрастающего поколения доминирующими становятся ценности западного образа жизни, западная модель поведения и потребление. На передний план выдвигаются прагматизм, материальные потребности, карьерные устремления любыми способами. Нравственный кризис общества проявляется в ошибочном понимании свободы как вседозволенности. В сложившихся условиях возникает потребность использования народных, и в частности мордовских, средств нравственного воспитания, в которых заложен огромный гуманистический потенциал.

Нравственно-этические ценности, складывавшиеся веками в зависимости от природно-климатических, политических, социально-экономических условий, особенностей, целей и способов мышления, составляют важнейшую часть культуры народа. У мордвы народный идеал человека воплощал представление о нравственности, добре и зле и был ориентирован на те личностные качества, которые способствовали укреплению социума, повышению выживаемости, адаптивности к природной и социальной среде. Созерцая действительность как единую духовность, познавая бытие Бога, мира и человека, мордва опиралась на разум, волю, совесть. В этом контексте принципы нравственного воспитания были весьма рациональны и конкретны.

Первоначальная форма нравственной культуры была связана с мифологическим мышлением. Мифы отражали пле-

менные традиции, утверждали принятую в социуме систему ценностей, поддерживали и санкционировали определенные нормы поведения. Базисными понятиями нравственности на начальных этапах выступали добро и зло. Это нашло выражение в эпосе мордвы. В происходящем в мифологических песнях и сказках поединке между тотемом-родоначальником (божеством-покровителем) и его «двойником»-антиподом зафиксировано стремление народа к гармонии, равновесию, к победе добра над злом.

В устно-поэтическом творчестве мокши и эрзи добро олицетворяет собой светлое начало. Культурные герои как бы несут в себе солнечную энергию, их лица светятся, а из глаз сыплются искры. В одежде преобладает белый цвет. Например, родоплеменной предводитель мордвы Тюштя всегда в белой рубашке, на белом коне, с белой бородой, с белыми волосами. Персонажи темных сил представлены в черной цветовой гамме, их облик противостоит свету, т. е. добру. На уровне мифологического сознания победа положительного начала рассматривается как упорядочение мира. Герои в мифах и эпосе добывают людям необходимые ценности: огонь, живую воду и т. п., проявляя при этом те черты, которые составляют основу нравственности: представления о добре и зле, правде и справедливости, долге и назначении человека.

Таким образом, в традиционном обществе мифология выступала формой духовной культуры, утверждала принятую систему ценностей. Вместе с ритуалами, обрядами мифы служили как для упорядочивания первобытного коллектива, так и для выполнения функции мотивации поведения. Трансформируясь в культы, традиции, они становились источником нормативной деятельности, регулятором отношения между людьми, с окружающим миром.

Характерной особенностью нравственно-этического сознания мордвы на ранних этапах его развития был довольно заметный экологизм, в частности, распространение моральных оценок на природные объекты: животных, деревья,



реки, родники. Антропоморфизация окружающей среды являлась одним из факторов формирования гуманистических идеалов и нормативов поведения. Человек воспринимал природу как часть самого себя, и отношение к ней имело нравственный смысл. Стремление организовать свой образ жизни в гармонии с окружающей средой и равновесии с ее ресурсами способствовало выработке определенных правил поведения. О ценности восприятия окружающего мира свидетельствует наличие священных заповедных рощ, деревьев, которым придавалось магическое значение. В них запрещалось не только рубить деревья, но даже ломать ветки. Чтобы добиться расположения природных сил, искупить свою вину, крестьяне устраивали различные моления, совершали обряды, жертвоприношения. Данными актами они пытались откупиться от природы за содеянное и тем самым избежать опасности со стороны ее автономных сил.

Природоохранительные функции частично были заложены в запретах убивать тех или иных животных, птиц. Так, во избежание несчастья не позволялось разорять птичьи гнезда, убивать голубей, лебедей, земляных зайцев. Под страхом смерти жены или матери во время родов строго запрещалось убивать самок животных.

В хозяйственной практике наиболее распространенным способом восстановления природы выступали различные ограничения в пользовании. До начала XX в. широко бытовал обычай «заповедных лет», когда по решению сельского схода лес на некоторое время «закрывали». С этого момента никто из жителей не имел права унести из леса даже вязанку дров. Сельское общество обязывало крестьян соблюдать сроки и характер использования природных ресурсов, способы и приемы ведения хозяйства. Так, согласно обычаю до Троицы не разрешалось заготавливать веники. Во время сбора грибов необходимо было сохранять саму грибницу. Чтобы не препятствовать воспроизводству рыбы, запрещалась ее ловля в период метания икры. Выработанная народом экологическая

культура позволяла обеспечить равновесие с природой, что, несомненно, содействовало сохранности флоры и фауны.

Нравственное воспитание включало формирование тех качеств личности, которые определяли отношение человека к родному краю, родине. Эти задачи решались в разных видах деятельности: во время игр, досуга, при выполнении ритуальных обрядов. Большое внимание уделялось приобщению детей к истории и культуре своего народа, а через них — к общечеловеческим ценностям. Совокупность представлений и знаний о своем народе помогала подрастающему поколению реализовать себя через умения и навыки, способствовала взаимопониманию с другими людьми. Известный педагог П. П. Блонский подчеркивал, что «...путь к общечеловеческой культуре лежит через национальную культуру, национальное воспитание» [2, с. 75].

В шкале нравственных ценностей выделяются и такие моральные качества, как уважение к односельчанам, другим народам, которые определялись принципом: «Человека не бойся, бойся его оскорбить, огорчить». По свидетельству Д. В. Пургасова (Преображенского), мордва очень легко сблизилась со всяким, в ком видела некоторое участие к себе. Иногда достаточно было двух-трех слов, сказанных ласковым, задушевным тоном, чтобы окончательно расположить в свою пользу первого встречного мордвина [8, с. 42]. Особо тесные, уважительные отношения складывались с соседями. При покупке дома мокша и эрзя руководствовались правилом: «Ищи не хорошее место, а ищи хорошего соседа» [7, с. 485]. В повседневном быту к соседям обращались за всякой помощью: одалживали лошадь, соху, хлеб, предметы быта и т. п. Умение жить в ладу с соседями — одно из условий крестьянской жизни. Без взаимной поддержки трудно было выстоять и противостоять, выжить.

Длительное проживание рядом с русскими, татарами, чувашами неизбежно вело к хозяйственному сотрудничеству, культурным контактам, а в ряде случаев и к национально-смешанным бракам.

Например, в с. Живайкино Симбирской губернии издавна вместе жили русские, мордва, чуваша. Ф. Бутузов в конце XIX в. писал: «Праздники бывают у них в одно время и гуляют вместе... Мордва берут невест у русских, а русские у мордвов. Дети и молодежь обеих сторон собираются на общие игры» [3, с. 486]. В ряде мордовских сел Атюрьевского и Темниковского районов татары снаряжали лошадей для масленичных катаний. О совместных мордовско-чувашских праздниках сообщали нам информаторы Шанталинского и Клявлинского районов Самарской области.

В системе нравственных приоритетов важнейшее значение имели семья и семейные отношения. Нравственной оценке подвергались такие аспекты соционормативного регулирования семейных отношений, как условия и порядок заключения браков, формирование межличностных отношений, семейное главенство, правовой статус каждого члена семейного коллектива. Народное мировоззрение основой жизни человека, мерилом общественной значимости считало вступление его в супружество и рождение потомства.

Атмосфера в семье определялась через социокультурные роли полов, позволяющих мужчинам и женщинам ориентироваться во взаимоотношениях друг с другом, с окружающим миром, формировать поведение детей в соответствии с общепринятыми нормами. В силу народных традиций семейные отношения у мордвы строились исходя из повиновения старшим, взаимной любви и уважения. Жить в ладу и согласии — вот принцип, которым руководствовалась мордва в семье и взаимоотношениях с миром.

В культуре мокши и эрзи отцу и матери отводилось главенствующее положение, нередко переходившее в культ. Уважение и почитание родителей являлись базовыми в шкале нравственных ценностей, на их основе выстраивалась вся пирамида нравственных норм и воспитания. Неуважительное и непочтительное отношение к предкам считалось аморальным и сурово осуждалось. Согласно традиционному мировоззрению позво-

ливших себе такое недолюбливают сами боги и обязательно их наказывают. В. Н. Майнов писал: «Не было случая, чтобы дети отказались давать содержание своим престарелым родителям, на такого человека такой факт навлек бы всеобщее презрение» [4, с. 135].

Высокую нравственную ценность имели такие качества, как трудолюбие, бережливость, честность, скромность. Мордва издавна славилась исключительным трудолюбием, миролюбивым и добрым характером. Чтобы составить представление о характере мордвина, писали наблюдатели, нужно видеть его на работе: невозмутимое спокойствие, парализующее терпение и чрезвычайная старательность не покидали его при этом ни на минуту. О моральном облике человека судили прежде всего по его отношению к труду: «Хороший человек по делам узнается» [9, с. 117]. Едко высмеивал народ лень, зависть, злость, жадность. В устном народном творчестве мордвы красной нитью проходит мысль, что презрение к труду ведет к моральному упадку, к духовному опустошению: «Работа кормит, а лень портит», «В лени жить — в нужде быть» [7, с. 71]. Нерадивость, лень осуждаются в сказках, лирических песнях, театрализованных представлениях.

Среди нравственных ценностей большое место отводилось честности и правдивости. В многочисленных пословицах они выступают как обязательные требования к человеку: «Победишь не силой, а правдой», «Правдой жить будешь — все добудешь», «Сильнее всего правда» [9, с. 270]. За честность мордву высоко ценили соседи, которые при подрядах и покупках руководствовались своеобразным правилом: с пригородными русскими крестьянами и мещанами дела не иметь; татар обязывать строгими условиями на законных основаниях, а мордвину — верить на слово. У мокши и эрзи не было выражения «честное слово»: по их мнению, всякое обещание должно быть безусловно исполнено. Исстари повелось, что слово — дело священное, его и топором не вырубешь. При заключении договора стороны выдерживали



у себя из головы по волосу и сплетали вместе, произнося клятву: «Бог нас связал — пусть он нас и развяжет», «На договоре крепок — беде не быть» [8, с. 42].

В воззрениях мордвы важным нравственным качеством человека были бережливость и запасливость. По этому поводу народная мудрость гласит: «Что приобретено, то и добыто», «Легко пройти путь свой, когда есть хлеб с собой», «Запасенное добро своей цены не потеряет», «Кто запас не бережет, тот в долгах живет» [7, с. 149]. Из поколения в поколение передавались украшения, вышитые рубахи, головные уборы, хранящие древнюю культуру народа и служащие своего рода выражением национальной сущности. С ранних лет молодое поколение приучали беречь то, что добыто трудом и потом, экономно расходовать природные ресурсы, не убивать без нужды животных. Дети были свидетелями того, как взрослые собирали каждую крошку хлеба со стола, как убирали поле, чтобы не осталось ни одного колоска, как осторожно срезали грибы, чтобы не повредить грибницу. Все это не оставалось без внимания и входило в сознание с малолетства.

Большим пороком в народе считалось воровство: «Украденное добро — не добро», «Кражей — утробу не насытишь» — предупреждает народная мудрость [7, с. 109]. Вора ожидало самое жестокое публичное наказание.

Нормы морали предусматривали воспитание молодого поколения в скромности и послушании. Эти качества особенно ценились в девушке; о такой снохе мечтала каждая свекровь. «Невестушка послушна — в сердце у свекрови радость (подарок)», — говорится в пословице [7, с. 46]. Необходимыми нравственными качествами были милосердие по отношению к больным, нищим, убогим, чувство сопричастности к человеческим проблемам, небезразличное отношение к чужой беде, готовность помочь возможными средствами. В повседневном быту дети наблюдали, как опекают стариков, помогают погорельцам, подают милостыню. До сегодняшнего дня в селах сохраняется традиция оказания помощи

старым людям в уборке урожая, подготовке жилища к праздникам, в заготовке топлива и т. п.

Формирование морального облика человека являлось долгом семьи перед обществом и важнейшим условием обеспечения себе достойной старости. Эти мысли красной нитью проходят через всю мировоззренческую систему мордвы. Народные изречения утверждают: «Детей хорошими вырастишь — род свой прославишь», «Выучишь сына — будет сыном, избалуешь — наплачешься» [9, с. 77].

На характер нравственного воспитания существовало влияние оказывали религиозно-этические нормы. Они во многом определяли хозяйственную, социальную жизнь, семейные и общественные отношения, культуру и быт, этнические контакты. В ряде случаев религиозные воззрения способствовали сохранению национального языка и культуры. Религиозность, соблюдение норм культурного этикета считались признаком нравственности. Фактически каждый человек был носителем обычаев и традиций населения своей местности, знакомясь с ними в самом раннем детстве, при выполнении определенных обрядовых функций. Дети видели, что с молитвы взрослые начинали день и ею же заканчивали его, с просьбой к богу, различным покровителям обращались в важных и незначительных делах.

Одним из действенных способов соблюдения норм нравственности было воспитание детей в страхе Божьем, на вере в небесную кару и возмездие. Ребенку с малолетства сообщались понятия о том, что грешно, за что налагается наказание, что такое зло. Богобоязнь становилась тем стержнем души, который удерживал от всякого порочного и бесчестного поступка. Воспитывать детей в добром поучении, страхе Божьем, учить их вежливости и всякому порядку — вот основные заповеди народной педагогики. Именно потеря веры, на наш взгляд, привела к бездуховности, к утрате многих принципов нравственности.

Огромную роль в формировании у детей общепринятых норм поведения

играли народные приметы и поверья. Они служили своеобразными предупреждениями от нежелательных поступков, отучали от вредных привычек. В повседневном быту было много примет, связанных с традиционными представлениями о сакральных свойствах отдельных объектов, что явилось основанием для табу на их возможное осквернение со стороны детей: нельзя бросать хлеб — богатство от семьи уйдет, во время еды болтать ногами — ноги распухнут; плевать в колодец, родник, огонь — рот будет сохнуть, на языке чирей выскочит.

Средством приобщения молодого поколения к системе моральных норм служили народные обычаи, обряды, традиции. Участвуя в обряде, каждый человек втягивался в особый, необычайно психологически насыщенный мир и становился неотъемлемой частью всего коллектива. С помощью обряда регулировалось поведение всех членов общины, формировалось моральное единство.

Действенным способом нравственного воспитания признавалось воздействие примером и словом. В народной среде всегда высоко ценилась сила слова: «Бритва бреет, а слово режет», «Пословица — острое слово, колет глаза, как стрела» [7, с. 186]. Чтобы предупредить появление у детей плохих, нежелательных черт характера, старшие использовали поучительные примеры из жизни, меткие изречения, пословицы, поговорки: «Кто людей хулит, тот сам хуже всех», «Не хвали себя, пусть люди похвалят», «Не насмехайся над другими, и над тобой смеяться не будут», «Сам поклонись — и тебе поклонятся», «Мягкая веревка крепче вяжет», «Хороший человек славу оставит, плохой и имя потеряет», «Грязь можно смыть, а позор не смоешь» [7, с. 210]. Например о неспособном, ленивом человеке говорили: «Из бани в баню жар носит», «Ситом (мешком) воду таскает» [7, с. 263].

Детей наставляли наблюдать за поведением окружающих с тем, чтобы брать с них пример или, наоборот, избегать делать то, что не соответствует нравственным нормам. Поучительны в этом отношении народные приговорки:

«Почему человеку даны два уха и один язык? — Чтобы больше слушал и меньше говорил» [7, с. 269]; «Для чего человеку глаза? — Чтобы видел, хорошее запоминал, плохое не повторял». Сам тон народных поучений удивителен: то суровый, предостерегающий и даже угрожающий, то (чаще) доброжелательный, добродушный, иронично-лукавый. Не случайно устно-поэтическое творчество справедливо называют энциклопедией жизни, в нем — все стремления народа, его мысли, память. Одним из основных достоинств народной педагогики является ориентация на единство и взаимосвязь обучения и воспитания.

Разумеется, нравственные ценности нельзя идеализировать. Как и любая другая часть культуры, они изменялись вместе с развитием общества. Однако нельзя и отрицать того, что в нравственных традициях есть рациональное зерно, присутствует разумное, доброе, вечное. В воспитательно-образовательном процессе должен соблюдаться принцип ответственности между значимостью народных традиций нравственного воспитания и современными морально-нравственными установками. Взаимодействие традиционного и нового должно осуществляться на основе диалога культур различных народов в ходе их интеграции в общенациональные и мировые цивилизации. Данный принцип наиболее актуален для регионов с полиэтничным составом населения, каким является Мордовия.

На наш взгляд, методы и средства традиционного нравственного воспитания не утратили своей значимости и сегодня. Они универсальны и вполне современны. В практике нравственного воспитания возможно обращение к народным праздникам, обрядам, которые служат важнейшим этнообразующим признаком. По данным экспертных опросов студентов Мордовского государственного педагогического института, проведенного в 2006 г. в рамках изучения вопроса об этнообразующих признаках, 70 % респондентов отметили, что знают свою культуру хорошо, 20 — очень хорошо, 42 — соблюдают традиции и обычаи, 60 % — принадлежность к своему наро-



ду ощущают через родные песни, танцы, празднично-обрядовую культуру [1, с. 248]. С учетом значимости традиционной культуры в системе этнической идентификации в вузе на многих факультетах в течение нескольких лет ведется курс по выбору «Традиционно-обрядовая культура мордвы». В ходе его изучения студенты знакомятся с обычаями и обрядами предков, с народными праздниками, собирают материал по празднично-обрядовой культуре своего села, района, а по итогам поисковой работы выступают с докладами на семинарах, конференциях, готовят презентации.

Народные традиции экологического воспитания реализуются в рамках изучения курса по выбору «Формирование этноэкологической компетенции студентов (на примере этнических традиций мордвы)». Его основные задачи — развитие мировоззренческих убеждений студентов на основе осмысления ими исторически сложившихся народных традиций природопользования, мировоззренческих установок по отношению к окружающему миру, формирование готовности и способности к освоению элементов этноэкологической культуры мордвы.

В современной практике воспитания на вооружение можно взять одно из приоритетных нравственных качеств — трудолюбие, которое служило средством подготовки к будущей жизни. Жизнелюбивость и направленность имеют семейные ценности: уважение к родителям, старшим. Народный опыт воспитания культуры межнациональных отношений может быть использован в процессе преподавания курсов «Формирование этнокультурной и этноконфессиональной толерантности студентов в социокультурной среде молодежи РМ».

К сожалению, сегодня молодое поколение не знает или плохо знает историю своей семьи, родного края. Привить любовь к малой Родине можно через осознание собственных корней. В МГПИ эта задача решается в ходе изучения дисциплин «Этнические традиции воспитания детей у мордвы», «Этнография мордовского народа».

Подчеркивая значение традиционной культуры, один из известных отечественных культурологов Э. С. Маркарян утверждал, что «культурные традиции и сегодня продолжают оставаться универсальным механизмом, который благодаря селекции жизненного опыта, его аккумуляции и пространственно-временной трансмиссии позволяет достигать необходимого для существования социальных организмов стабильности. Без действия этого механизма общественная жизнь людей просто немыслима...» [5, с. 87]. Основой возрождения национальной культуры следует признать единство традиций и инноваций, органично соединяющее прогрессивные нововведения с гуманистическим наследием каждого народа. Национальная культура должна стать фундаментом, на котором строится содержание образования в современной школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Беляева, Н. Ф.* Этническая культура в процессах этнической идентификации и культурного диалога / Н. Ф. Беляева // Регионоведение. — 2010. — № 2. — С. 245—256.
2. *Блонский, П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — 304 с.
3. *Бутузов, Ф.* Из быта мордвы с Живайкина Жадовской волости Карсунского у. Сим. губ. / Ф. Бутузов // ИОАИЭ. — Казань, 1893. — Т. 11, вып. 5. — С. 485—488.
4. *Майнов, В. Н.* Очерки юридического быта мордвы / В. Н. Майнов. — СПб. : Тип. М-ва внутр. дел, 1885. — 283 с.
5. *Маркарян, Э. С.* Узловые проблемы теории культурной традиции / Э. С. Маркарян // Совет. этнография. — 1984. — № 3. — С. 83—89.
6. *Мартыненко, А. В.* Республика Мордовия: мониторинг этнокультурных форм образования / А. В. Мартыненко // Правовой статус финно-угорских языков и этнокультурные потребности российской школы / под ред. В. А. Тишкова. — М., 2011. — С. 189—210.
7. *Мордовские пословицы, присловицы, поговорки.* — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. — 280 с.
8. *Пургасов (Преображенский), Д. В.* Жизнь дореволюционной мордвы. История, предания, быт, обычаи, верования / Д. В. Пургасов (Преображенский). — М. : ТОО «Эвтаназия», 1995. — 82 с.
9. *Устно-поэтическое творчество мордовского народа.* — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1967. — Т. 4. — 376 с.

Поступила 21.09.11.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ КОЛЛЕДЖА О ВОСПИТАНИИ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ УЧАЩИХСЯ

*А. Г. Серебряков (Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства)*

Анализируются результаты констатирующего эксперимента, характеризующие представления педагогов о воспитании сознательной дисциплины учащихся колледжа, а также испытываемые ими в этом плане трудности и их причины.

Ключевые слова: воспитание сознательной дисциплины; трудности в воспитательной работе; учащиеся колледжа.

В системе среднего профессионального образования как одном из важнейших звеньев образовательной системы Российской Федерации начались глубокие изменения. Есть все основания считать, что они вошли в важную фазу развития на основе возросшей творческой активности педагогов: преподавателей и мастеров производственного обучения. Однако во многих техникумах и колледжах наблюдаются снижение творческой активности преподавателей, отставание качества воспитания учащихся от потребностей времени. Значительная часть выпускников учреждений среднего профессионального образования не закрепляются на производстве по своим специальностям, допускают грубейшие нарушения трудовой дисциплины и норм общественного поведения, совершают противоправные действия, выражающиеся в проступках и преступлениях.

Немало учащихся на протяжении всего периода обучения в техникуме и колледже характеризуются низким уровнем сознательной дисциплины, а некоторые из них и вовсе являются правонарушителями. Так, по самооценкам учащихся, полученным в первую неделю обучения на примере выборки объемом 250 чел., 80 % первокурсников не имеют четких и правильных представлений о сознательной дисциплине, не совсем критично оценивают собственные достоинства и иногда приписывают себе качества, которыми не обладают (считают себя дисциплинированными, в то время как мастера производственного обучения и классные руководители свидетельствуют о низком уровне их сознательной дисциплины).

Все сказанное вскрывает требования, которые должны соблюдаться в совместной деятельности мастера производственного обучения и классного руководителя по определению ее содержания в процессе воспитания сознательной дисциплины учащихся. К их числу относятся обязательность формирования у обучаемых правильных представлений о сути сознательной дисциплины; вооружение их системой знаний о ее структуре, качествах и характеристиках, входящих в эту структуру; выработка умений анализировать собственный уровень развития, степень дисциплинированности, уровень сознательности в соблюдении и выполнении общественных требований.

Однако, как показал констатирующий этап опытно-экспериментальной работы, осуществленной нами в 2007/08 учебном году на базе химико-технологического техникума ФГБОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия» и ФГОУ СПО «Пензенский автомобильно-дорожный колледж», на практике указанные требования соблюдаются не всегда. Обусловлено такое положение тем, что у самих мастеров производственного обучения и классных руководителей нет системных представлений о сущности и структуре сознательной дисциплины, структуре и логике своей деятельности по ее воспитанию у учащихся, специфике применяемых при этом форм и методов; условий, при которых обеспечивается ее целенаправленное и эффективное формирование.

Рассмотрим полученные различными методами (посредством анкетирования,



интервьюирования, бесед, контент-анализа планов воспитательной работы, включенного наблюдения за ходом воспитательной деятельности, рейтинга, или метода оценивания воспитательной работы, экспертного оценивания, ауторейтинга, или самооценки педагогами собственной деятельности) эмпирические данные, характеризующие представления педагогов о сути сознательной дисциплины обучаемых и требованиях по ее

воспитанию; типичные трудности, испытываемые ими при этом, и их причины (на примере выборки 40 чел., включающей 20 мастеров производственного обучения и соответственно столько же классных руководителей). В качестве компетентных судей при оценке правильности ответов мастеров производственного обучения и классных наставников выступили руководители образовательных учреждений (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Представления педагогов о сути сознательной дисциплины учащихся и требованиях по ее воспитанию (в числителе — ответы мастеров, в знаменателе — классных руководителей, %)

Вопрос	Количество ответов		
	правильных	частично правильных	ошибочных
Каково Ваше представление о том, что такое сознательная дисциплина?	26 / 30	38 / 39	36 / 31
Обладаете ли Вы сами сознательной дисциплиной?	72 / 74	13 / 15	15 / 11
Какими качествами должен обладать человек, чтобы мог проявлять сознательную дисциплину?	10 / 15	78 / 77	12 / 8
Какие действия необходимо выполнять, чтобы успешно формировать сознательную дисциплину учащихся?	4 / 5	28 / 29	68 / 66
Какие факторы влияют на проявление учащимися сознательной дисциплины?	30 / 32	53 / 54	17 / 14
Какие факторы влияют на процесс воспитания сознательной дисциплины учащихся?	33 / 35	40 / 41	27 / 24
Какие формы работы нужно использовать в процессе воспитания сознательной дисциплины учащихся?	68 / 69	11 / 11	21 / 20
Какие методы нужно использовать в процессе воспитания сознательной дисциплины учащихся?	13 / 20	51 / 54	36 / 26

Данные таблицы свидетельствуют о достаточно высоком уровне самооценки мастеров и классных руководителей только по вопросам относительно обладания ими самими сознательной дисциплиной и форм работы, используемых в процессе ее воспитания у учащихся (свыше двух третей оценок по ним оказались верными). Причем разница в количестве ответов тех и других педагогов несущественная (1—2 %). По остальным же вопросам большинство педагогов либо давали частично правильные, либо вообще неверные ответы. Можно сделать вывод о том, что мастера и классные руководители сами испытывают огромные затруднения в

определении правильной системы своих действий. Чтобы понять глубже суть этих трудностей, обратимся к качественному анализу полученных нами эмпирических данных.

Ошибочные представления о сути сознательной дисциплины. Из представленной выше таблицы видно, что одна треть педагогов допускают ошибочную трактовку понятия «сознательная дисциплина», а 38 % мастеров производственного обучения и 39 % классных руководителей определяют ее не совсем точно. Ошибочность их мнений состоит в следующем.

1. Дисциплинированность понимается как подчиняемость учащегося требо-

ваниям педагогов. При этом в подчиняемость нередко вкладывается механическое выполнение педагогических требований, что доказывают следующие высказывания испытуемых: «Дисциплинированный ученик — это тот, который беспрекословно выполняет порученное ему задание»; «Дисциплинированность — это точность исполнения требований» и др. Акцент на подчиняемости, беспрекословности выполнения педагогических требований свидетельствует, что наставники не видят главного в сознательной дисциплине, а именно проявления высокосоциального отношения к выбору своих поступков и действий, о чем говорил еще А. С. Макаренко [1, с. 180]. Такие педагоги, как правило, характеризуются авторитарным типом отношений с учащимися; они предпочитают требовать, но не объяснять правильный тип поведения.

Подобная трактовка дисциплинированности влияет на возможность педагогов правильно определять свои задачи в воспитании сознательной дисциплины. Если главное в дисциплине — это исполнительность, то достаточно ограниченного круга средств и методов, с помощью которых она может быть сформирована. На практике воспитатели, придерживающиеся подобного подхода, фактически ограничиваются указаниями, инструктажами и дисциплинарными требованиями в воспитании сознательной дисциплины учащихся. Сформированная в результате дисциплинированности учащихся неустойчива: она существует преимущественно тогда, когда их поведение и деятельность контролируются педагогами. Вне педагогического контроля учащиеся, воспитывающиеся в таких условиях, как правило, не проявляют необходимую дисциплинированность.

2. Дисциплинированность рассматривается как отсутствие правонарушений и нарушений режима учебно-производственной деятельности, т. е. обнаруживается узкое ее понимание. Ошибка данного типа настолько распространена среди педагогов, что практически 83 % ма-

стеров и 75 % классных руководителей на вопрос «Каких учащихся Вашей группы Вы считаете дисциплинированными или недисциплинированными и по каким критериям производите такую группировку?» за основу берут два критерия — наличие (отсутствие) правонарушений и пропусков занятий. Эта установка не только не правильна, но и порочна, так как ориентирует воспитателей на крайние проявления в жизнедеятельности воспитанника.

Более того, если любое нарушение правил, требований подвергается анализу с выяснением его причин, т. е. недисциплинированность изучается, то учащиеся, не замеченные в каких-либо нарушениях, обычно оцениваются по одному признаку — «не допускает нарушений, значит, дисциплинированный». Однако это не верно. Многие учащиеся (до 40 %) не имеют каких-либо нарушений (правонарушений, пропусков занятий и др.), тем не менее характеризуются крайне низкой дисциплинированностью. Они не справляются с выполнением домашних и учебно-производственных заданий, не участвуют в общественной работе, не помогают родителям дома, безразличны к нарушениям дисциплины своих товарищей. Таких учащихся педагоги характеризуют следующим образом: «дисциплинированный, но учится плохо, хотя и обладает нужными способностями, мог бы выполнять многие поручения, но ссылается на неумение»; «серьезных нарушений не допускает, но работает без приложения усилий, с нормами выработки не справляется (хотя может)». Суть сознательной дисциплины при этом выхолащивается, что прямо сказывается на возможностях педагогов правильно формулировать задачи по ее воспитанию у учащихся.

3. Проявляется одноуровневый подход к дисциплине. Выше мы показали, что педагоги любого ученика, который не имеет правонарушений и выполняет требования, считают дисциплинированным. Во многом данное явление связано с тем, что дисциплина рассматривается частью педагогов в одном измерении.



Типичные примеры: «хороший, дисциплинированный», «имеет хорошую дисциплину, пропусков нет». Дисциплина вообще дифференцируется на два вида — «плохая» и «хорошая», причем в понятие «хорошая дисциплина» вкладывается любое поведение, не связанное с отклонениями. Именно те педагоги, которые столь однозначно делят дисциплину на «хорошую» и «плохую», не могут определить свои задачи по ее воспитанию у учащихся, которые не допускают правонарушений и пропусков занятий. Довольно часто подобные задачи вообще не ставятся, поскольку педагоги считают, что в отношении таких учащихся они нецелесообразны («этот ученик и так хороший, зачем мне ставить задачи по воспитанию у него дисциплины» или «справиться бы с теми, которые нарушают дисциплину»). Однако характер оценок резко изменяется, когда «хорошие» ученики неожиданно нарушают дисциплину («был хороший, непонятно, почему вдруг стал совершенно неуправляемым»; «меня удивляет, когда хорошие ученики вдруг становятся недисциплинированными»).

Педагогам, ориентированным на одноуровневый подход к рассмотрению дисциплины, сложно определить правиль-

ную логику своей воспитательной деятельности, предвидеть перспективу в воспитании сознательной дисциплины учащихся. Об этом свидетельствуют в первую очередь те трудности, которые они испытывают в воспитательной работе. Мастера (68 % случаев в обследованной выборке) и классные руководители (66 %) довольно часто не могут указать, из каких элементов складывается деятельность по воспитанию сознательной дисциплины учащихся.

Ошибочный узкий подход к воспитанию сознательной дисциплины учащихся. Отметим прежде всего, что только 4 % мастеров и 5 % классных руководителей правильно определяют свои действия по воспитанию сознательной дисциплины учащихся (см. табл. 1). Это, как правило, педагоги с высшим образованием, с большим педагогическим опытом, которые интуитивно приходят к правильным выводам о системе своей воспитательной работы. Остальные преподаватели испытывают затруднения, когда им приходится решать подобную задачу. Рассмотрим типичные ответы испытуемых, которые указывают на причины возникающих трудностей в названном аспекте (табл. 2).

Таблица 2

Типичные ошибочные ответы педагогов при характеристике деятельности и ее структуры в процессе воспитания сознательной дисциплины учащихся (в числителе — ответы мастеров, в знаменателе — классных руководителей, %)

Типичный ответ	Частота
Главное и основное в воспитании сознательной дисциплины учащихся — это инструктирование и контроль	38 / 34
Воспитание сознательной дисциплины учащихся включает: инструктирование, контроль и корректирование поведения учащихся	27 / 23
Воспитание сознательной дисциплины учащихся включает: инструктирование, контроль и корректирование поведения учащихся, изучение уровня дисциплины, ее мотивов, организации	35 / 43

В соответствии с данными типичными ответами разделим испытуемых на три группы. Педагоги первой группы допускают ошибку в трактовке структуры воспитания сознательной дисциплины учащихся в том, что сводят эту деятельность до примитивного формального уровня, видя в ней два компонента —

инструктирование и контроль. Они оправдывают такой подход тем, что работают с выпускниками 9 классов, которые многому уже обучены, знают, что такое дисциплина, поэтому нет необходимости тратить много времени на разъяснение ее сути. Задача состоит в том, чтобы кратко напомнить основные требования

и проконтролировать их исполнение. Именно эти 38 % мастеров и 34 % классных руководителей имеют самые низкие показатели эффективности в воспитании сознательной дисциплины у учащихся.

Педагоги второй группы легко обнаруживают ошибки коллег (из первой группы) и доказывают, что наряду с инструктированием и контролем нужна также коррекция поведения учащихся. В содержании коррекции в данном случае вкладывается не вся совокупность коррекционных действий, а лишь те элементы, которые назывались воспитателями: «если ученик допускает ошибки, на них нужно указать»; «любое отклонение от правил должно быть поправлено».

Более полная структура деятельности по воспитанию сознательной дисциплины учащихся представлена у педагогов третьей группы и включает помимо названных компонентов также изучение учащихся и организацию их жизнедеятельности. Тем не менее и они недостаточно целостно видят процесс воспитания сознательной дисциплины учащихся.

Вследствие всего вышеуказанного возникают многочисленные трудности в воспитательной работе. Если группировать их по логике воспитательной деятельности, то они могут быть представлены следующим образом.

1. Трудности, связанные с недостаточной изученностью исходного уровня дисциплины учащихся во вводном периоде обучения. Осуществляя изучение учащихся, педагоги не проводят глубокого анализа развитости дисциплины, а ограничиваются довольно поверхностными данными из школьных характеристик, из результатов некоторых выборочных наблюдений неспециального характера. 87 % мастеров и 79 % классных руководителей не вполне четко представляют себе, как можно комплексно изучить состояние развитости у учащихся дисциплины. К тому же педагоги не осознают этой трудности. Вот типичный ответ, полученный в ходе беседы: «Ничего сложного. Я по отдельному поступку могу определить, насколько ученик дис-

циплинированный». Однако в тех случаях, когда воспитателям задаются уточняющие вопросы («Чем объяснить, что данный учащийся допустил правонарушение?»; «Чем Вы объясните, что на III курсе половина учащихся Вашей группы не обладают развитым производственным самоконтролем?»), обнаруживается их недостаточное знание учащихся, особенно исходного уровня дисциплинированности. Пользуясь ограниченными знаниями об учащихся, такие педагоги довольно часто объясняют поступки воспитанников не теми причинами, которые в данный момент действуют, а следовательно, не всегда направляют свои усилия в нужном направлении.

2. Трудности, обусловленные тем, что задачи по воспитанию сознательной дисциплины одинаковы для всех учащихся. Условно их можно разделить на три группы: а) направленные на формирование у учащихся представлений о сознательной дисциплине; б) направленные на формирование умений проявлять сознательную дисциплину; в) направленные на формирование привычек сознательного и дисциплинированного поведения.

3. Трудности, вызываемые фрагментарностью контроля и анализа хода воспитания сознательной дисциплины учащихся. Мы уже отмечали выше, что педагоги придают большое значение контролю поведения учащихся, однако крайне недостаточно внимания обращают на контроль хода воспитания их сознательной дисциплины. Об этом свидетельствует и структура контроля, которую называют большинство педагогов: контроль посещаемости занятий, выполнения поручений педагогов, выполнения учебно-производственных заданий и соблюдения формы одежды. Педагогический анализ соответственно сводится к тем же аспектам. Несмотря на огромную значимость названных показателей, они являются, в известной мере, формальными и не свидетельствуют о существенных сторонах дисциплины. Если рассматривать дисциплину как добровольное, сознательное соблюдение общественных требований и правил, базирующееся на высокой



гражданской ответственности и проявляющееся во всех сторонах жизнедеятельности индивида, то очевидно, что эти показатели окажутся крайне недостаточными. Педагогам важнее всего в процессе контроля и анализа установить качество деятельности, мотивы, которыми руководствовался учащийся, степень настойчивости в преодолении трудностей, реализацию индивидуальных возможностей, поведение вне педагогического контроля, степень требовательности к себе.

В результате того, что контроль и анализ воспитания сознательной дисциплины учащихся часто являются односторонними, узкими, фрагментарными, а нередко и случайными, получаемая информация не дает целостных представлений о том, какие педагогические действия нуждаются в коррекции, как их оптимизировать. Об этом особенно отчетливо свидетельствуют ответы воспитателей на вопросы, касающиеся причин недостаточной эффективности их воспитательных усилий в работе с педагогически запущенными учащимися: «Мне непонятно, почему С. совершил прогул. Только вчера с ним была индивидуальная беседа по этому поводу. Обещал исправиться»; «Вчера в группе было собрание. Я провела анализ состояния дисциплины, рассказала, кто нарушает, обратила внимание на поведение нарушителей, а сегодня оказалось, что те же нарушители ведут себя по-прежнему». При уточнении оказывается, что в первом случае мастер, который проводил индивидуальную беседу с учащимся, предварительного контроля и анализа его поведения по всем основным вопросам не сделал, разговор шел только о прогуле и представлял собой только нотации; во втором случае классный руководитель перечислила нарушения учащихся на собрании без какого бы то ни было анализа.

Фрагментарность педагогического контроля, непоследовательность и поверхностность анализа воспитания сознательной дисциплины учащихся снижают возможности педагогов в определении логики своей деятельности. Многие ма-

стера (более 43 %) и классные руководители (более 42 %) практически не продвигаются к намеченной цели, так как не видят, что уже достигнуто, какие недостатки имеются в процессе воспитания сознательной дисциплины и, следовательно, какими путями нужно оптимизировать этот процесс.

4. Трудности, связанные с ограниченностью арсенала форм и методов, используемых в процессе воспитания сознательной дисциплины учащихся. Назовем типичные ошибки, допускаемые педагогами в названном аспекте:

— однотипность применяемых методов и форм воспитания сознательной дисциплины учащихся, что усиливает у них негативизм к педагогическим требованиям. Формы проявления такого негативизма разные: от открытого сопротивления до скрытого неприятия;

— доминирующая ориентация на методы принуждения, что также снижает эффективность процесса воспитания сознательной дисциплины учащихся, так как эти методы обеспечивают временный результат. Учащиеся проявляют дисциплинированность преимущественно в условиях педагогического контроля, а вне его стремятся освободиться от навязанных им правил поведения;

— слабая представленность методов, нацеленных на эмоционально-волевое возбуждение, на проявление состояния переживания за несоблюдение сознательной дисциплины. Подавляющее число активно применяемых методов обеспечивают торможение негативной направленности личности; в то же время методы, которые стимулируют личность на значимое поведение и укрепляют ее волю, практически не используются. Торможение само по себе несет негативный эмоциональный заряд, сам его процесс сопровождается негативными эмоциями и чувствами. Это оставляет сильный отпечаток на поведении учащихся, которые в таких случаях любое воспитательное воздействие рассматривают как нечто нежелательное и даже несправедливое. Вот лишь отдельные типичные высказывания учащихся об ин-



индивидуальных беседах: «сейчас был на проработке у классного», «сейчас мастер будет придирааться» и др. Подобное отношение учащихся к индивидуальным беседам вызвано тем, что педагоги проводят беседы не по поводу хорошего события с учеником, а преимущественно в тех случаях, когда произошло нарушение дисциплины. Большой редкостью являются применение естественных и создание специальных воспитывающих ситуаций, направленных на воспитание сознательной дисциплины учащихся.

Приведенный выше анализ эмпирических данных, характеризующих представления мастеров производственного

обучения и классных руководителей о воспитании сознательной дисциплины учащихся, а также испытываемые ими в этом плане трудности и их причины, позволяет точнее и целенаправленнее подойти к разработке технологии, раскрывающей содержание и методы их деятельности по воспитанию этого важнейшего качества личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания. Дисциплина, режим, наказания и поощрения / А. С. Макаренко // О воспитании / сост. и авт. вступ. ст. В. С. Хелемендик. — М., 1988. — С. 179—194.

Поступила 04.03.11.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В США И КАНАДЕ

Е. Б. Баранова (Современная гуманитарная академия, г. Москва)

Статья посвящена рассмотрению некоторых специфических аспектов поликультурного образования и межкультурной ассимиляции в образовательное пространство США и Канады.

Ключевые слова: поликультурное образование; межкультурная ассимиляция; поликультурализм.

Поликультурное образование и неконфликтная межкультурная ассимиляция играют чрезвычайно важную роль в образовательном пространстве такой многонациональной страны, как Российская Федерация. Образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены сразу несколько культур, отличающихся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку, но выстроенное на основе непреложного уважения к культуре и истории общей Родины, является важным условием развития гражданского общества в России. Проблемам поликультурного образования и воспитания посвящены работы многих отечественных педагогов (Б. С. Гершунского, А. Н. Джуринского, В. П. Борисенкова, Г. Д. Дмитриева, З. А. Мальковой, Л. Л. Супруновой). Одно из первых определений понятия «поликультурализм» получило широкое распростране-

ние в педагогике США и Канады в начале 60-х гг. прошлого века и с тех пор превратилось в расхожее клише в педагогической литературе. Понятие применяется прежде всего к традиционной социально-педагогической проблеме решения расовых и этнических конфликтов.

Антипод поликультурного воспитания — педагогика этноцентризма. Крайний антидемократизм педагогического этноцентризма проявляется в виде идеологии расизма и гипертрофированного национализма, которым присущи представления превосходства одной этнической группы над другой. В теории и практике воспитания кроме открыто проповедуемых расизма и национализма наблюдаются «скрытый» расизм и «мягкая» дискриминация. Это происходит тогда, когда педагоги и учителя (порой неосознанно) потворствуют расистским и националистическим стереотипам, не занимают активной позиции в защиту

© Баранова Е. Б., 2011



культурно-образовательных прав этнических меньшинств, обходят молчанием их культуру.

В педагогической литературе порой содержатся негативные упоминания о национальных меньшинствах или вовсе игнорируется их существование. Попытки улучшить условия образования детей из расовых и национальных меньшинств вызывают тайный или явный отпор идеологов монокультурного воспитания. Последние противятся устранению социальных, экономических, культурных, образовательных барьеров, порождающих культурно-образовательную дискриминацию, не позволяющих повысить уровень достижений в сфере воспитания и образования представителей национальных меньшинств.

На пути поликультурного воспитания стоит и этноцентризм малых этнических групп — их закрытость в отношении доминирующих наций и других малых этнических групп. Проявлением подобного этноцентризма часто оказываются особые учебные заведения для этнических меньшинств (например, афроамериканские и латиноамериканские школы в США). Подобные школы фокусируют воспитание и обучение преимущественно в рамках культуры меньшинства, изолируют от культурного диалога с доминирующей и другими малыми этническими группами.

В США понятие «поликультурализм» поначалу использовалось в контексте расового сепаратизма и этноцентризма и имело негативное значение. В этом состояло существенное отличие от его трактовки педагогами Канады. Однако использование данного понятия лишь в отрицательном смысле длилось недолго. В 1985 г. Дайен Рэвич, бывший заместитель министра образования Соединенных Штатов, в своей книге «Школа, которую мы заслуживаем» впервые подходит к различению понятий «сепаратистский плюрализм» и «плюралистический поликультурализм», отнеся последнее к позитивным социопедагогическим явлениям нашего времени [11].

Как в Соединенных Штатах, так и в Канаде поликультурное воспитание не-

разрывно связано с проблемой тесного взаимодействия этнических групп населения. В обеих странах нации формировались из иммигрантов. Мощным инструментом создания нации на неоднородной этнической основе оказалось воспитание. В США этносы объединялись вокруг англосаксонского протестантского ядра, культура которого остается доминирующей до сих пор. В Канаде основы двуязычной культуры были заложены первыми поселенцами из Англии и Франции. Полиэтничность и поликультурность — типичные черты США и Канады. Потребность учитывать это в воспитании — объективное следствие истории названных стран, где приток иммигрантов не прекращался три с половиной века, а в последние десятилетия даже увеличился. Входящие в состав населения США и Канады европейские потомки иммигрантов стремятся сохранить культурное наследие предков. Среди этнических групп культурного наследия можно выделить доминирующие (англосаксы в США, англосаксы и франкофоны в Канаде) и группы меньшинств.

Поликультурное воспитание в Канаде и США становится все более актуальным ввиду существенных демографических изменений: прибывающие из Старого Света и Латинской Америки и отстаивающие свои культурно-образовательные права иммигранты представляют внушительную часть населения. В американской педагогике поликультурное воспитание трактуется, по крайней мере, как идея, реформа школы, учебно-воспитательный процесс (в этом контексте поликультурное воспитание рассматривается также и в некоторых других странах).

При постановке в американской педагогике идеи поликультурного образования возник вопрос: почему учащиеся из этнических меньшинств демонстрируют наихудшие результаты по итогам тестирования? Ответ на него часто сводился к утверждению, что эти школьники находятся вне норм и основ белой культуры, которая является базой образования. Наметились два подхода к решению

подобной проблемы: либо школьники из этнических меньшинств должны эффективнее приобщаться к белой культуре, либо ценности меньшинств должны стать для них сутью образования. Ученые Станфордского университета предложили золотую середину при взгляде на эти два подхода, обосновав в 1987 г. свои проекты реформы содержания образования [7]. В новые программы наряду с ценностями традиционной западной цивилизации предлагалось включать ценности неевропейских культур.

В свою очередь, идеологи этнических меньшинств поставили вопрос о включении ценностей своих субкультур и их субординации с евро-американской культурой при воспитании подрастающего поколения, делая акцент больше на этнических различиях, нежели на национальной идентичности. Например, афро-американцы видят важнейшей частью образования изучение специфического опыта черных американцев. Гавайцы настаивают на школьном обучении по учебникам на гавайском языке. Испаноязычные группы требуют ввести билингвальное обучение.

Поликультурное воспитание рассматривается как объективная необходимость. Дж. Бэнкс различает четыре группы педагогических результатов, которые обеспечивает поликультурализм: равные возможности обучения, осведомленность о культурах среди учащихся и педагогов, поликультурность в программах обучения, вхождение на равных представителей меньшинств в глобальное общество [3].

Дж. Бэнкс выделяет несколько ступеней (моделей) возможного движения образования в США к реализации идеи поликультурности: *A* — воспитание и обучение осуществляются исключительно на европейских ценностях; *B* — преимущественно еврокультурный компонент воспитания и обучения дополнен ценностями малых меньшинств; *C* — при воспитании и обучении устанавливается баланс ценностей культур различных этнических групп [2]. Однако существует опасность того, что поликультурное воспитание с его акцентом на учет полиэт-

нического, полирасового общества усилит и сохранит дистанцию между этническими группами, поощрит разобщение. Между тем правильно реализованное поликультурное воспитание должно объединять, а не разъединять [4].

Подходы к проблеме поликультурности претерпели в американской педагогике качественную эволюцию. Поначалу предлагалось стремиться к полной ассимиляции учащихся — представителей различных языков и этнических групп. Подобный подход носил следы идей сегрегации. Его представители, например, «высокомерно считали, будто чернокожие не имеют культурных ценностей, которые следует сохранить, или что чернокожие сами хотят забыть свою расовую принадлежность». Критикуя идею и практику ассимиляции, Дж. Бэнкс утверждает, что «мифическая англо-американская культура требовала от этнических меньшинств пройти процесс самоотчуждения» и что культурная ассимиляция иммигрантов и цветного населения отнюдь не явилась гарантией полноценного включения в жизнь общества [4].

На смену идее ассимиляции пришла теория аккомодации этнических групп посредством воспитания. Согласно этой теории самоценность каждой группы поддерживается и уважается, присущие им различия расцениваются как общественное богатство, культурное и этническое разнообразие не рассматривается как объект для устранения. Подобный подход кажется вполне демократичным. Однако он означает сохранение статуса-кво, т. е. разделения нации по этническим и расовым признакам, и, следовательно, противоречит замыслу воспитания как объединительного процесса, «вовлекающего участников этнических групп в единую нацию», гармонизирующего взгляды представителей различных культур для общего благоденствия.

Эволюция и становление поликультурной педагогики в США происходили в рамках изменений основных подходов к воспитанию как рычагу трансформации общества. До середины 80-х гг. XX в. американская педагогика ориентировалась на концепцию формирования единой



американской нации — политику «плавильного котла». Эта стратегия воспитания и образования предполагала с помощью школы консолидировать этнические осколки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. США представлялись как некий «плавильный котел», в котором должны исчезнуть национальные, культурные, этнические различия. Концепция исходила из идеала, что смешение этносов и рас породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи». По мнению Д. Рэвич, данная стратегия соответствует демократическому идеалу поликультурной педагогики, поскольку обеспечивает свободный выбор всем этническим группам при воспитании и обучении [10].

Фактически идеология «плавильного котла» выливалась в преподавание исключительно на английском языке, в содержании образования отражала ценности, традиции, стиль жизни белых американцев. Игнорировались языки, культура, особенности мышления и поведения этнических меньшинств, что отрицательно сказывалось на образовании небелого населения [1].

С середины 1980-х гг. концепция «плавильного котла» стала подвергаться нарастающей критике. Критики сочли, что она не только ошибочна, но и порочна, поскольку не учитывает сложность и динамичность человеческих культур, невозможность их нивелирования и сплава.

В американской педагогике усилилось осознание важности учета этнического разнообразия как условия стабильности и культурного богатства общества. В соответствии с идеей поликультурности вместо метафоры «Америка — „плавильный котел“» была предложена иная: «Америка — „салатная миска“». Стронник подобного культурного плюрализма Пэй Янг пишет, что это — идеал, который не только утверждает и поддерживает само культурное разнообразие, но и закладывает основания для соединения многокультурного этнического опыта в американском обществе [9].

Часть канадских и американских педагогов соответственно новому подходу определила перспективность мультикультурализма через включение в преподавание общественных дисциплин материалов о национальных меньшинствах, их истории и традициях, путем введения учебных планов, предусматривающих изучение культуры этнических групп. По их мнению, подобное построение содержания образования должно содействовать формированию у американцев более широкого взгляда на собственную историю и культуру. В учебных материалах предлагается избегать всего, что провоцирует культурные разногласия. Утверждается, что изучение культур различных этнических групп нельзя ограничить разовыми мероприятиями наподобие «месячника чернокожих», когда учащиеся дают путаные и отрывочные сведения об афроамериканцах, — необходимо систематически знакомить их с субкультурами этнических групп.

Особые проблемы при получении образования возникают у национальных меньшинств и этнических групп из Азии и Латинской Америки. Они испытывают серьезные трудности в школе вследствие слабого знания языка и культуры коренного населения и остро нуждаются в преподавателе отставания. Выходцам из Азии усложнен доступ к достойному образованию в силу более низкого экономического уровня жизни, многолетнего ограничения в правах, проявившегося в предрассудках и предубеждениях белого окружения. В сходной тяжелой культурно-образовательной ситуации находятся многие выходцы из Латинской Америки. Они составляют наибольшую и самую быстрорастущую часть меньшинств населения США и населяют так называемые «обездоленные территории», школы которых находятся в трущобах больших городов и отдаленных от культурных центров сельских местностях. В течение последних 40 лет в школах США число испаноговорящих увеличилось в 8 раз. Вместе с афроамериканцами они составляют около 50 % учащихся городских общественных

школ. Испаноязычные группы отличаются устойчивым стремлением противостоять культурной ассимиляции со стороны англоязычного большинства. Они стараются сохранить национальную идентичность, говорят большей частью по-испански, как правило, живут замкнутыми общинами.

Значительную часть населения (прежде всего в США) составляют афроамериканцы. Темнокожие американцы, испытывая расовую дискриминацию со стороны белого большинства, стремятся утвердить свою этническую идентичность, в том числе посредством воспитания. С помощью воспитания они также пытаются приобщить себя к культуре Африки, но это скорее декларация, чем реальная возможность, так как афроамериканцами выработана субкультура, отличная от культуры любого африканского народа. Скорее, речь идет о воспитании афроамериканцев как определенной этнической группы со своей субкультурой.

Исторические судьбы коренных жителей Америки оказались крайне непростыми. Вплоть до XX столетия аборигены подвергались жесточайшему геноциду, культурно-образовательной дискриминации. Они были частью истреблены, частью изолированы и к настоящему времени являются этническим меньшинством. В Канаде, например, индейцы, эскимосы насчитывают 1 млн чел. (3 % населения). Многолетнее подавление культуры индейцев обострило их отрицательное отношение к евроцивилизации и образованию [5].

Времена, когда индейцы были объектом геноцида, в прошлом. Так, систематические меры по поддержке обучения аборигенов Канады привели к тому, что процент учащихся коренных этносов, заканчивающих полный курс общеобразовательной школы, достиг среднего национального уровня. Тем не менее особые культурно-образовательные потребности индейцев остаются во многом без реализации. До недавнего времени индейцы подвергались систематической ассимиляции, обучаясь в школах интернатного

типа, где их приобщали исключительно к еврокультуре.

Важный способ удовлетворения культурно-образовательных потребностей этнических меньшинств в США и Канаде — так называемые этноцентристские школы, т. е. учебные заведения, предназначенные для представителей малых этносов и расовых групп. Преподавание в них ведется в контексте той субкультуры, к которой принадлежат ученики. В США такие школы стали создавать в начале 90-х гг. XX в. для чернокожих и испаноговорящих. Президент ассоциации «Афроамериканские образы» доктор Джаванза Кунджуфу одним из первых сформулировал задачи обучения и воспитания в афроамериканских школах: это академическая успеваемость, дисциплина, расовое самоуважение, расширение знаний о своей культуре и ее современном значении [8].

На стыке идей поликультурного и этноцентристского воспитания в США и Канаде получили развитие особые учебные заведения для автохтонных меньшинств [12]. По мнению сторонника таких школ для аборигенов американо-индейского педагога Мика Федулло, необходимо научить юных индейцев жить в иной культурной среде, не теряя связи с собственной культурой. Обучение рекомендовалось строить на базе сочинений на английском языке, посвященных индейской культуре. Предлагалось доходчиво разъяснять отличия индейской культуры от европейской. Например, следовало объяснять юным индейцам, что пристальный взгляд белого человека отнюдь не всегда признак враждебности и может означать простое любопытство или заинтересованность [6].

В школы канадских аборигенов приходят носители языка и культуры этих этносов: учителя, преподаватели народных ремесел. С 1968 г. ведется специализированная подготовка учителей-аборигенов для работы в подобных школах. Внедряются специальные программы профессионального обучения.

Наиболее полно требования аборигенов обучаться на родном языке удовлет-



воряются в Британской Колумбии, северных территориях, прериях и отдаленных районах Квебека. Здесь аборигены учат коренной язык, иногда используют соответствующую письменность. Методы обучения, особенно на начальном этапе, соответствуют национальным традициям и культуре. Например, поощряются присущее коренным американцам уважительное отношение к природе, стремление понять ее законы, научиться жить в согласии с ними.

Ключевым моментом в области поликультурного воспитания в США и Канаде является билингвальное обучение. Оно призвано помочь осознать свою культурную и этническую идентичность. Распространение билингвального обучения в Северной Америке стало следствием ряда социальных факторов, и среди них — потребности межкультурного общения, преподавания национальных языков; необходимость сохранения местных языков; нарастание многокультурности в условиях урбанистической цивилизации; рост «языкового национализма», т. е. стремлений посредством языка удерживать культурно-этническую идентичность.

Билингвальное обучение в США и Канаде осуществляется во множестве вариантов, при которых по-разному сочетается изучение двух языков.

В США право на двуязычное обучение в школах отстаивают прежде всего латиноамериканцы, а также иммигранты из стран Азии. На конец 1980-х гг. для 8 млн американцев английский не являлся родным языком; 5,8 млн из этой группы находились в возрасте 4—18 лет, треть из них были испаноговорящими.

В Канаде билингвизм, т. е. обучение на обоих официальных языках — английском и французском, гарантирован конституцией. Однако более 2/3 детей иммигрантов не владеют ни одним из официальных языков. Это порождает необходимость их особого обучения. Федеральное правительство оказывает финансовую поддержку провинциальным властям при организации соответствующего

билингвального обучения. В результате с конца 1980-х гг. билингвизм оказался включенным в программы обучения по всей стране. Распространение билингвального обучения продиктовано стремлением канадцев приобщиться к своим субкультурным идеалам, что было бы невозможно без знания родного языка. В то же время этнические меньшинства сознают, что для того, чтобы зарабатывать на жизнь, добиваться гражданских прав, необходимо усвоить доминирующие языки.

Программы билингвального обучения вариативны. Часть из них предусматривает развитие навыков говорения на языке. Все программы предполагают, что школьники билингвальных учебных заведений должны приобрести такую компетенцию в языке и культуре большинства, которая обеспечит необходимый уровень общения в социуме.

В целом социальные и педагогические результаты билингвального обучения оказались положительными. Выяснилось, что оно улучшает условия успешного обучения школьников, ограниченно владеющих английским и французским языками. Билингвы оказываются более изобретательными, активными, динамичными. Особенно полезно двуязычное обучение для одаренных детей.

Таким образом, положительный опыт поликультурного образования и межкультурной ассимиляции в образовательное пространство США и Канады может учитываться при выработке новых принципов и подходов к созданию поликультурной образовательной среды, основанной на этнической толерантности, умении адаптироваться к этнической образовательной среде, терпимости к индивидуальным различиям других людей, к иным культурам, религиям, этническим различиям, готовности к диалогу культур, культурному взаимодействию с представителями других этносов, взаимопониманию и взаимопомощи. Все это играет особую роль в условиях модернизации системы образования такой многонациональной страны, как Россия.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Archdeacon, T. J.* Becoming American. — Simon & Schuster, Inc., 1984.
2. *Banks, J. A.* Multicultural education: Characteristics and goals. — Hoboken, New Jersey : John Wiley and Sons, Inc., 2007.
3. *Banks, J. A.* Multiethnic education: Theory and practice (3rd ed.). — Massachusetts : A Division of Simon & Schuster, Inc., 1994.
4. *Banks, J. A., & McGee Banks, C. A.* Handbook of research on multicultural education (2nd ed.). — California : Jossey-Bass, 2004.
5. *Dhillon, P. A.* What is multiculturalism? In Hare, W., & Portelli, J. O. (Eds.). Key Question for Educators. — Halifax, NS, Canada : Edphil Books, 2005.
6. *Fedullo, M.* Light Of The Feather Pathways Through Contemporary Indian America. — Morrow/HarperCollins, 1992.
7. *Giddens, A.* Social Theory and Modern Sociology. — Stanford : Stanford University Press, 1987.
8. *Kunjufu Jawanza.* Developing Positive Self-Images and Discipline in Black Children. — Independent Pub. Group, 1984.
9. *Liphshiz, C.* “Melting pot” approach in the army was a mistake, HAARETZ, 09.05.08 // URL: <http://www.haaretz.com/melting-pot-approach-in-the-army-was-a-mistake-says-idf-absorption-head-1.245477>.
10. *Ravitch, D.* The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn. — New York : Knopf, 2003.
11. *Ravitch, D.* The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises of Our Times. — New York : Basic Books, 1985.
12. *Rhodes, R. W.* Nurturing learning in Native American students. — Hotevilla, AZ : Sonwai, 1994.

Поступила 28.09.11.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ПОДГОТОВКУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

Н. А. Кулибеков (Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала),

Л. Н. Харченко (Ставропольский государственный университет)

В представленной работе с психолого-педагогических позиций предпринята попытка осуществить анализ факторов, определяющих необходимость подготовки преподавателя вуза к проектированию профессионально направленных учебных программ.

Ключевые слова: фактор; педагогическое проектирование; профессионально направленная учебная программа; инновационность; инновационная активность; эффективность.

Наше обращение к обсуждению факторов, детерминирующих подготовку преподавателя современного вуза к проектированию профессионально направленных образовательных программ, обусловлено не столько их объективным существованием и большим количеством, сколько их меняющимся качеством. Поскольку слово «фактор» широко используется как в педагогической науке, так и в обыденной жизни, раскроем его сущность. Прежде всего необходимо разграничивать его с близкими понятиями, такими как «причина» и «условие».

Фактор (от лат. factor — делающий, производящий) — «причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или особенные черты» [2, с. 727]. Причина (лат. causa) — явление, действие которого вызывает, определяет, производит или влечет за собой другое явление [7, с. 593]. Условие — «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь» [7, с. 827]. Факторы непосредственно порождают те или иные эффекты, в то время как условия формируют ту среду, обстановку, в которой факторы оказывают влияние на человека. Факторы во многом носят объективный характер. Их можно только прогнозировать, в то время как условия можно конструировать.

Существуют различные подходы к классификации факторов. Согласно подходу А. В. Мудрика факторы, оказывающие влияние на социальное развитие человека, можно разделить на микрофакторы (семья, ближайшая микросреда), мезофакторы (этнокультурные и региональные условия, СМИ), макрофакторы (специфика общества, глобальные планетарные явления) [6]. По нашему мнению, данная классификация применима и к факторам, влияющим на профессиональную деятельность преподавателя вуза.

Удовлетворенность результатами труда — один из важнейших факторов эффективности профессиональной деятельности. Ф. Герцберг рассматривает два основных фактора удовлетворенности трудом — мотивационный и гигиенический. Достижения в работе, общественное признание, работа «сама по себе» (содержание труда), продвижение являются факторами, побуждающими человека к труду. К гигиеническим факторам автор относит условия труда, оплату, межличностные отношения, линию поведения администрации [цит. по: 5].

Э. Ро считает, что мотивация, побуждающая трудиться в той или иной сфере, более всего связана со сложившейся у человека иерархической структурой потребностей, которая различна у разных людей. За основу при этом берется структура, предложенная А. Маслоу [4]. Согласно такому подходу человек выби-

рает профессию в соответствии с преобладающей потребностью: у одних это безопасность, у других — уважение окружающих, у третьих — самоактуализация. П. М. Якобсон считает, что в выборе трудовой деятельности сказывается комплекс мотивов, в том числе перспектива, социальное признание, гражданские мотивы [12].

Среди факторов, оказывающих влияние на профессиональную деятельность педагога, можно выделить следующие: природные задатки и ресурсы педагога; социальный контекст; культурный контекст; исторический контекст; личностно-субъектный контекст и др.

Проведенный анализ педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что лишь немногие исследователи акцентируют внимание на факторах, влияющих на эффективность профессиональной деятельности преподавателя. Например, некоторые ученые анализируют психологические факторы, воздействующие на процесс обучения и прежде всего на правильность зрительного и слухового восприятия, эффективность формирования навыков, эффективность обучения приемам умственной деятельности; «факторы заучивания (совокупность действий обучающихся, направленных на овладение ими учебным материалом) [8, с. 173—196].

И. П. Подласый, исследуя причины, обуславливающие течение и результаты дидактического процесса (процесса обучения), сравнивает эти причины на основе продуктивности дидактического процесса, которая характеризуется изменением (приращением) обученности. В своих исследованиях ученый выделяет «четыре генеральных фактора, определяющих в комплексе формирование продуктов дидактического процесса»: учебный материал, организационно-педагогическое влияние, обучаемость учащихся, время [9, с. 240—259].

Наиболее полной и структурированной нам представляется классификация факторов успешности функционирования педагогической системы (и, таким образом, успешности профессиональной деятельности педагога), данная Ю. К. Ба-

банским [1]. Он предлагает классифицировать факторы успешности функционирования педагогической системы (педагогического процесса) в зависимости от того, к какому структурному компоненту педагогической системы они относятся. В соответствии с таким подходом выделяются шесть компонентов педагогической системы: цель, «важнейший компонент любой педагогической системы, обуславливающий сам факт ее создания»; учебная информация, «которая должна стать предметом усвоения теми или иными людьми»; средства педагогической коммуникации, с помощью которых организуется деятельность обучающихся по усвоению учебной информации в зависимости от целей педагогической системы; обучающиеся, «определенный контингент людей, испытывающих потребность в определенной подготовке, образовании или воспитании»; педагоги, «соответствующие целям системы, владеющие определенной информацией, средствами коммуникации, вооруженные психологическими знаниями об объекте педагогического воздействия»; результат — знания, умения, навыки, сформированные у обучающегося к окончанию срока функционирования системы, т. е. к моменту выпуска.

Критерием эффективности, по мнению Ю. К. Бабанского, является результат, или уровень успешности, деятельности системы и тогда факторы, воздействующие на систему, можно объединить в следующие группы: относящиеся к цели педагогической системы; относящиеся к учебной информации; относящиеся к средствам педагогической коммуникации; характеризующие учащихся как субъектов педагогического процесса; характеризующие педагога; обеспечивающие контроль эффективности процесса, его корректировку и обратную связь.

В нашем исследовании принята следующая классификация факторов, влияющих на эффективность труда преподавателей и студентов: факторы образовательного процесса (цели, задачи, сложность содержания обучения); организационно-управленческие факторы (факторы материально-технической оснащен-



ности деятельности преподавателя и студента); факторы внешней среды (нормативно-правовые, санитарно-гигиенические, эстетические, технические); человеческие факторы — факторы социальной среды (уровень профессионализма, отношение к профессии, степень ответственности, мотивации, контактность и др.); факторы, обусловленные индивидуальными особенностями человека (возраст, состояние здоровья, способность к обучению, поведенческие особенности и др.). При этом «...особенностью образовательных учреждений является то, что значительная доля происходящих в них процессов зависит от человеческого фактора, отдельные компоненты которого довольно трудно определять и контролировать с помощью оперативных показателей» [11].

Опираясь на ретроспективный анализ понятий «фактор», «условие», «причина», различные их классификации, можно сделать вывод о том, что эффективность профессиональной деятельности преподавателя современного вуза, одним из аспектов которой служит проектирование профессионально направленных программ, зависит от целого ряда объективных и субъективных факторов. Рассмотренные выше факторы не только определяют эффективность деятельности преподавателя вуза, но и приводят к значительным изменениям всей системы «вуз», его научно-образовательного пространства и управления им.

В целом проведенный анализ научно-педагогической литературы и изучение механизма управления «человеческими ресурсами» в исследуемом нами педагогическом вузе, претендующем на инновационность, позволил выявить факторы, как блокирующие нововведения, так и поддерживающие и усиливающие новаторскую деятельность преподавателей вуза:

— блокирующие факторы: недоверие руководителей к выдвигаемым снизу новым идеям; необходимость множества согласований новых идей; вмешательство других подразделений вуза в оценку новаторских предложений; незамедлительная критика и угрозы увольнения

в связи с допущением ошибок; контроль за каждым шагом новатора; кулуарное принятие решений по инновационному предложению; передача нижестоящим руководителям указаний, сопровождаемых угрозами; возникновение у вышестоящих руководителей «синдрома всезнающих экспертов»;

— факторы, поддерживающие новаторство: предоставление необходимой свободы при разработке новшества, обеспечение новаторов необходимыми ресурсами и оборудованием, поддержка со стороны высшего руководства; ведение дискуссий и обмен идеями «без злобы и страха»; поддержание эффективных связей с коллегами, другими подразделениями, вузами и внешними научными организациями; углубление взаимопонимания преподавателей, участвующих в разработке инновационно-коммерческих проектов;

— факторы, усиливающие новаторство: поддержка стремления преподавателей постоянно учиться и повышать квалификацию; сочетание в системе образования специальных знаний и многодисциплинарной подготовки; возможность высказывать собственное мнение о проводимых изменениях; поощрение совмещения профессий; преодоление барьеров и размывание границ между разными видами работ и функциональными обязанностями; предоставление содержательной деловой информации, даже если она негативная; проведение регулярных совещаний рабочих групп; логичная аргументация необходимости изменений и реорганизаций, постоянная поддержка атмосферы доверия и восприимчивости к переменам.

Такое состояние дел ставит задачи, во-первых, по развитию новых теоретических подходов в области инновационного менеджмента, во-вторых, по обучению кадров в области управления инновациями и выведением инноваций на рынок образовательных услуг. Последнее замечание важно для нашего исследования проблемы подготовки преподавателя вуза к проектированию профессионально направленных учебных программ.

Необходимо обратить внимание на то, что в настоящее время для России, и в частности для ее образования и науки, особенно актуальными становятся планирование будущего и основанная на нем долгосрочная стратегия развития, поскольку наше общество претерпевает эпоху радикальных перемен. Кроме того, идет напряженная работа по органичному вхождению российской экономики в мировое хозяйство. Это предполагает усиление инновационного характера производственной и научно-образовательной деятельности, формирование в вузах особой инновационной сферы с присущими ей спецификой и субъектами.

Мы считаем возможным отнести к факторам, детерминирующим изменения в подготовке преподавателя вуза, появление двух императивов (императив — настоятельное требование, повеление [2, с. 274]):

1) императива инновационности в деятельности вузов, факультетов, кафедр, отдельных преподавателей. Инновационный процесс в его классическом виде по сути представляет собой постоянный процесс изменений, обусловленный закономерностями системы образования, которая меняется под влиянием социально-экономических процессов, изменения научных парадигм, требований практики, рынка образовательных услуг;

2) императива оценки эффективности образовательного процесса в вузе, т. е. его результативности не «на входе», а «на выходе» (эффекты могут быть экономические, социальные, педагогические, научные, производственные и др.), что указывает на соответствие или несоответствие качества подготовки специалиста (качества образовательной услуги) требованиям стандарта, заказчика.

Анализ показал, что в сфере образования осуществляются значительные перемены в содержании и системе трансляции знаний. Высшие учебные заведения переходят на ГОС ВПО третьего поколения, которые вводят двухуровневую (бакалавриат, магистратура) подготовку специалистов, предполагают использование системы зачетных единиц и общепризнанной системы качества.

В наиболее сложной (новой) ситуации оказались образовательные учреждения педагогического профиля, поскольку система общего образования также пребывает в состоянии перехода на государственные стандарты, которые в корне должны изменить учебную деятельность всех субъектов образовательного процесса.

Во-первых, отличительной особенностью нового стандарта общего образования является его направленность на обеспечение перехода в образовании к стратегии социального проектирования и конструирования, от простой ретрансляции знаний к развитию творческих способностей обучающихся, раскрытию своих возможностей, подготовке к жизни в современных условиях на основе системно-деятельностного подхода и придания образовательному процессу воспитательной функции.

Во-вторых, стандарт учитывает объективно происходящий в условиях информационного общества процесс формирования новой дидактической модели образования, основанной на компетентностной образовательной парадигме, предполагающей активную роль всех участников образовательного процесса в формировании мотивированной компетентной личности, способной быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве; получать, использовать и создавать разнообразную информацию; принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков.

В-третьих, стандарт общего среднего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу среднего (полного) общего образования:

— личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных



отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

— метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками исследовательской, проектной и социальной деятельности;

— предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

В-четвертых, стандартом предусматривается несколько вариантов (уровней) преподавания учебных предметов. Так, например, в нем выделены интегрированные предметы («Математика и информатика»), предметы разноуровневого и интегрированного содержания («Математика. Алгебра и начала анализа. Геометрия» (базовый и профильный уровни) и «Информатика» (базовый и профильный уровни)).

Кроме того, в стандарте в качестве основного образовательного результата обозначено достижение стратегической цели российского образования — воспитания успешного поколения граждан

страны, владеющих адекватными времени знаниями, навыками и компетенциями, на идеалах демократии и правового государства, в соответствии с национальными и общечеловеческими ценностными установками.

В данной связи возникает необходимость специальной подготовки преподавателя педагогического вуза к разработке учебных программ для студентов различных специальностей и профилей с учетом особенностей их будущей профессиональной деятельности. Иными словами, программы должны иметь профессиональную направленность подготовки. Кроме того, учебные программы должны быть составлены таким образом, чтобы достигать не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов обучения.

Следует обратить внимание на то, что мы используем слово «направленность», а не «ориентированность», поскольку они отличаются значением. Если ориентированность (в нашем случае — ориентированность учебных программ) предполагает приблизительность, общее представление [2, с. 491], то направленность — это целеустремленная сосредоточенность на чем-нибудь [7, с. 381]. Таким образом, профессиональная направленность учебных программ означает тесную связь (междисциплинарность, интегрированность, межпредметность) любой преподаваемой в вузе дисциплины с общими целями подготовки специалиста конкретного профиля или специальности.

Отсюда при проектировании учебных программ (в том числе не профильных) для конкретного профиля уже в целевых установках должна быть выявлена роль данного учебного предмета в профессиональной деятельности будущего специалиста, а в содержании дисциплины отражаться нацеленность на достижение этих установок.

Обсуждая факторы, определяющие необходимость подготовки преподавателя вуза к инновационной проектной деятельности, мы не смогли обойти фактор «инновационной активности» преподавателя вуза, поскольку именно та-

ковая активность определяет направленность преподавателя вуза на инновационность и может дать высокий суммарный эффект. В нашем представлении инновационно-активный преподаватель — это преподаватель, который активно предлагает научно-инновационные и (или) учебно-инновационные разработки и участвует в инновационной деятельности по их созданию и выведению на рынок научных и (или) образовательных услуг [3, с. 207].

Опыт успешных зарубежных вузов показывает, что они используют свою инновационную активность как решающее конкурентное преимущество. Инновационная активность вуза — это комплексная характеристика его инновационной деятельности, включающая восприимчивость к новациям (свойство потребителя инновационного продукта), основанную на компетенции в вопросах прогресса в данном виде деятельности, степень интенсивности осуществляемых действий по трансформации новации и их своевременность (свойство поставщика инновационного продукта), способность мобилизовать потенциал необходимого количества и качества, в том числе его скрытые стороны, способность обеспечить обоснованность применяемых методов, рациональность технологии инновационного процесса по составу и последовательности операций. Инновационная активность характеризует готовность к обновлению основных элементов инновационной системы — содержания знаний, технологий их передачи, информационно-коммуникационных технологий и условий их эффективного использования (структуры и культуры).

Ряд ученых и специалистов в области инноватики (К. Кристенсен, Н. П. Масленникова, Ю. В. Шленов и др.) использовали понятие инновационной активности. По мнению авторов, которое близко к нашему, «чувствительность (восприимчивость) — это способность к быстрому и эффективному освоению новшества, побуждению, созданию и внедрению новаций, восприятию инноваций в целях удовлетворения потребительского спроса» [10, с. 146—190].

Подытоживая сказанное, можно заключить, что современное развитие всех сфер жизнедеятельности и субъектов общества, в том числе вузов и преподавателей вузов, происходит путем освоения разнообразных инноваций. При этом инновации, с одной стороны, вступают в противоречие со всем консервативным, направленным на сохранение существующего положения, а с другой — нацелены, в пределах стратегии изменений, на значительное повышение технико-экономической эффективности всех видов деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. — М.: Просвещение, 1982. — 193 с.
2. *Булыко, А. Н.* Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний / А. Н. Булыко. — М.: Мартин, 2004. — 848 с.
3. *Инновационная деятельность в современном университете: нормативно-правовые документы* / Л. Н. Харченко, С. Г. Кочергин, И. Е. Панова; под ред. проф. В. А. Шаповалова. — Ставрополь: Сервисшкола, 2008. — 236 с.
4. *Маслоу, А.* Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. — М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. — 136 с.
5. *Мескон, М. Х.* Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — 3-е изд.; пер. с англ. — М.: Дело, 2000. — 704 с.
6. *Мудрик, А. В.* Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. — М.: Просвещение, 1986. — 160 с.
7. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АЗЪ, 1994. — 955 с.
8. *Основы педагогики и психологии высшей школы* / под ред. А. В. Петровского. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — 303 с.
9. *Подласый, И. П.* Педагогика / И. П. Подласый. — М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. — 574 с.
10. *Управление инновациями. В 3 кн. Кн. 1. Основы организации инновационных процессов* / А. А. Харин, И. Л. Коленский; под ред. Ю. В. Шленова. — М.: Высш. шк., 2003. — 240 с.
11. *Харченко, Л. Н.* Обоснование инновационного подхода к оценке эффективности образовательного процесса / Л. Н. Харченко, И. Е. Панова // *Вестн. Сев.-Кав. гос. техн. ун-та.* — 2011. — № 1 (26). — С. 177—181.
12. *Якобсон, П. М.* Психологические проблемы мотивации / П. М. Якобсон. — М.: Просвещение, 1969. — 317 с.

Поступила 24.03.11.



ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ*

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

Статья посвящена проблеме толерантности в образовательном процессе. Раскрываются неоднозначность и многомерность понятия «толерантность», основные аспекты и уровни проявления толерантности педагога.

Ключевые слова: толерантность; личность педагога; виды толерантности; уровни проявления толерантности.

Изменения в социально-экономической и политической сферах, происходящие в современном обществе, обусловили появление ряда проблем в сфере образования. С одной стороны, выполняя социальный заказ, сформулированный в Концепции модернизации российского образования, образовательные учреждения и специалисты, работающие в них, должны осуществить решение задач воспитания толерантности у учащихся. С другой стороны, для того чтобы решить данную задачу, современному педагогу необходимо самому быть толерантным, демонстрировать ее проявления во взаимодействии с другими субъектами образования, что предъявляет высокие требования к профессионализму и компетентности учителей в вопросах толерантности.

Во многих культурах «толерантность» является своеобразным синонимом понятия «терпимость»: лат. *tolerantia* — терпение; англ. *tolerance* — готовность быть терпимым, нем. *toleranz* — терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, фр. *tolerance* — убежденность в том, что другие могут думать и действовать в манере, отличной от нашей собственной. В Толковом словаре русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова указанные категории полностью отождествляются [12]. В Словаре иностранных слов и выражений понятие «толерантность» также определяется как «терпимость к чужим

мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к чему-либо или кому-либо» [11].

В психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского толерантность толкуется как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию...» [8, с. 401—402]. В Большом толковом психологическом словаре А. Ребера выделяются три значения понятия «толерантность»: 1) установка на либеральное принятие моделей поведения, убеждений и ценностей других; 2) способность выносить стресс, напряжение, боль и т. д. без серьезного вреда; 3) переносимость лекарственных средств [10, с. 361].

Хотя в последнее время термин «толерантность» достаточно широко используется в философских, психолого-педагогических и социологических исследованиях, он имеет неоднозначное значение и нуждается в уточнении.

Наиболее обобщенный взгляд на данное понятие представлен в философских трудах А. И. Ильина, Ю. А. Ищенко, В. М. Золотухина и некоторых других ученых, где проблема толерантности рассматривается как форма активного взаимодействия с миром, которое выражается в терпимом отношении к чужим мнениям, в признании и учете в деятельности многомерности общественного бытия.

* Исследование проведено за счет средств АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы на 2009–2011 годы» (№ НИР 1.3.1 «Методология, теория и технологии развития компетентности субъекта психологической безопасности в системе образования», этап 1 «Теоретическая модель подготовки студента к развитию компетентности субъекта психологической безопасности в системе образования»).

В отечественной психологии феномен толерантности изучается сравнительно недавно. В частности, в работах А. Г. Асмолова [2; 3] толерантность понимается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Многие исследователи (А. В. Петрицкий, А. В. Зимбули, Ю. А. Ищенко, А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова и др.) считают терпимость составной частью толерантности (более широкого понятия). А. А. Реан придерживается противоположной позиции, согласно которой понятие «терпимость» включает в себя «толерантность» и является более общим. Согласно ему, «толерантность» — психофизиологическое понятие, означающее ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Терпимость же есть свойство личности, связанное с отношением к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий [9].

В общем феномене терпимости А. А. Реан выделяет два ее вида, сопряженных с разными механизмами терпимости. *Сенсуальная терпимость личности* обусловлена устойчивостью личности к воздействиям среды и связана с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности («терпимость-черствость», «терпимость-стена»). *Диспозиционная терпимость личности* характеризуется предрасположенностью, готовностью личности к терпимой реакции на среду. За ней стоят определенные установки личности, совокупность ее отношений к действительности («терпимость-позиция», «терпимость-установка», «терпимость-мироощущение») [9].

А. В. Петровский рассматривает толерантность как психологическую устойчивость при наличии фрустраторов или стрессоров, сформировавшуюся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию [6].

Е. В. Магомедова анализирует толерантность на двух уровнях человеческого сознания: рационально-логическом и эмоционально-чувственном. Чтобы быть терпимым к другому человеку, понимать его, требуется не столько знание того, что нужно поступать так, а не иначе, сколько прочувствование этого. С данной точки зрения толерантность — всегда личностно-прочувствованный поступок [5].

Таким образом, исходя из характеристик, которые даются в словарях, практики использования термина «толерантность» в психологической литературе, можно обозначить два основных психологических значения данного понятия. Во-первых, толерантность следует рассматривать как *феномен межличностного общения*, который свидетельствует о способности коммуникатора быть терпимым к индивидуальным особенностям партнера, принимать его таким, какой он есть. Во-вторых, данное понятие обозначает *особенности организации индивидуального поведения человека* в сложных или неблагоприятных условиях профессиональной деятельности или жизнедеятельности. В этом случае толерантность необходимо рассматривать как способность противостоять неблагоприятным внешним воздействиям, собственным состояниям и помехам со стороны других, выдерживать их, а может быть, и не замечать.

Психологический анализ проявления толерантности в процессе педагогической деятельности свидетельствует о том, что это — профессионально значимое качество личности учителя, проецирующееся в виде социальной и психологической толерантности. Наличие *социальной толерантности* позволяет учителю эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированная *психологическая толерантность* обеспечивает высокую устойчивость учителя к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры. Ю. П. Поваренков выделяет в социальной толерантности динамические и опе-



рациональные структурные компоненты. *Динамическая сторона толерантности* определяется содержанием мотивационной сферы учителя, системой его ценностей, интересов, убеждений и социальных установок. *Операциональную основу* социальной толерантности составляют конкретные знания, умения и способности [7].

В профессиональной педагогической деятельности учителя толерантность проявляется на личностном, когнитивном, вербальном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Личностный уровень толерантности представляет ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценность уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком. Сказанное позволяет различать толерантность как переходящее состояние и как устойчивую личностную позицию [1]. Иными словами, истоком личностной основы толерантности выступает толерантное (уважительное, принимающее) отношение к самому себе. Все это непосредственно связано со сферой образования и личности педагога, помогает определить исходную позицию и стратегию решения проблемы «педагогической интолерантности» — гармонизации самооценки и «Я-концепции» учителей, укрепления их принятия и уважения самих себя.

Толерантность на *когнитивном уровне* заключается в осознании и принятии педагогом сложности, многомерности жизненной реальности и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира. Она обнаруживается в ситуациях противоречий — при расхождении мнений, столкновении взглядов и т. д., что дает возможность рассматривать их как проявление плюрализма, богатства индивидуальных восприятий и интерпретаций. Толерантность, таким

образом, означает еще и такое важное качество, как способность человека не переводить когнитивный «конфликт» в конфликт межличностный при расхождении с собеседником во мнениях.

Если когнитивный компонент предполагает реальное изменение восприятия, понимания, мышления, интерпретации в направлении реализации принципов толерантности, то *вербальный компонент* ограничивается «знаниевой составляющей». Это — наиболее простое измерение толерантности, которое может свидетельствовать о знакомстве человека с идеями толерантности и способности частично рассказать о них. На данном уровне большинство педагогов вполне в состоянии «продемонстрировать» требуемую толерантность, что вовсе не означает готовность следовать соответствующим принципам на практике.

Эмоциональный аспект толерантности педагога проявляется в способности к эмпатии. Установление эмоционального контакта между собеседниками способствует созданию более доверительной и безопасной атмосферы общения, снижает напряженность и возможность обострения отношений, конфронтации и соперничества. Эмоциональная составляющая толерантности имеет особое значение благодаря тому, что именно в этом измерении коммуникативной ситуации собеседники даже при различиях во взглядах имеют возможность обрести некую общность, восстановить разрыв человеческих связей, который во многом и делает людей разобщенными и нетерпимо настроенными друг к другу. Эмпатия учителя по отношению к ученику служит не только одной из форм проявления уважения, но также индикатором его полноценной личностной включенности в общение, своеобразной «работой над собой» в непростом процессе воспитания и развития учащихся. В качестве отдельной составляющей эмоционального компонента может быть назван и особый вид эмоциональной устойчивости — «аффективная толерантность» [4], суть которой состоит в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к сложным и непри-

ятым переживаниям, тревоге — вместо того, чтобы подавлять или искажать их. Другой аспект этого вида толерантности связан с терпимым отношением к различным (включая яркие, индивидуальные, непривычные формы) эмоциональным проявлениям других людей. Развитая аффективная толерантность позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла. Игнорирование и подавление эмоциональной сферы ведут к эмоциональной интолерантности педагогов, к эмоциональному выгоранию, а в дальнейшем и к почти неизбежной профессиональной деформации значительной части учителей.

Поведенческий уровень толерантности включает в себя конкретные умения и способности, среди которых можно выделить:

- способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения;
- готовность к толерантному отношению к высказываниям других;
- способность к конструктивному взаимодействию;
- толерантное поведение в напряженных и экзотических ситуациях при различиях в точках зрения, столкновении мнений или оценок.

Таким образом, толерантность — это активная нравственная позиция и психологическая готовность педагога к конструктивному взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса. Будучи социально-психологической категорией, она проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение. Толерантность вы-

ступает как интегрирующая форма, несущая в себе черты всех видов и уровней толерантности, определяемой целями, задачами и особенностями педагогической деятельности учителя и всем многообразием встречающихся психолого-педагогических ситуаций, является профессионально значимым качеством личности учителя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алексеева, Е. В.* Психологические основы толерантности учителя / Е. В. Алексеева, С. Л. Братченко // Монологи об учителе. — СПб., 2003. — С. 165—172.
2. *Асмолов, А. Г.* Толерантность от утопии к реальности / А. Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. — М., 2000. — С. 5—7.
3. *Асмолов, А. Г.* О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности : науч.-публицист. вестн. — М., 2001. — С. 8—18.
4. *Кристалл, Г.* Аффективная толерантность / Г. Кристалл // Журн. практ. психологии и психоанализа. — 2001. — № 3. — С. 34.
5. *Магомедова, Е. В.* Толерантность как принцип культуры : дис. ... канд. филос. наук / Е. В. Магомедова. — Ростов н/Д, 2000. — 133 с.
6. *Петровский, А. В.* Личность в психологии: парадигма субъективности / А. В. Петровский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.
7. *Поваренков, Ю. П.* Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя / Ю. П. Поваренков // Вестн. ТГПУ. — Томск, 2005. — Вып. 1 (45). — С. 66—70.
8. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
9. *Реан, А. А.* Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. — М. : АСТ, 2007. — 407 с.
10. *Ребер, А.* Большой толковый психологический словарь : в 2 т. ; пер. с англ. / А. Ребер. — М. : Вече, АСТ, 2000. — Т. 2. — 560 с.
11. Словарь иностранных слов и выражений. — М. : АСТ, 1998. — 477 с.
12. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Ушакова. — М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. — Т. 4. — 752 с.

Поступила 08.07.11.



ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЯСТВЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИХ ЛИЧНОСТНОЙ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Г. М. Щевелева, А. А. Зеленина
(Воронежский государственный аграрный университет
им. императора Петра I)

В статье на основании анализа представлений студентов рассматривается духовно-наравственная атмосфера высшего учебного заведения, обсуждаются их актуальные жизненные приоритеты.

Ключевые слова: студенчество; духовное становление; нравственные приоритеты; ценностные ориентации; мировосприятие; духовная культура личности.

В настоящее время российское педагогическое сообщество серьезно обеспокоено девальвацией духовно-наравственных ценностей в молодежной среде. На государственном уровне принимаются указы, разрабатываются программы и проекты, проводятся парламентские слушания по проблемам духовности. Внимание широкой общественности — ученых, политиков, деятелей культуры и искусства, педагогов — приковано к проблемам, связанным с духовно-наравственным состоянием граждан, от которого зависят будущее государства, его прогресс, место в современном мире. Как отмечает культуролог и философ Г. С. Померанц, «мы живем в эпоху, когда исчезла трудность карабканья вверх по духовной лестнице, ее теперь нет, этой лестницы. Нет верха и низа, нет чувства своего ничтожества, низости, греха. Духовные поиски человечества стали простым материалом для инфантильных игр. Представитель культуры — телекомментатор, составляющий коллаж из покушения на министра, дискотеки и освящения храма» [7, с. 41].

Сегодня общество ставит перед человеком одну очень сложную и противоречивую задачу: приспособить его к быстрой социальной мобильности, но сохранить в душе и в отношении к миру вечные общечеловеческие ценности: любовь, терпимость, милосердие. Каждый решает эту задачу в соответствии со своими моральными качествами и мировоззренческими установками, которые, в свою очередь, формируются в процессе образования. В сложившихся условиях университет должен быть не только об-

разовательным и научным центром, готовящим специалистов с высоким уровнем профессионализма и компетентности, нацеленным на реальные потребности рынка труда, но и духовным центром, отличающимся особой нравственной атмосферой.

В целях определения уровня значимости духовно-наравственной составляющей в жизни студенчества в Воронежском государственном аграрном университете им. императора Петра I нами было проведено исследование, в котором приняли участие 265 студентов разных факультетов. Ответы на вопросы предложенной анкеты должны были охарактеризовать духовно-наравственную атмосферу в высшем учебном заведении, жизненные цели и интересы студентов, актуальное морально-наравственное состояние личности.

Анкета

«Оценка духовно-наравственной атмосферы в вузе»

- Что Вас больше всего интересует в жизни?
- Способны ли Вы контролировать свое поведение?
- Любите ли Вы трудиться?
- Как Вы обычно относитесь к окружающим Вас людям?
- Нуждаетесь ли Вы в поддержке близких людей?
- Считаете ли Вы себя совестливым человеком?
- Есть ли у Вас собственное представление о цели и смысле жизни?
- Согласны ли Вы с утверждением: «Мы живем в обществе корысти, бездуховности, в котором обесценены нравственные нормы?»

© Щевелева Г. М., Зеленина А. А., 2011

- С чем у Вас связано понятие «духовность»?
- Как Вы оцениваете морально-нравственный климат в Вашей группе?
- Что бы Вы сделали, чтобы улучшить духовно-нравственную атмосферу в учебной группе?
- Проводит ли куратор Вашей группы мероприятия или беседы, касающиеся морально-нравственной проблематики?
- Хотели бы Вы изучать в вузе учебные дисциплины, касающиеся духовной культуры и нравственных качеств личности?

В ответах на первый вопрос мнения респондентов разделились. Большинство студентов (27 %) озабочены тем, «как заработать деньги»; 24 % интересуется прежде всего учеба; 16 % — работа о близких, семья и ее благополучие волнуют 8 % студентов; затруднились ответить, не задумываясь серьезно об этом, 3 % опрошенных. Не определившись конкретно, выбрали все в комплексе — учебу, деньги и досуг — 6 %. Остальные 16 % дали различные собственные ответы: «сама жизнь», «религия», «как помочь другим», «здоровье», «радость», «духовно-нравственное развитие», «самосовершенствование и социализация в обществе» и др. Полученные ответы показывают, что в современном российском обществе постепенно происходит замена духовных идеалов и традиционных ценностей нравственного порядка, характерных для русской культуры, на культ денег, достижение материального достатка любой ценой.

В. М. Пустовалов, проанализировав представленные в научной литературе критерии духовного и нравственного воспитания, выделил среди них развитое чувство самоконтроля, выражающееся в умении руководствоваться в поведении мотивами общественного порядка [8, с. 32]. Как выяснилось, данный критерий присущ 63 % наших студентов; 32 — стараются управлять своим поведением; 3 — не могут это делать; 2 % респондентов не дали ответа на вопрос. Таким образом, у большинства студентов хорошо развито чувство самоконтроля, что,

на наш взгляд, является показателем стремления человека к нравственному самосовершенствованию.

Воспитание нравственной культуры личности тесно связано с трудовым воспитанием. «Тело, сердце и ум человека требуют труда, — утверждает С. Ю. Дивногорцева, — и если у человека не оказывается своего личного труда в жизни, он теряет истинную дорогу, появляются недовольство жизнью, скука, апатия, самоуничижение» [3, с. 153]. В этом контексте были проанализированы ответы на вопрос «Любите ли Вы трудиться?». Оказалось, что 68 % опрошенных любят»; 19 — работают «иногда, когда их заставляют»; 5 % не любят трудиться. Оставшиеся 8 % привели свои варианты ответов: «не сказал бы, что люблю, но и не избегаю работы», «работаю, когда нравится», «по настроению», «когда как», «не всегда», «не знаю». Был и такой отклик: «кто не работает, тот не ест». Как видим, 32 % опрошенных по тем или иным причинам «не горят» желанием трудиться. Это вызывает некоторые опасения, поскольку от личного труда во многом зависит человеческое счастье. Труд — обязательное условие физического, умственного и нравственного развития. Его отсутствие порождает эгоизм, иждивенческий подход к жизни и людям, беспомощность в простейших житейских ситуациях.

Один из критериев духовно-нравственного становления личности составляет положительное мировосприятие, которое проявляется в том, что человек доброжелателен по отношению к окружающим, независтлив, положительно воспринимает себя, умеет радоваться мелочам, уверен в завтрашнем дне, оптимистичен, ответственен за собственную жизнь, не отделяется от общественных проблем [8, с. 18]. На вопрос, касающийся главной характеристики мировосприятия — отношения к окружающим, — мы получили следующие результаты: 67 % студентов относятся к людям преимущественно доброжелательно; 25 — с большим терпением; 3 % заявили, что окружающие люди их раз-



дражают. 5 % студентов дали свои варианты ответа: «в основном доброжелательно, но есть люди, которые меня раздражают», «нормально», «по-разному», «в зависимости от настроения и того, с какими людьми общаюсь», «нейтрально», «уважаю людей», «стараясь быть доброжелательной». Таким образом, большинство респондентов позитивно настроены по отношению к другим людям. Четверть участников опроса испытывают трудности, напряжение в отношениях с окружающими, что указывает на определенные проблемы в их мировосприятии. Наконец, у 3 % опрошенных присутствует явное чувство раздражения в отношениях с людьми. Если в дальнейшем они не будут корректировать свою негативную настроенность, искать общий язык с окружающими, это может привести к серьезным общественным противоречиям.

На вопрос «Нуждаетесь ли Вы в поддержке близких?» почти все студенты (91 %) ответили утвердительно, дополнив формулировку словами: «особенно родных и друзей». О том, что не нуждаются в поддержке или она им необходима не всегда, заявили 4,5 % респондентов; столько же не смогли определиться с ответом.

В современном обществе жизнь «по правде, совести, справедливости» можно сравнить с духовным подвигом. Долг, совесть, стыд относятся к нравственным качествам личности, их пробуждение приводит к рождению человека духовного и утверждению в обществе высокого общественного идеала. «Именно совесть, — отмечает В. И. Патрушев, — ограничивает наши потребности, формирует мотивы наших действий и призвана сберечь нашу индивидуальность, она уводит нас от эгоизма и возвращает к коллективному началу человеческого естества» [6, с. 71]. На вопрос «Считаете ли Вы себя совестливым человеком?» большинство опрошенных (67 %) ответили «да»; не определились с собственным мнением на этот счет 31 %; 2 % респондентов не отнесли себя к ряду совестливых. В одном ответе говорилось, что «совесть — это самое пло-

хое, что может быть у человека». К сожалению, внушительная часть студентов (33 %) пренебрегает таким нравственным качеством, как совесть. Это может привести к тому, что со временем человек перестанет быть честен по отношению к самому себе и окружающим, чувство стыда затихнет и его интенсивность станет убывать.

Проблема смысла жизни, безусловно, актуальна для современного российского общества. По числу самоубийств Россия находится на первом месте в мире. Возраст половины людей, решивших уйти из жизни, не достигает и 30 лет. А. А. Болдарев замечает, что «в 80 % случаев люди умирают от материального и духовного дискомфорта, утраты смысла жизни» [2, с. 6]. В связи с этим респондентам было предложено ответить на вопрос «Есть ли у Вас собственное представление о цели и смысле жизни?». Оказалось, что 57 % студентов считают представление о своей сегодняшней и будущей жизни целостным и осмысленным; 41 — имеют приблизительное представление об этом, 3 — затруднились ответить или находятся «в поиске»; у 0,7 % опрошенных цель и смысл жизни отсутствуют. Как видим, у большинства участников опроса сложилось четкое представление о цели и смысле своей жизни, но все же у немало их количества это представление весьма неясное, приблизительное, что свидетельствует об определенных проблемах с формированием мировоззрения. Мировоззрение, являясь ядром структуры личности, одним из уровней духовного воспитания, определяет характер личностного отношения человека к миру, смысл его жизни, нравственные установки человека. Без сформированного мировоззрения не существует и личности как таковой.

С утверждением «Мы живем в обществе корысти, бездуховности, в котором обесценены нравственные нормы» полностью согласны 21 % студентов; «скорее согласны» — 48; «полностью несогласны» — 5; «скорее несогласны» — 21 %. Около 3 % респондентов затруднились ответить; остальные 2 % написа-

ли свои варианты ответов: «согласен, но не полностью», «все с этим соглашаются, но никто не меняет своих принципов в лучшую сторону», «к сожалению, сейчас в мире зло усилилось», «мы живем в прекрасном обществе», «я оптимист, поэтому не будем думать о плохом».

Понятие духовности широко распространено в различных кругах нашего общества, но при этом каждый понимает и трактует его по-своему. Среди опрошенных 34 % связывают данное понятие «с совокупностью моральных качеств»; столько же — «с религией и церковью»; 19,5 % — «с умом, интеллектом, культурой и воспитанностью». Не имеют представления об этом 5 % респондентов. 3 % участников опроса ассоциируют «духовность» со всеми тремя ответами, 2 — «с религией» и «с совокупностью моральных качеств»; 1,5 % — «с совокупностью моральных качеств» и «с умом, интеллектом, культурой и воспитанностью», что говорит об обширности понимания ими этого понятия.

Рассуждая о духовности, студенты обычно имеют в виду существующий у человека резерв знаний, умение вести себя, интеллект, ум, культуру. К источникам духовных ценностей они относят театр, музыку, литературу. Несмотря на светское образование, немалое количество опрошенных связывают понятие духовности с религией. Возможно, это не случайно: первоначально феномены «дух», «духовность» возникли именно в религии. Как подчеркивал Н. А. Бердяев, «духовность, которая всегда связана с богом, есть обретение внутренней силы, сопротивляемости власти мира и общества над человеком» [цит. по: 4, с. 98]; «завоевание духовности есть главная задача человеческой жизни», ибо духовность есть „богочеловеческое состояние“ [1, с. 443]. По словам В. А. Лекторского, «общим, как для религиозного, так и для светского сознания является понимание духовности, которое связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия, мелочных расчетов» [5, с. 31].

Для оценки нравственной атмосферы вуза студентам был задан вопрос «Как

Вы оцениваете морально-нравственный климат в Вашей группе?». Как хороший его определили больше половины респондентов (52 %), как «плохой» — 24 %. Вообще не дали оценки 18 % участников анкетирования. 5 % ответили, что нравственный климат в их группе «не самый лучший», «удовлетворительный», «нормальный». Около 30 % студентов (вместе с теми, кто дал собственные варианты) не довольны сложившимся нравственным климатом в коллективе.

Следующий вопрос логически вытекает из предыдущего: «Что бы Вы сделали, чтобы улучшить духовно-нравственную атмосферу в группе?». 49 % опрошенных признались, что не знают; 42 — заявили, что их «все устраивает»; остальные 9 % предложили свои варианты ответов: «проводить нравственные беседы», «ввести основы православия как дисциплину», «больше устраивать совместных дел, мероприятий», «распространять нравственные идеи в студенческой среде», «сдружить всех». Встречались и такие отклики: «бесполезно что-то делать, ничего не поможет», «людей не изменишь», «пробовала, но не получилось».

Очевидно, что духовно-нравственное воспитание молодежи должно быть культуроемким и нравственно-эстетически насыщенным. И. А. Ильин говорил, что одухотворенное обучение и воспитание способствует формированию у молодежи способности творить себя и образы своей жизни.

Во многом успех воспитательной работы зависит от работы кураторов студенческих групп, в ряду важнейших задач которых следует отметить:

— создание условий для приобщения студентов к системе духовных и культурных ценностей, на основе которых формируется отношение к жизни;

— воспитание положительного отношения к труду, деловитости, честности и ответственности в различных системах общественных отношений;

— содействие развитию потребности студентов в здоровом образе жизни, стремлению быть достойным семьянином.



На вопрос «Проводит ли куратор Вашей группы мероприятия или беседы, касающиеся морально-нравственной проблематики?» 44 % студентов дали положительный ответ; 39 — отрицательный; 14,5 не дали никакого ответа; 2,5 % респондентов заявили, что иногда такая работа проводится, но, по их мнению, подобные беседы должны исходить из семьи.

На завершающий вопрос: «Хотели бы Вы изучать в вузе учебные дисциплины, касающиеся нравственного воспитания личности и вопросов духовной культуры?» — большинство студентов (41 %) ответили утвердительно; 24 — признались, что не хотели бы; 21 — не определились, не знают; 11 — заявили, что им «все равно» и 3 % опрошенных написали, что введение предмета «не поможет», «бессмысленно, так как это дублирование других дисциплин», «такой предмет должен быть тесно связан с православием».

По итогам анкетирования были выявлены определенные проблемные зоны, связанные с мировосприятием, которые требуют рассмотрения, анализа и дальнейшего принятия решений, однако в целом духовно-нравственную атмосферу в вузе можно оценить как благополучную. У большинства опрошенных присутствует интерес к изучению учебных дисциплин, связанных с нравственной культурой. Многие студенты, не удовлетворенные моральным климатом в своей группе, предлагают свои варианты решения проблемы. Доброжелательное отношение к окружающим, совесть, корректное представление о смысле жизни — все это говорит о развитой духовной культуре студентов.

Проблема сформированности нравственных приоритетов студенчества, их

морального воспитания, духовных потребностей весьма важна для развития личности студента, ее ценностных ориентаций. Сегодня создание общекультурного пространства и определение места студента в нем — одна из ключевых позиций российского образования. Ориентация общества и каждой личности в целом на задачи развития и формирования духовной культуры является необходимым условием решения многих политических, экономических и культурных проблем современности с учетом того, что образование — это не только рынок услуг, но и школа жизни, процесс диалога культур, способствующих моральному становлению студенчества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев, Н. А. Диалектика божественного и человеческого / Н. А. Бердяев. — М. : ООО «Издво АСТ» ; Харьков: Фолио, 2003. — 620 с.
2. Болдарев, А. А. Быть борцом — значит быть человеком (И. В. Гете) / А. А. Болдарев // Педагогика. — 2008. — № 3. — С. 3—6.
3. Дивногорцева, С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры / С. Ю. Дивногорцева. — М. : ПСТГУ, 2008. — 240 с.
4. Каган, М. С. О духовном / М. С. Каган // Вопр. философии. — 1985. — № 9. — С. 91—102.
5. Лекторский, В. А. Духовность и рациональность / В. А. Лекторский // Вопр. философии. — 1996. — № 2. — С. 31—35.
6. Патрушев, В. И. Ноосферный формат устойчивого развития местного сообщества / В. И. Патрушев // Интеллектуальный потенциал в социально-гуманитарном знании : сб. докл. междунар. науч.-практ. конф. — Губкин : ООО «Ай-кью», 2010. — С. 62—75.
7. Померанц, Г. С. Духовные задачи Европы в XXI веке / Г. С. Померанц // Преподавание истории в школе. — 2002. — № 9. — С. 41.
8. Пустовалов, В. М. Духовно-нравственное становление личности будущего учителя: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. М. Пустовалов. — Оренбург : ОГПУ, 2002. — 38 с.

Поступила 27.06.11.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СВЕРСТНИКОВ

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

Рассматриваются особенности понимания младшими школьниками сверстников. Утверждается, что образ другого человека конструируется субъектом в логике тех жизненных задач, которые ему приходится решать при посредстве и при помощи другого человека.

Ключевые слова: субъект; сверстник; ученик; контент-анализ; смысловое суждение; межличностное понимание; образ.

Важное место в реформировании образования занимают вопросы изменения его содержания (чему учить?). Наряду с традиционными школьными дисциплинами имеется необходимость включить в учебные программы такой предмет, как психология. Это объясняется тем, что человек живет не только в предметном мире, но и в мире людей. Для того чтобы быть успешным в жизни, он должен быть не только компетентным в физических, технических, технологических, экономических и подобных вопросах, но и готовым к решению психологических задач. В отечественной психологии изучением этих вопросов занимались А. А. Бодалев [2; 3], Г. М. Андреева [1], К. М. Романов [4] и др. В данной статье сделана попытка экспериментально исследовать некоторые особенности понимания младшими школьниками своих сверстников. Известно, что от этого зависит их общение, а в конечном счете психическое развитие в целом [4].

Участниками экспериментального исследования стали ученики 3 класса одной из средних общеобразовательных школ г. Саранска в количестве 50 чел. Детям предлагалось написать небольшое сочинение на тему «Мой друг». Исследование проводилось на уроке в форме учебного задания, тем самым обеспечивалась надежность полученных результатов. В качестве объекта характеристики выступил хорошо знакомый детям человек. По окончании процедуры результаты обрабатывались с помощью контент-анализа.

Основная задача нашего исследования — выявить факт участия субъекта в процессе и результате межличностно-

го познания. Мы предположили, что если в формировании образа другого человека (друга) принимают участие внешние акты общения субъекта — социальные воздействия (а более широко — реальное бытие субъекта), то в какой-то форме они должны быть представлены в его речевых описаниях. Поэтому единицей контент-анализа мы выделили так называемые субъектные суждения, в которых в той или иной степени присутствует субъект межличностного познания: его социальные воздействия, желания, жизненные трудности, интересы и др., например: «Подруга провожает меня до моего класса», «Когда у меня не получается задача по математике, друг приходит мне на помощь» и т. п. Такие суждения говорят о том, что, характеризуя другого человека, субъект одновременно характеризует и самого себя. При этом выступает он как своеобразная точка отсчета [2].

Анализ показал, что любая речевая характеристика человека в той или иной форме содержит субъектность. Можно сказать, что элементы субъектности присутствуют в каждом суждении. Для распределения суждений по группам мы воспользовались классификацией К. М. Романова [4]. В зависимости от формы представленности субъекта в речевых описаниях другого человека автор выделил семь видов суждений, которые были распределены на условной шкале. На одном полюсе этой шкалы находятся суждения, в которых субъект межличностного понимания присутствует в прямой и открытой форме, например: «Я помогаю подруге делать домашние задания», «Если я звоню ему (другу), то он раду-



ется»; на другом — суждения с имплицитной субъектностью: «Она добрая», «Она учится в школе» и др. Все остальные виды суждений распределяются между этими полюсами. Одновременно была выдвинута гипотеза, что выделенные виды суждений имеют разный генетический статус. Суждения с открытой субъектностью являются самыми ранними по происхождению. Суждения с имплицитной субъектностью выражены психологическими понятиями как наиболее развитыми и совершенными средствами межличностного понимания.

В результате анализа речевых описаний было выделено семь групп суждений.

1. Суждения, в которых другой человек (друг) представлен непосредственно через субъекта познания: его действия, жесты, мимику, мысли, сомнения, эмоции и др., например: «Я помогаю другу», «Она ценит меня», «Моя подруга — красивая» и т. п. Такой способ репрезентации другого человека называется субъектным.

2. Суждения, в которых другой человек (друг) представлен через общность «Мы», которая включает в себя двух субъектов — познающего и познаваемого: «Мы с ней (подругой) ходим в магазин», «Мы часто разговариваем по телефону», «Мы дарим друг другу подарки» и др. В данном варианте субъект как бы растворен в общности «Мы», но он участвует в познавательном процессе через свои практические межличностные воздействия.

3. Суждения, в которых другой человек (друг) представлен через 3-е лицо: его воздействия по отношению к познаваемому человеку: «Один раз подруге надо было ответить на уроке за своего брата», «Моя сестра один раз ушла в гости, а у нее (подруги) разболелась голова», «Учительница сказала подруге, что Маша лучше нее отвечала на уроке». В данном случае субъект познания (ребенок) выступает уже как внешний наблюдатель, но он мог бы быть (или уже был когда-то) на месте 3-го лица. Это значит, что в таких суждениях также в скрытой (имплицитной) форме содержится практический опыт общения

субъекта познания с познаваемым лицом.

4. Суждения, в которых другой человек (друг) представлен через социальную группу: «В семье ее любят», «В школе подруги помогают ей», «Во дворе дети любят ее» и др. Субъект выступает здесь как внешний наблюдатель, созерцающий другого человека в контексте группы, но мог бы быть (или был) членом этой социальной группы.

5. Суждения, в которых другой человек (друг) представлен через предельно широкую группу, включающую в себя всех людей вообще: «Все дружат с ней», «Она извиняется перед всеми», «Она дружит со всеми» и др. В данных суждениях субъект присутствует очень опосредованно, поскольку он является частью всего человечества.

6. Суждения, в которых другой человек (друг) представлен через социальную ситуацию или роль: «Ходит в школу», «Играет во дворе», «По вечерам делает прогулки» и др. Жизненные ситуации так или иначе имеют социальное происхождение. Субъект в подобных суждениях есть постольку, поскольку он социальное существо.

7. Суждения, в которых другой человек (друг) представлен в абсолютно скрытой форме, т. е. вне субъектного контекста и вне ситуации, например: «ласковая», «иногда добрая», «хорошая» и др. В данном случае субъект только подразумевается, т. е. выступает как возможное лицо, в отношении которого или при соучастии которого могут актуализироваться те или иные психологические свойства другого человека.

Количественное распределение суждений по группам, а также их среднее значение показаны в таблице.

Из таблицы следует, что группа чисто субъектных суждений по количественному показателю занимает второе место (27,97 %). Факт широкой представленности субъектных суждений в речевых характеристиках другого человека нельзя назвать случайным. Он свидетельствует о том, что субъект является активным участником процесса понимания: он сам конструирует образ другого

человека как субъективный инструмент своего общения с познаваемым лицом и совместной с ним жизни. Немного уступает первой вторая группа суждений

(26,57 %), в которой субъект также выступает достаточно выразительно. Ведущей по значению категорией являются понятийные суждения (36,02 %).

Распределение суждений по группам

Категория	Кол-во суждений	%	Среднее значение
Через «Я»	160	27,97	3,20
Через «Мы»	152	26,57	3,04
Через 3-е лицо	3	0,52	0,06
Через социальную группу	3	0,52	0,06
Через всех людей	2	0,35	0,04
Через социальную ситуацию	46	8,04	0,92
Через понятия	206	36,02	4,12
Всего	572	100,00	11,44

Содержательный анализ субъектных суждений говорит о том, что образ сверстника конструируется младшим школьником в логике тех жизненных задач, которые ему приходится совместно с ним решать. Образ другого человека отражает жизненные интересы и потребности субъекта, в нашем случае — ребенка младшего школьного возраста. Этот образ субъектоцентричен и эгоцентричен. Он как бы привязан к индивидуальности ребенка и не предполагает выхода за пределы этой индивидуальности. Им не могут воспользоваться другие люди, поскольку он для них не предназначен. Например, из суждения «Мой друг помогает мне решать задачи» не следует, что друг будет помогать решать задачи всем другим детям и что они могут обращаться к нему за помощью. Это — личный жизненный опыт конкретного школьника, предназначенный только для него.

На данном возрастном этапе дети не осознают факта эгоцентричности своих образов другого человека, поэтому во всех описаниях они без тени сомнения наделяют своих друзей множеством лич-

ностных черт, которые вряд ли можно назвать объективными характеристиками. Например, если ребенок считает свою подругу умной и справедливой, то из этого не следует, что она действительно такая.

Обучение детей умению понимать своих сверстников и людей в целом предполагает опору на имеющийся у них личный психологический опыт общения с другими людьми, обобщение его и преобразование в понятийную форму.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
2. Бодалев, А. А. О психологическом понимании Я человека / А. А. Бодалев // Мир психологии. — 2002. — № 2. — С. 12—17.
3. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. — СПб. : Речь, 2005. — 324 с.
4. Романов, К. М. Психологическая культура человека: теоретические основы и методика формирования : учеб.-метод. пособие / К. М. Романов, О. Н. Романова. — Саранск, 2007. — 130 с.

Поступила 27.06.11.



**СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ФИННО-УГОРСКИХ ЯЗЫКОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПУБЛИЧНОЙ СФЕРЕ
В МАРИЙ ЭЛ, МОРДОВИИ И УДМУРТИИ
(по данным социологического исследования)***

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

На основе данных социологического исследования «Резервы гармонизации социальных отношений в финно-угорских регионах (социологическая экспедиция)» раскрываются проблемы функционирования финно-угорских языков в образовательном и общественно-политическом пространстве Республики Марий Эл, Республики Мордовия и Удмуртской Республики.

Ключевые слова: финно-угорские языки; социальные функции языка; образовательное пространство; языковая политика; культурная политика.

В рамках реализации проекта «Резервы гармонизации социальных отношений в финно-угорских регионах (социологическая экспедиция)» в июле — августе 2011 г. кафедрой социологии Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева было проведено социологическое исследование — массовый анкетный опрос населения Республики Марий Эл, Республики Мордовия, Республики Удмуртия. Полевой этап исследования (сбор первичных социологических данных в соответствии с выборочной совокупностью и анкетой, разработанными коллективом кафедры социологии) был реализован на базе филиала Всероссийского центра изучения общественного мнения по Приволжскому федеральному округу (ВЦИОМ-Поволжье) в Республике Марий Эл и Республике Удмуртия, Научного центра социально-экономического мониторинга Республики Мордовия (в Республике Мордовия). Опрос проводился по квотно-территориальной выборке с учетом параметров места жительства (соотношение городского и сельского населения и доли населения муниципальных районов в генеральной совокупности), пола и возраста респондентов, со случайным отбором первичных единиц для опроса. Выборка репрезентирует половозрастной состав и

социально-территориальную структуру взрослого населения республик с доверительным интервалом не более 6 %.

Целями исследования были выявление путей и предпосылок гармонизации социальных отношений во всех сферах общественной жизни в финно-угорских регионах Приволжского федерального округа и разработка рекомендаций по гармонизации социальных отношений для руководителей региональных органов управления.

В целом данные опроса свидетельствуют о низкой степени акцентуации религии и этничности в повседневном межгрупповом и межличностном общении, что делает маловероятным возникновение социальных конфликтов на этнической или религиозной почве. Для большей части респондентов во всех обследованных регионах характерен баланс республиканской и общероссийской идентичности. Так, в Удмуртии считают себя в первую очередь россиянами 30,6 % респондентов русской национальности и 13,9 % удмуртов, в Марий Эл — 38,0 % русских и 26,7 % марийцев, в Мордовии — 35,6 % русских и 26,0 % мордвы. В Удмуртии считают себя в первую очередь жителями республики 25,7 % удмуртов и только 15,0 % русских, в Марий Эл — 29,3 % марийцев и 13,3 %

* Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта «Резервы гармонизации социальных отношений в финно-угорских регионах (социологическая экспедиция)» (грант РГНФ №11-03-1801е).

русских, в Мордовии — 26,0 % мордвы и 18,8 % русских. Приоритетная идентификация с республикой, являющаяся у респондентов титульной национальности показателем отношения к данному субъекту Федерации как к «своей» этнической государственности, во всех трех республиках присуща меньшинству среди представителей титульных национальностей (25—30 %) и вполне сравнима (а в Марий Эл и Мордовии почти одинакова) с долей тех, кто считает себя в первую очередь россиянами.

Таким образом, респонденты как русской, так и титульных национальностей, а также представители других этнических групп, проживающие в этих республиках (например, татары), ощущают себя частью российской общегражданской общности не в меньшей степени, чем жителями республик.

На межличностном уровне для респондентов всех этнических групп в обследованных республиках характерно преобладание толерантных этнических и религиозных установок. В качестве наиболее значимых признаков, необходимых для того, чтобы считаться настоящим россиянином, были названы следующие: «чувствовать себя россиянином» (считают, что это «важно» или «в какой-то мере важно», 90,2 % респондентов в Удмуртии, 82,0 — в Марий Эл, 89,9 % — в Мордовии), «иметь российское гражданство» (83,0; 73,8; 83,4 % соответственно), «родиться в России» (80,8; 68,0; 79,4 %), «прожить в РФ большую часть жизни» (считают, что это «важно» или «в какой-то мере важно», 78,2 % опрошенных в Удмуртии, 73,8 — в Марий Эл, 76,9 % — в Мордовии), «уважать российский политический строй и законы» (91,0; 71,1; 78,2 %), «говорить по-русски» (77,4; 72,6; 75,2 %).

Как видим, по мнению жителей обследованных республик, россиянин — это прежде всего человек, ощущающий себя таковым, гражданин Российской Федерации, а также родившийся или проживший большую часть своей жизни в России, владеющий русским языком, независимо от религии или происхождения своих предков. По нашему мнению, та-

кой консенсус свидетельствует о преобладании интегративной установки на создание общей «национально-гражданской» идентичности. Можно констатировать высокую степень согласованности во взглядах на эту проблему представителей различных этнических групп, хотя имеются и некоторые отличия. Так, респонденты русской национальности придают большее значение знанию русского языка в сравнении с остальными опрошенными: в Удмуртии считают его очень важным или в какой-то мере важным для россиянина 85,8 % русских и 67,4 % удмуртов, в Марий Эл — 81,5 % русских и 60,0 % марийцев, в Мордовии — 80,4 % русских и 69,8 % мордвы.

Ряд вопросов позволил измерить эффективность институциональных механизмов языковой, культурной и образовательной политики в обследованных полиэтнических республиках, так как региональная система образования является социальным институтом, поддерживающим у всего населения таких республик сознание принадлежности к специфическому в этническом отношении субъекту Российской Федерации, а у представителей титульных этносов — институтом, формирующим и сохраняющим их этническую самоидентификацию посредством изучения языка своей этнической группы в образовательных учреждениях.

Отвечая на вопрос «Предоставляется ли детям в Вашей республике возможность получать среднее образование на языке Вашей национальности?», не менее половины опрошенных представителей титульных финно-угорских народов Удмуртии, Марий Эл и Мордовии отметили, что такая возможность у них есть (в Удмуртии 27,0 % удмуртов ответили «да», 36,0 % — «в одних школах есть такая возможность, в других — нет»; в Марий Эл 40,0 % марийцев выбрали первый ответ, а 26,7 % — второй, в Мордовии 54 % мордвы дали положительный ответ, 25,8 % указали, что «в одних школах есть такая возможность, в других — нет»). С тем, что в республиках нет такой возможности, согласились меньшинство опрошенных представителей финно-



угорских народов рассматриваемых регионов: 24,0 % удмуртов, 18,7 % марийцев и всего 8,2 % мордвы.

Следует отметить, что на практике в обследованных республиках изучение каких-либо учебных предметов на нерусских языках фактически доступно только в отдельных школах, в большинстве же школ не принято разделять учеников по культурно-языковому признаку. Однако при этом в республиках в обычных школах внедряется изучение языков титульных этносов в качестве регионального компонента образования. Так, согласно статистическим данным, в Республике Мордовия с 2004 г. ведется преподавание мордовских языков во всех общеобразовательных школах как предмета или как факультатива. В 2007/08 учебном году здесь на русском языке обучались 95,9 % школьников, на мордовском-мокша — 2,2, на мордовском-эрзя — 1,5, на татарском — 0,4 %; однако при этом мордовские языки в школе изучали 23,2 % учащихся [1, с. 53]. Эта цифра ниже доли учеников мордовской национальности в составе учащихся, но все же близка к ней.

Языковая ситуация в обществе и отдельных регионах обычно зависит не только от официального статуса языка и его институциональной поддержки, но и от других параметров, включая демографическую мощность языка (долю населения, которая считает его родным), функциональную мощность языка в различных сферах жизни региона и страны в целом, языковые установки населения. В этой связи знание общегосударственных и мировых языков необходимо для того, чтобы иметь возможность донести свои мысли до максимального количества людей в различных областях общественной жизни, включая общественно-политическую и научно-образовательную. Региональные языки, к числу которых относятся языки титульных этносов обследованных республик, или языки небольших государств не могут сравниться с общегосударственными или мировыми языками по своей функциональной нагрузке и реальному социальному статусу. Как заметил историк

Э. Хобсбаум, хотя «вполне можно разработать словарь эстонского языка для написания статей по молекулярной биологии... никто, кроме других эстонских молекулярных биологов, читать написанные на этом языке статьи не станет» [3, с. 56].

Опрос показал, что респонденты нерусских национальностей во всех трех республиках заинтересованы в изучении русского языка, так как он является для них основным языком общения. Представление о языковых установках респондентов дают ответы на вопрос «На каком языке Вы обычно разговариваете дома с членами семьи, родственниками?». Более 70,0 % респондентов мордовской национальности в Мордовии и половина удмуртов и марийцев в соответствующих республиках ответили, что общаются дома только или преимущественно на русском языке. При этом среди удмуртов в Удмуртии 25,7 % выбрали ответ «на русском», столько же — «в основном на русском и иногда на другом языке», 17,8 — «в равной степени на русском и иногда на другом языке», 11,9 — «иногда на русском, а в основном на другом языке» и только 18,8 % ответили «никогда не разговариваем на русском, а только на другом языке» (в подобных случаях респонденты указывали родные языки своих национальностей). В Марий Эл 28,0 % марийцев ответили «на русском», 22,7 — «в основном на русском и иногда на другом языке», 10,7 — «в равной степени на русском и иногда на другом языке», 16,0 — «иногда на русском, а в основном на другом языке», 16,0 % — «никогда не разговариваем на русском, а только на другом языке». В Мордовии только на русском говорят дома 44,3 % респондентов мордовской национальности, 27,8 — «в основном на русском и иногда на другом языке», 17,5 — «в равной степени на русском и иногда на другом языке», 5,2 — «иногда на русском, а в основном на другом языке», 4,1 % — «никогда не разговариваем на русском, а только на другом языке» (таким образом, основными в семейном общении мордовские — мокшанский и эрзянский — языки являются

не более чем для 10,0 % респондентов мордовской национальности в Республике Мордовия).

Оценки опрошенными институциональных аспектов языковой ситуации в разных республиках сильно различаются. В Удмуртии и Марий Эл на вопрос «Как Вы думаете, достаточно ли органы власти и управления Вашей республики уделяют внимания сохранению и развитию языка Вашей национальности?» большинство респондентов, относящихся к титульным этносам, утверждали, что этой проблеме власти уделяют недостаточное внимание. Так ответили 72,3 % удмуртов и 48,0 % марийцев указанных регионов, сочли это внимание достаточным для решения проблемы 9,9 % удмуртов и 32,0 % марийцев, затруднились ответить 7,9 % удмуртов и 17,3 % марийцев. В Мордовии, напротив, большинство участников опроса независимо от национальности ответили «достаточно» (75,1 % респондентов, в том числе 70,1 % мордовской национальности и 81,8 % русской).

В опросе респондентам также было предложено оценить степень использования языков собственных этнических групп в различных сферах общественной жизни республик. Следует отметить, что использованием русского языка во всех сферах были удовлетворены более 90,0 % русских в Мордовии и Марий Эл и 75,0 % в Удмуртии, что же касается финно-угорских языков, то оценки представителей титульных этносов республик сильно различались в зависимости от региона и сферы общественной жизни.

Отвечая на вопрос «Считаете ли Вы, что язык Вашей национальности используется в достаточной степени?», 68,0 % представителей мордовской национальности отметили, что их родной язык в достаточной степени используется в повседневной жизни (ответ «нет» выбрали 20,6 %), 53,6 — в сфере образования (29,9 % ответили «нет»), 63,5 — в прессе («недостаточно» — 24,0 %), 78,1 % — в теле- и радиопередачах («недостаточно» — 10,4 %).

В Удмуртии, напротив, большинство респондентов титульной национальности

указали, что удмуртский язык используется недостаточно и в сфере образования (73,3 % ответов), и в прессе (62,4), и в теле- и радиопередачах (56,4), и даже в повседневной жизни (62,4 %). Согласились с утверждением, что удмуртский язык в республике используется в достаточной степени в образовании, 13,9 % удмуртов, в прессе — 12,9, в теле- и радиопередачах — 36,6, в повседневной жизни — 29,7 %.

В Марий Эл большинство марийцев также не удовлетворено использованием марийского языка в образовании (56,0 % опрошенных считают его недостаточным, 25,3 — достаточным, 17,3 % затруднились с ответом); его использование в остальных сферах назвали достаточным около половины марийцев: в повседневной жизни и в теле- и радиопередачах — 44,0 %, в прессе — 48,0 %. При этом 38,7 % марийцев полагают недостаточным использование родного языка в повседневной жизни, 28,0 — в прессе, 36,0 % — в теле- и радиопередачах.

Помимо этого большая часть респондентов титульных национальностей в Удмуртии (76,2 %) и Марий Эл (50,7) и треть — в Мордовии (33,0 %) уверены, что язык их национальности недостаточно используется в сфере управления. Считают уровень его использования достаточным соответственно 8,9 (14,9 % затрудняются с ответом); 17,3 (затрудняются — 32,0) и 32,0 % (затрудняются — 35,1 %) опрошенных соответственно. Обращает на себя внимание отсутствие зависимости различий в оценке респондентами уровня использования языков их национальностей в сфере управления от реальной практики, так как во всех трех республиках русский язык является фактически единственным языком законодательства, делопроизводства, судопроизводства в органах государственной власти и местного самоуправления.

Тот факт, что большинство или значительная часть опрошенных, принадлежащих к титульным национальностям обследованных республик, считают недостаточной степень использования родного языка в сфере управления, образо-



вания, а в Удмуртии — и в других публичных сферах, отражает, вероятнее всего, существующее в сознании людей противоречие между декларированным статусом их языков как государственных (в соответствии с конституционным статусом республик как «государств» в составе Российской Федерации) и реальной практикой использования этих языков, обусловленной большей функциональной и демографической мощностью русского языка в регионах, где титульные этнические общности составляют 30—40 % населения. Так, согласно данным Всероссийской переписи населения 2002 г., в Марий Эл марийцы составляли 42,9 %, русские — 47,5, татары — 6,0, чувашаи — 1,0 % населения [2, с. 339]; в Мордовии доля мордвы — 31,9 % населения, русских — 60,8, татар — 5,2, представителей других национальностей — 2,1 % [2, с. 346]; в Удмуртии доля удмуртов — 29,3 %, русских — 60,1, татар — 7,0, бесермян — 0,2, других национальностей — 3,4 % [2, с. 361].

Противоречием между декларированным и реальным статусом и престижем республиканской государственности в общественном сознании можно объяснить негативные ответы большинства респондентов титульных национальностей Удмуртии и Марий Эл на вопрос «Как вы думаете, достаточно ли органы власти и управления Вашей республики уделяют внимания сохранению и развитию культуры Вашей национальности?». Недостаточным это внимание назвали 72,3 % удмуртов в Удмуртии, 48,0 % марийцев в Марий Эл и всего 21,6 % мордвы в Мордовии, достаточным — 17,8; 29,3 и 72,2 % соответственно, затруднились ответить 15,8; 12,0 и 6,2 % респондентов.

При сравнении результатов опроса в различных республиках обнаруживается корреляция между оценками языковой и культурной политики в регионах и оценками статуса титульных этнических групп их представителями, подтверждающая вывод Э. Хобсбаума о том, что «требование официального обучения на языке, отличном от общепринятого, когда оно не приносит очевидной выгоды

ученикам, оказывается требованием признания, власти или статуса, а не более легкого обучения» [3, с. 54]. В исследовании респондентам было предложено оценить статус своей национальности в республике в сравнении с другими национальностями по трем порядковым шкалам — материального благосостояния, власти (степени влияния на принятие политических решений в республике) и престижа этнической принадлежности.

Большая часть респондентов оценила статус своей этнической группы в республике как равный с другими национальностями: ответили, что материальное положение представителей их национальности «не лучше и не хуже других» 58,8 % русских и 60,4 % удмуртов в Удмуртии, 54,8 % русских и 48,0 % марийцев в Марий Эл, 62,4 % русских и 72,2 % мордвы в Мордовии; оценили степень влияния представителей их национальности по позиции «не выше и не ниже других» 55,4 % русских и 57,4 % удмуртов в Удмуртии, 44,6 % русских и 34,7 % марийцев в Марий Эл, 47,0 % русских и 40,6 % мордвы в Мордовии; на престижность принадлежности к их национальности по позиции «так же престижно, как быть человеком любой другой национальности» указали 71,6 % русских и 46,5 % удмуртов в Удмуртии, 63,7 % русских и 48,0 % марийцев в Марий Эл, 59,1 % русских и 56,7 % мордвы в Мордовии.

Степень различий в самооценках статуса максимальна в Удмуртии и минимальна в Мордовии: в Удмуртии материальное положение представителей своей национальности оценили как «ненамного» или «значительно хуже других» в общей сложности 10,2 % русских и 22,8 % удмуртов, в Марий Эл — 8,6 % русских и 26,7 % марийцев, в Мордовии — 7,4 % русских и 10,3 % мордвы; указали на то, что степень политического влияния представителей коренной национальности «ненамного» или «значительно ниже других», в Удмуртии 6,8 % русских и 21,8 % удмуртов, в Марий Эл 4,2 % русских и 16,0 % марийцев, в Мордовии 16,1 % русских и 4,1 % мордвы;

определили собственную этническую принадлежность как «не очень престижную» или «непрестижную» 2,0 % русских и 36,2 % удмуртов в Удмуртии, 3,0 % русских и 29,4 % марийцев в Марий Эл, 10,8 % русских и 10,3 % мордвы в Мордовии.

Таким образом, самой актуальной проблемой в аспекте самооценки группового статуса с точки зрения представителей титульных национальностей Удмуртии и Марий Эл оказывается не благосостояние или доступ к власти, а престиж их этнической принадлежности. В Мордовии статусные самооценки русских и мордвы выравнены больше, чем в остальных республиках, но часть русских усматривает проблему в области распределения власти. В то же время большая часть опрошенных не видит существенных различий между социальным положением представителей собственных и других групп в обследованных республиках. Это очень важно для стабилизации ситуации в области межэтнических отношений, так как представления о социальном неравенстве этнических групп в массовом сознании являются не менее конфликтогенным фактором, чем само по себе неравенство. Доля респондентов, оценивших статус своей национальности в соответствующей республике ниже остальных этнических групп, в Удмуртии и Марий Эл больше среди представителей титульных национальностей, чем среди русских, в Мордовии же доля тех, кто оценивает статус своей группы ниже других по шкале власти, больше среди русских респондентов.

Очевидно, что модель национальной политики, направленная на поддержку культуры титульных этнических групп, развитие финно-угорского международного сотрудничества, поддержку этноориентированных организаций, способствует повышению престижа этнической идентичности финно-угорских народов в республиках. Вместе с тем она не может устранить актуальных противоречий между декларированным конституционным статусом языков титульных этносов как государственных и реальной языковой ситуацией, а также способствует появлению новых «разделительных линий» в общественно-политическом сознании этнических групп по некоторым позициям, включая статус финно-угорских языков. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что основные механизмы решения языковых проблем и гармонизации межэтнических отношений в указанных республиках должны быть интегрированы с механизмами разрешения других социальных проблем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образование, наука и культура в Республике Мордовия за 2007 год : стат. сб. № 744. — Саранск : Федеральная служба государственной статистики. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Мордовия, 2008. — 120 с.
2. Регионы России. Основные характеристики субъектов Российской Федерации. 2010 : стат. сб. / Росстат. — М., 2010. — 654 с.
3. Хобсбаум, Э. Все ли языки равны? Язык, культура и национальная идентичность / Э. Хобсбаум // Логос. — 2005. — № 4 (49). — С. 49—59.

Поступила 10.10.11.



ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ О РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЕ

(по результатам кросс-культурного исследования)*

С. С. Малявина (Волгоградская академия государственной службы)

Статья посвящена исследованию представлений современных молодых людей о религиозной культуре, с которой они себя идентифицируют. Впервые проводится сопоставительное изучение представлений о религиозной культуре, существующих в среде современной молодежи — православных христиан и мусульман.

Ключевые слова: молодежь; религиозная культура; представления; осведомленность; православное христианство; ислам.

Согласно данным различных социологических и психологических исследований, в течение последних десятилетий прослеживается рост религиозности во всем мире, в том числе в России. Основной причиной возникновения и развития тенденции такого рода можно считать отсутствие устойчивости: экологические проблемы и техногенные катастрофы, войны и террористические акты, экономическая и политическая нестабильность рождают у людей ощущение хаоса, приводят к возникновению тревожности и страха. Окружающая обстановка ориентирует человека на поиски системы, которая обладает потенциалом в преодолении данных социальных проблем, или примирения с ними, или защиты от них.

Системой, способствующей примирению человека с окружающей действительностью, является религиозная культура, которая позволяет ему обрести смысл жизни, поверить в себя, обратить собственную жизнь к духовному развитию. Проблема взаимосвязи религиозной культуры и личности нашла свое отражение в работах И. А. Галицкой [1], К. Каарияйнен и Д. Е. Фурмана [2], Ю. В. Рыжова [3], Ф. А. Управлева [4], С. Хантингтона [5] и др.

Постепенное повышение роли религиозной культуры в жизни современного человека делает актуальным исследование представлений современной молодежи о религиозной культуре. Необходимость изучения данного вопроса вызвана тем, что молодежь — это та возрастная группа, которая уже через несколько

лет станет определять специфику социальных отношений в обществе. Кроме того, именно в молодости у личности активно развивается социокультурная идентичность, формируются менталитет, мировоззрение.

В данной статье приводится анализ результатов исследования представлений современных молодых людей о религиозной культуре, с которой они себя идентифицируют, проведенного в 2010 г. в Волгоградской области. При этом использовался такой метод социально-психологического исследования, как фокус-групповая дискуссия. Он позволяет провести глубинное интервьюирование целевой аудитории, чтобы выявить субъективные мнения респондентов об объекте исследования. На основе полученных результатов можно раскрыть тенденции распространения того или иного мнения по изучаемому вопросу в целевой группе. В нашем случае их было две: 1) представители современной молодежи, идентифицирующие себя как носители религиозной культуры православного христианства; 2) молодые люди, идентифицирующие себя как носители религиозной культуры ислама. Все участники дискуссии были студентами вузов г. Волгограда и Волгоградской области.

Представления о религиозной культуре православных христиан

Исследование показало, что, называя себя православными христианами, современные молодые люди часто очень

* Выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-20601 а/В «Конфессиональная компетентность молодежи в современной России».

мало знают о данной религиозной культуре. В рамках дискуссии они продемонстрировали наличие отрывочных, бессистемных представлений о сущности православия, проявлениях религиозной культуры, о вопросах веры. В частности, практически все участники исследования не читали Библию, либо не закончили чтение по разным причинам. Вероятно, среди современной молодежи есть и такие, кто прочитал Священную книгу от начала до конца, но в рамках нашего исследования таковых выявить не удалось.

Кроме того, имеющиеся у респондентов представления о культуре православного христианства нередко характеризуются поверхностностью, искажениями, ошибками. Например, когда один из участников дискуссии назвал священника православной церкви пастором, никто не заметил терминологической ошибки и не попытался ее устранить. Когда другой участник высказал мнение, что в христианстве связь человека с Богом значительно слабее, чем в исламе, ни один из информантов не усомнился в данной идее.

Знания о религиозной культуре православного христианства у представителей изучаемой группы имеют определенные ограничения. Это отмечали сами участники дискуссии. Довольно часто они говорили о том, что многого не знают о православном христианстве, подчеркивали, что их знания отражают только отдельные аспекты религиозной культуры. Например: «Там много всего, я не все знаю» (в рассуждении о религиозной культуре); «...я не особенно знаю, что такое пост, знаю только насчет еды» (в рамках обсуждения проблемы религиозного поста).

В то же время мнения участников исследования оказались согласованы по вопросу о степени, глубине их осведомленности в религиозной культуре православного христианства: представители данной группы респондентов полагают, что имеют хорошие, глубокие знания о собственной религиозной культуре.

Таким образом, особенности представлений молодых людей, называющих себя православными христианами, ха-

рактеризуются противоречивостью. С одной стороны, большинство из них имеют очень поверхностные, скудные познания о религиозной культуре, об основополагающих ценностях и нормах православия: сами респонденты подчеркивают, что их представления не отражают всей полноты религиозной культуры. С другой стороны, они же субъективно оценивают собственную осведомленность как «очень хорошую». Вероятнее всего, противоречие между действительными знаниями и мнением о собственной осведомленности является результатом особенностей их погружения в религиозную культуру, а именно некоей стихийности данного процесса. Мы полагаем, что обнаруженное противоречие негативно влияет на расширение, уточнение, конкретизацию сведений о религии в целом и, как следствие, на развитие представлений о православной культуре. Уверенность в полноте и глубине собственной осведомленности в области религии не ориентирует личность на расширение уже имеющихся знаний.

В ходе исследования было выявлено, что важной характеристикой представлений о религиозной культуре молодых людей, позиционирующих себя как православные христиане, выступает категоричность суждений и высказываний. Часто, высказывая свое мнение по тому или иному вопросу, касающемуся религиозной культуры, участники исследования заявляли его как единственно верное, даже не допуская возможности существования иной точки зрения. Подобная категоричность служит косвенным свидетельством поверхностности, ограниченности их представлений о религиозной культуре православного христианства.

Мы определили также, что при наличии некоторых общих характеристик из области знаний о религиозной культуре в среде молодых людей — православных христиан находятся и такие, кто все же имеет более или менее устойчивые представления о культуре, к которой они себя причисляют, а именно о правилах поведения в религиозных центрах; об отдельных религиозных обрядах и ритуалах;



о нормах их выполнения. Однако следует констатировать, что, продемонстрировав собственные знания в данной сфере, эти молодые люди не обнаружили понимания основополагающих ценностей, смыслов этой религиозной культуры. Вероятно, особенности их осведомленности, а также ценностные установки таковы, что система норм поведения оказывает доминирующее влияние по отношению к системе ценностей религиозной культуры личности.

Таким образом, изучение осведомленности в вопросах религиозной культуры православного христианства среди представителей современной молодежи, позиционирующих себя в качестве православных христиан, показало, что в целом они имеют поверхностные и бессистемные знания, допускают ошибки и искажения, позволяют себе категоричность суждений в отношении религиозной культуры, с которой себя идентифицируют. В среде православных христиан нами выявлены и такие молодые люди, которые имеют определенную осведомленность о нормах данной религиозной культуры, обладают некоторой системой знаний в этой области. Однако в целом существенной характеристикой респондентов данной целевой группы является дисбаланс, противоречие между фактическими знаниями о религиозной культуре и субъективными представлениями о собственной осведомленности о мире религиозной культуры. На наш взгляд, подобная осведомленность (а если быть точными — неосведомленность) молодых людей, идентифицирующих себя как православные христиане, может быть объяснена стихийным, поверхностным и фрагментарным проникновением в религиозную культуру в ущерб глубокой и основательной инкультурации.

Мы полагаем, что поверхностное знание о собственной религиозной культуре со стороны молодых людей, называющих себя православными христианами, может быть результатом моды на религию, которая появилась в России в последние десятилетия. Вероятно, стремительная популяризация религиозной культуры в обществе приводит к тому, что процесс

освоения данного социокультурного пространства осуществляется стихийно в ущерб основательности, поступательности и последовательности. Следствием стихийности постижения религиозной культуры становятся поверхностность и бессистемность представлений о религиозной культуре у тех, кто считает себя ее носителем.

Представления о религиозной культуре мусульман

Проведенное исследование выявило хорошее знание мусульманами собственной религиозной культуры — ислама. В ходе дискуссий участники обнаружили наличие разнообразных сведений о содержании и сущности ислама, понимание его основополагающих идей.

Представители данной целевой группы в подавляющем большинстве имеют устойчивую систему знаний об исламе. Их жизнь устроена таким образом, что религии в ней отводится важное место. В целом существующие у мусульман представления о культуре ислама характеризуются многогранностью и разносторонностью. Возможно, подобная осведомленность мусульман в религиозной культуре ислама объясняется их глубокой религиозной идентификацией.

Однако среди современных молодых мусульман есть и такие, кто имеет некоторую осведомленность в собственной религиозной культуре, но в целом не интересуется ею. Они знакомы с основополагающими идеями данной религии, но в силу различных обстоятельств ислам для них не представляет глубокой личностной ценности. Некоторые ориентированы на другие религиозные культуры и обнаруживают знание их особенностей. Например, один из участников нашего исследования подчеркнул свою ориентированность на буддизм и собственные познания в данной области. Другие, несмотря на свою принадлежность к культуре ислама, в некоторой степени обращены к культуре христианства и соответственно осведомлены.

В ходе исследования была выявлена вариативность осведомленности мусуль-

ман в содержании религиозной культуры ислама. Среди молодых мусульман можно отметить тех, кто хорошо разбирается в сущности исламской культуры. Они не только знают культуру ислама, но и продолжают ее познавать. Имеющиеся у них представления являют собой открытую систему знаний, т. е. систему, которая постоянно расширяется, уточняется. Это делает их знания о религиозной культуре живыми, динамичными, развивающимися. Мы полагаем, что подобный развивающийся тип осведомленности взаимосвязан с глубоким ценностным отношением к религиозной культуре. При высокой значимости религиозной культуры в жизни, личность стремится к получению новых знаний о ней.

Среди современных молодых людей, идентифицирующих себя как мусульмане, есть и такие, кто имеет определенные знания о культуре ислама, т. е. о ценностях, нормах, санкциях данной религиозной культуры, о сущности отдельных религиозных обрядов. Однако сведения об исламе, имеющиеся в их распоряжении, можно назвать замкнутой системой, которую они не стремятся расширять и развивать. Вероятно, причиной подобного отношения к собственной осведомленности в религиозной культуре является несформированность потребности в приобретении соответствующих знаний. Место, которое занимает ислам в их жизни, не ориентирует на углубление системы знаний о нем.

Выявленная нами вариативность осведомленности мусульман в религиозной культуре ислама прослеживается и в вопросе о чтении Корана. Некоторые участники исследования читали Священную книгу, другие не имеют подобного опыта. При этом первые обнаружили большее погружение в религиозную культуру и интерес к ней, т. е. наличие осведомленности как открытой развивающейся системы, а вторые, напротив, продемонстрировали закрытую осведомленность, не обладающую потенциалом к дальнейшему развитию.

Было также установлено, что юноши-мусульмане проявляют больший интерес

и большую осведомленность в культуре ислама, чем девушки-мусульманки. При этом юноши дали ясно понять, что стремятся к расширению и углублению знаний о религиозной культуре, с которой себя идентифицируют, а представления девушек часто носят характер замкнутой, закрытой системы знаний.

Мы полагаем, что выявленная нами гендерная вариативность осведомленности мусульман объясняется различиями значимости, ценности религиозной культуры для юношей и девушек. Возможно, для юношей-мусульман религиозная культура ислама имеет большее значение, чем для девушек этой же веры, в связи с тем обстоятельством, что различия и строгая иерархизация социального положения мужчины и женщины в исламе способствуют формированию разного отношения к данной религиозной культуре представителей разных полов. Может быть, некоторый приоритет мужчины в исламе делает его более ориентированным на данную религиозную культуру, а значит, способствует формированию у него глубокой системы знаний об исламе.

Девушки, ставшие участницами исследования, гораздо чаще, чем юноши, отмечали, что их включенность в религиозную культуру характеризуется номинативностью. Последняя выражается в том, что, называя себя носителями ислама, они не считают необходимым реализовывать свою религиозность в жизни. Со слов самих респонденток, наиболее весомыми причинами этого выступают социокультурная среда семьи, общая социокультурная среда региона, в котором они живут. Их семьи «обрусели», потеряли свою культурную самобытность, ассимилировались, что привело к тому, что знания девушек о религиозной культуре ислама довольно поверхностны.

Таким образом, различия представлений об исламе, существующие у юношей и девушек, носителей данной религиозной культуры, могут быть обусловлены как традиционными, так и современными характеристиками ислама.



Обобщая анализ представлений современных мусульман об исламе, отметим, что они проявляют устойчивый интерес к религии, частью которой себя воспринимают, имеют хорошую осведомленность о сущности и содержании данной религиозной культуры. При этом одни продолжают развивать и расширять имеющиеся представления, а другие довольствуются имеющимися сведениями, что, вероятно, связано с особенностями их религиозной инкультурации, с тем, что ислам занимает не самое важное место в их жизни. Наличие гендерной вариативности представлений молодых людей, идентифицирующих себя носителями культуры ислама, можно объяснить традиционными различиями социального положения мужчины и женщины, существующими в исламе, а также особенностями социализации и религиозной инкультурации юношей и девушек, носителей ислама, в современной России. В целом полученные данные позволяют говорить о глубине, системности и целостности представлений мусульман из среды современной молодежи о религиозной культуре, с которой они себя идентифицируют.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. В среде современной молодежи существуют довольно разнообразные представления о сущности и значимости религиозной культуры. Важным фактором, влияющим на мнение личности по данному вопросу, является религиозная принадлежность.

2. Осведомленность в религиозной культуре в группах, выбранных для исследования, имеет свою специфику. Представления о религиозной культуре молодых людей, позиционирующих себя как православные христиане, характеризуются поверхностностью и бессистемностью, а идентифицирующих себя в ка-

честве мусульман — большей глубиной и основательностью. При этом именно среди мусульман четче прослеживается внутригрупповая вариативность осведомленности, обусловленная разной включенностью в контекст религиозной культуры.

3. Вероятнее всего, выявленная вариативность осведомленности в религиозной культуре христиан и мусульман объясняется различиями в особенностях погружения личности в религиозную культуру. У молодых христиан оно часто стихийное и фрагментарное, у мусульман — глубокое и основательное.

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о необходимости организации педагогической работы по формированию системной осведомленности современных молодых людей не только в той религиозной культуре, с которой они себя идентифицируют, но и в других культурах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Галицкая, И. А.* Ценности религиозной культуры и воспитание учащихся светской школы / И. А. Галицкая // Науч. тр. Гос. НИИ семьи и воспитания. — М., 2003. — Т. 1. — С. 67—77.
2. *Каарийнен, К.* Верующие, атеисты и прочие (Эволюция российской религиозности) / К. Каарийнен, Д. Е. Фурман // Вопр. философии. — 1997. — № 6. — С. 35—52.
3. *Рыжов, Ю. В.* Конфессиональная и этнокультурная идентификация в православии / Ю. В. Рыжов // Материалы науч.-практ. конф. «Этническая психология и современные реалии», 13—14 июня 2003 г. — Якутск, 2003. — С. 142—146.
4. *Управлев, Ф. А.* Представления молодежи о Русской православной церкви / Ф. А. Управлев // Материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века», 19—21 апреля 2007 г. — СПб., 2007. — С. 504—506.
5. *Хантингтон, С.* Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон // Полис. — 1994. — № 1. — С. 33—48.

Поступила 11.07.11.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ

Н. А. Туралина, Л. М. Курганская
(Белгородский государственный университет)

Приводится описание опыта работы по использованию новых педагогических технологий в процессе подготовки бакалавра педагогики. Поднимаются проблемы, связанные с воспитанием культуры чтения в школе и вузе.

Ключевые слова: бакалавр; квалифицированный читатель; книга; самостоятельное чтение; организация внеклассного чтения; региональная художественная литература; технология лично ориентированного образования; метод проектов; презентация; работа библиотеки.

Проблема чтения, общения с книгой, выбора литературы для детей постоянно стоит перед семьей и школой. Компьютеризация общества ведет к тому, что современные школьники, к сожалению, все реже обращаются к книге, не всегда с благоговением относятся к ней как источнику знаний, эмоционального и эстетического наслаждения. Это серьезная проблема нашего общества в целом, истоки которой находятся в семье. Затем проблема становится школьной: учитель не может помочь учащемуся действительно полюбить книгу, так как в некоторых учебных программах отсутствуют уроки внеклассного чтения. Если же такие занятия и включаются в программу, то количество уроков литературного чтения сокращается до минимума. Следовательно, школьники лишаются возможности погрузиться в мир интересных книг, научиться общаться с книгой, получать удовольствие от соприкосновения с искусством слова.

Внеклассное чтение в начальной школе является необходимым и важным этапом становления самостоятельного квалифицированного читателя. Цель этих занятий — обеспечение целенаправленного руководства самостоятельным чтением учащихся доступных их возрасту книг, формирование у них умения ориентироваться в мире книг и в конкретной книге.

Связь уроков классного и внеклассного чтения — основной организационный принцип, на котором должна строиться программа по внеклассному чтению.

Автор современной и, на наш взгляд, совершенной, если точно следовать ее принципам, системы внеклассного чтения Н. Н. Светловская указывает на то, что на уроках внеклассного чтения дети должны читать книгу [2, с. 20]. Использование с этой целью всевозможных хрестоматий недопустимо. Школьник должен «пропустить» книгу через себя: трогать, полистать, рассмотреть и, наконец, прочитать и понять прочитанное.

Уроки внеклассного чтения позволяют показать детям книгу как произведение искусства, как возможность самостоятельно получать необходимую информацию. На этих занятиях мы имеем возможность научить учащихся сопереживать героям, вчитываться в слово, обогащаться не только знаниями, но и эмоциями, прививать эстетический вкус.

К сожалению, в современной школе учителя все чаще отказываются от внеклассного чтения. Причина этого банальна: неготовность к организации подобных занятий. Полноценные уроки внеклассного чтения может разработать и провести только подготовленный к столь кропотливой и творческой работе учитель. Прежде всего педагог сам должен очень хорошо знать детскую литературу, любить читать книги. Важно, чтобы чтение стало его личностным качеством. Для этого в вузе необходимо создать условия для приобретения студентами данного качества, а стать квалифицированным читателем, по мнению Н. Н. Светловской, можно в любом возрасте.



В вузовской программе на методику обучения литературному чтению отводится не очень много времени, однако необходимо использовать различные педагогические технологии, методы и приемы, помогающие восполнить пробелы школьного литературного образования, приобщить студентов к чтению, научить их руководить собственным чтением и самостоятельным чтением учащихся.

Трудно не согласиться с мнением Ю. Бондарева, который говорил о том, что, «познавая жизнь через литературу, читатель удовлетворяет извечное любопытство к миру, к самому себе, накапливая мироощущения, духовную энергию, страдая, радуясь, очищаясь, становясь мудрее, проживая не одну, а несколько жизней, — и тем самым удлинит срок собственного существования на земле». Мысль выдающегося педагога В. А. Сухомлинского о том, что «умная, вдохновенная книга решает судьбу человека», должна стать девизом каждого учителя.

Соответствующая задача стоит и перед современным вузом, в частности в процессе подготовки бакалавра педагогики. Одним из условий подготовки учителей начальных классов является приобщение студентов к чтению детской художественной литературы. На первом этапе работы со студентами используются предметно-ориентированные технологии обучения. Например, поскольку у большинства студентов отсутствуют глубокие знания и прочные умения по изучаемой дисциплине, а также сильное увлечение ею, используется концентрированное обучение. Студентам предлагается сосредоточиться на внеклассном чтении путем разработки индивидуальной программы, которая объединяет тексты, включенные в книгу для чтения по всем программам, действующим на территории региона. Однако просто прочитать художественный текст недостаточно, необходимо уметь его анализировать: определять тему, идею, давать характеристику героям и персонажам, видеть подтекст и т. д. Сначала такая работа кажется студентам сложной, но постепенно они приобретают навык и уже в дальнейшем не мыслят чтение без ана-

лиза. Разработка индивидуальной программы позволяет студентам мыслить на перспективу, в такой программе отражаются все этапы становления самостоятельного читателя.

Следующим этапом работы является составление программы внеклассного чтения с опорой на технологию лично ориентированного образования с учетом возможностей детей, личности ребенка (чаще эти программы составляются в период педагогической практики студентов). В последнее время программой по литературному чтению не предусматривается обязательный круг детского чтения. Учитель вправе самостоятельно определять, какие книги рекомендовать детям для самостоятельного чтения. Это имеет и положительные, и отрицательные стороны. Положительным является то, что учитель с хорошим эстетическим вкусом всегда сумеет предложить своим воспитанникам интересную, умную, поучительную книгу, опираясь на библиотечный фонд школы, города, села. С другой стороны, если учитель сам не любит читать, если его знания литературы не выходят за рамки начальной школы, то что он может рекомендовать учащимся? Разработка рабочей программы для школьников стимулирует студентов к чтению дополнительной детской литературы.

Технология лично ориентированного обучения реализуется в подготовке бакалавров и при использовании метода проектов. Студенты, выбрав тему проекта, самостоятельно выдвигают проблему, гипотезу, намечают план работы. Каждой темой занимается одна творческая группа, которая периодически отчитывается перед преподавателем о проделанном, получает консультации. Студенты осуществляют теоретическое обоснование своей проблемы, внедряют на педагогической практике результаты исследования, готовят презентацию по теме с использованием компьютерных технологий.

На следующем этапе студентам предлагается разработать тематику проектов для учащихся начальной школы, определить проблему исследования, на-

метить его план. Так, одна из тем может быть связана с изучением имен собственных в «Сказке о царе Салтане» А. С. Пушкина: Салтан, Гвидон, остров Буян и т. п. Проблемным вопросом может быть следующий: судя по именам героев, географическим названиям, на территории какой современной страны могло располагаться царство «славного царя Салтана»? Гипотезой может служить предположение: Россия является «родиной» героев «Сказки о царе Салтане» А. С. Пушкина. Другая возможная тема — «Семейные отношения героев „Сказки о царе Салтане“ А. С. Пушкина». В данном проекте решается проблема взаимоотношений между сестрами, мужем и женой, невесткой и свекровью, сыном и матерью, сыном и отцом. Перед учащимися ставится вопрос: какие чувства руководили поступками героев сказки?

Студенты очень заинтересованно относятся к выполнению подобных заданий, находят нестандартные решения поставленных задач. В Белгороде ежегодно проводятся конкурсы проектов, выполненных дошкольниками и младшими школьниками. Студенты посещают эти конкурсы, а затем на практических занятиях анализируют лучшие и не совсем удавшиеся работы.

Обязательным компонентом читательской программы является раздел «Литературная Белгородчина — детям», где будущие бакалавры знакомятся с региональной художественной литературой и вместе с преподавателем готовят методическое пособие для школьников. Студенты подбирают произведения, которые можно рекомендовать для чтения детям, весь собранный материал распределяют по темам: «Белгородчина — край мой родной», «Природа родного края», «Ты — женщина. Ты — книга среди книг», «Бог. Вселенная. Космос» [1].

Ниже приводится пример эссе Е. Глазунова, которое является и познавательным, и поучительным.

БЕЛОГОРЬЕ

Белая гора, Беянка, Беловское, Беломестное, Беленихино — нестроят-

белеют названия поселений Белгородского края. И в самом деле, куда ни помотри — белые горы, белые склоны, белые овраги, белые карьеры, обнажения, останцы, плешины.

А там — сосна на мелу, иссоп на мелу, тимьян меловой, чабрец меловой. «Живые ископаемые» — проломник Козо-Полянского, волокуша многожилковая, волчегодник Юлии — дошли до наших дней из далеких геологических эпох. В мелу — карсты, пещеры, родники, колодцы, погребовоцехранилища, могилы, мумифицированные «образцы» прапращуров.

Копни мел и увидишь: то чертов палец-белемнит, то окаменелость какой-то причудливой раковины или застывший отпечаток древнего растения. Значит, здесь когда-то бушевало море с множеством обитателей... Миллионы лет их останки накапливались и превратились в карбонатные породы. А «съели» мы эти меловые горы всего за одно поколение!

Краеведческая направленность в обучении воспитывает у студентов интерес к истории и природе родного края. Хорошо известно, что только увлеченный педагог способен увлечь своих учеников [3].

Заключительным этапом подготовки бакалавров к организации внеклассного чтения является знакомство студентов с работой городских библиотек. Так, сотрудники областной детской библиотеки им. А. А. Лиханова расскажут студентам о плодотворной работе с детьми младшего школьного возраста, проведут экскурсии по залам и комнате сказок, покажут выставки детских работ, книг юных писателей-белгородцев. Как правило, после экскурсии многие студенты становятся читателями библиотеки, а в ходе педагогической практики приводят сюда своих учеников.

Предлагаемая нами система подготовки бакалавра с использованием новых технологий дает ощутимые результаты: она позволяет научить студентов постоянно читать и анализировать художественную литературу, а в перспективе помогает им научить этому школьников.



СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литературная Белгородчина — детям / под общ. ред. Л. М. Курганской. — Белгород : Белгород. РИПКиППС, 2007. — 137 с.

2. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-Оол. — М. : Академия, 2001. — 286 с.

3. Туралина, Н. А. Краеведческая и этнокультурная направленность в обучении русскому языку (1—9 классы) / Н. А. Туралина. — Белгород : Белгород. РИПКиППС, 2006. — 104 с.

Поступила 19.01.11.

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ДИСКУРСИВНОМУ АНАЛИЗУ СТРУКТУРЫ И ТЕМАТИКИ РАДИОТЕКСТОВ (в контексте подготовки журналистов)

Н. В. Резепова (Российский государственный социальный университет)

Рассматриваются особенности дискурс-анализа, который интерпретирует радиотекст как сложное образование, содержащее микросинтаксические, макросемантические, стилистические, гиперструктурные, риторические и прагматические структуры и стратегии. Каждый из этих уровней имеет собственные характеристики, которые могут быть интерпретированы на других уровнях, как в русле традиционной лингвистики, так и вне ее рамок.

Ключевые слова: дискурс; дискурс-анализ; коммуникация; коммуникатор; реципиент; сообщение; радиотекст; структура; информация.

Поиск альтернатив доминирующим на сегодняшний день контент-аналитическим методам исследования радиотекстов, несомненно, является актуальной методологической задачей. Одной из альтернатив или дополнений количественной методики исследования выступает дискурсивный анализ медиатекстов, суть которого — рассмотрение не только формы и содержания информационного сообщения, но и его многоуровневых контекстов для оказания наиболее значительного воздействия на реципиента при формировании той или иной модели события.

Термин «дискурс» обладает широкой синонимией. Вместе с тем за многообразием дефиниций отчетливо прослеживаются два подхода к определению этого понятия. В русле первого из них дискурс рассматривается в качестве формы высказывания и характеризуется как расчленение, различение (представление в форме высказывания); форма выражения, в которую может быть вложено любое нужное содержание; метаязык и особая грамматика, которой соответствует определенный ментальный мир; способ описания предмета обсуждения или эквивалент понятия «речь». Данный под-

ход особенно целесообразен при изучении дискурса как инструмента манипуляции словом, посредника власти или средства достижения понимания и договоренности. Второй подход делает упор на внутреннюю организацию элементов текста; в таком случае дискурс предстает в качестве связного текста; диалога; группы высказываний, связанных между собой по смыслу; единицы, по размеру превосходящей фразу, высказывания в глобальном смысле, т. е. того, что является предметом исследования «грамматики текста», изучающей последовательность отдельных высказываний. Подобный подход эффективен при описании методики проведения дискурс-анализа, выявлении единиц такого анализа и «распознании» самого дискурса.

Понятия первой группы важны в ходе дискурсивно-аналитического исследования в свете ответа на вопрос о том, как может быть использована форма выражения: как инструмент манипуляции словом, как посредник языка власти или как средство достижения понимания и договоренности?

Второй подход к определению дискурса представляется не менее значимым для описания методики и проведе-

© Резепова Н. В., 2011

ния дискурсивного анализа, так как поиск единицы анализа вообще является одной из наиболее сложных проблем, встающих при разработке методики дискурс-анализа. Требуется найти такое сообщение, которое могло бы быть охарактеризовано как многозначное, т. е. пригодное для истолкования в различных семантических системах и обладающее высокой информативностью. Напомним, что в рамках классической теории коммуникации под сообщением понимается комплекс знаковых средств, построенных на базе одного или более кодов с целью передачи определенных смыслов и поддающихся интерпретации и интерпретируемых на основе этих же или других кодов. Код же, согласно определению У. Эко, есть «система коммуникативных конвенций, парадигматически соединяющих элементы, серии знаков с сериями семиотических блоков (смыслов) и устанавливающих структуру обеих систем: каждый из них устанавливается правилами комбинаторики, определяющими порядок, в котором элементы (знаки) синтагматически выстроены» [3].

Очевидно, что при выстраивании и структурировании радиотекстов в первую очередь следует учитывать возможную активность реципиентов. Принято выделять несколько основных ее видов:

1) *изобразительность*. Можно рассматривать реципиентов как активных, если существуют данные об их выборах и предпочтениях в отношении содержания радиодискурса;

2) *утилитаризм*. Активное участие в радиодискурсе в таком случае обозначает рациональный мотивированный выбор на основе опыта, а также некоторую полезность данного опыта;

3) *ментальная активность (преднамеренность)*. Активные реципиенты заняты активным мыслительным усвоением поступающей информации и делают сознательный выбор на этой основе;

4) *устойчивость к влиянию*. Концепция активности делает акцент на силе, которой обладают реципиенты для того, чтобы отгородиться от нежелательного воздействия. Реципиент остается под «самоконтролем» и не подвер-

гается влиянию, за исключением ситуаций, когда это обусловлено личным выбором;

5) *увлеченность*. Чем больше реципиент охвачен или поглощен текущим радиодискурсом, тем больше он увлечен [1, с. 60].

С точки зрения восприятия нужно помнить об усвояемости информации, воспринимаемой на слух. Язык радиотекстов должен быть относительно лаконичным, простым и ясным. Нужно избегать двусмысленностей, вариантов истолкований той или иной ситуации. Реципиент, воспринимающий радиотекст, должен самостоятельно формировать собственное мнение, делать выводы.

Каждое отдельное радиосообщение может быть проанализировано с учетом содержательно-информативного и коммуникативного параметров, обуславливающих их лингвистические особенности. Дифференцированный, комплексный подход к проблеме структуры информационного сообщения текста основан на многоаспектности самого процесса информационного взаимодействия в условиях устных средств массовой коммуникации, включает в себя социально-демографические характеристики аудитории, а также выявление уровня владения языком, на котором ведется вещание в том или ином регионе.

Коммуникатор, лишенный обратной связи с адресатом в момент продуцирования текста, транслируемого с помощью средств массовой коммуникации, прежде всего ориентирует свое сообщение на определенный образ адресата, прогнозирует предполагаемые реакции аудитории на сообщение, моделирует предполагаемый процесс восприятия. Следует допустить, что адресат сообщения также воздействует на коммуникатора в момент продуцирования информации и регулирует его деятельность относительно формы и содержания подлежащего трансляции текста, так как коммуникатор вынужден ориентироваться на возможные реакции, установки и личностные качества адресата. Следовательно, воздействие в массовой коммуникации существует в форме своеобразного диалоги-



ческого общения, в котором коммуникатор последовательно проигрывает предполагаемые действия участников социального взаимодействия.

Текст массовой информации устроен так, что самой своей структурой он может моделировать аудиторию, приспосабливаясь к ее динамике, ее интересам, профессиональной, образовательной, возрастной и другим характеристикам. Тексты массовой информации оцениваются аудиторией исходя из тех знаний, которыми она располагает [2, с. 35].

Для облегчения стоящей перед коммуникатором задачи адекватного донесения материала до слушателя существуют определенные стандарты, которые, будучи зафиксированы в установках коммуникаторов и реципиентов, действуют во всех повторяющихся ситуациях общения. Опору на стандарты можно считать одним из принципов, которые оптимизируют работу радиовещания. Практически все стандарты действуют для удобства звукового воспроизводства текста и его слухового восприятия.

Той же цели служит процесс редактирования текста, который включает три аспекта: содержательно-фактический, функционально-стилистический и нормативный. Первый аспект предполагает компрессию содержания, связанную с необходимостью сжатия словесного объема информации с учетом продолжительности передачи или времени звучания сообщений. Второй, который можно назвать аспектом трансформации письменного текста в устный, проявляется в своеобразии построения сообщения, упрощении некоторых синтаксических конструкций текста, а главное — в ориентации на особенности восприятия устной, звучащей речи. Третий включает в себя учет нормативности письменной и устной речи.

При воспроизведении радиотекстов коммуникатор не просто сообщает некоторую информацию, а одновременно выполняет какие-то акты более высокого порядка, которые имеют цель повлиять на возможные будущие действия адресата текста, изменить его информационное состояние.

Речь и речевое общение направлены на достижение некоторых неречевых целей. Это стремление к достижению целей и составляет процесс коммуникации, конечной целью которого служит переконструирование деятельности аудитории.

Одним из способов достижения поставленных целей можно рассматривать распределение информации в тексте. Известно, что важнейшим правилом речевого поведения является требование, чтобы сообщалась та информация, которая необходима для правильной интерпретации последующей. Акт высказывания или утверждения не может быть успешным при отсутствии у говорящего и слушающего общей семантической базы [4]. Поэтому большой эффект оказывает расположение самой важной информации в начале (антикульминация) или (реже) в конце (кульминация) текста, а не в середине. Причем расположение самой важной информации в конце текста предпочтительнее для заинтересованного слушателя, для которого достаточно небольшого стимула, чтобы дослушать речь до конца, где он и ожидает наиболее веских аргументов. Антикульминация наиболее эффективна в тексте, адресованном нейтральному слушателю, которому наиболее сильное воздействие необходимо в начале текста, чтобы прослушать его до конца.

Кульминация и антикульминация опираются на психологические закономерности восприятия, которые действуют всегда, независимо от логического построения аргументов. Антикульминация в тексте, адресованном безразлично настроенной аудитории, с психологической точки зрения предпочтительнее, так как она ориентирует реципиентов относительно намерений говорящего.

Очевидно, что распределение информации в тексте является важным языковым механизмом, действующим как текстовая стратегия в процессах построения текста. Оно позволяет выделять, усиливать наиболее значимые компоненты содержания текста и ослаблять, редуцировать менее значимые. Реализуясь в подборе слов и синтаксических конструкций, распределение информации как бы выс-



вечивает путь к постижению смысла текста.

Распределение информации по частям текста в известной степени предопределяется возможностями адресата удерживать довольно ограниченный объем поступающей информации в кратковременной памяти, его предельной способностью к одновременной обработке информации [4]. Информация в тексте выстраивается в ориентации на ожидания участников коммуникации, что и обеспечивает привлечение внимания к значимой новой информации.

Таким образом, интерес к тексту формирует не просто новая информация, а продуманным образом распределенная и «поданная». Определяющим здесь является стремление в новом, неизвестном отыскать знакомое, соединить новое с известным.

Своеобразие радиотекста создается путем конденсации текста, использования полифункциональных средств устного-разговорного и письменного видов речи, которые направлены на сжатие, концентрацию объема звучания, что сопровождается извлечением числа обращений, апелляций к вниманию, стремлением к логической последовательности изложения.

Итак, дискурсивный анализ подходит не только для изучения структуры радиотекста. Прежде всего он изучает выражаемые структурой «подстрочные» значения, мнения и идеологию. Для того чтобы показать, как эти подстрочные значения относятся к тексту, необходимо подвергнуть анализу когнитивный, социальный, политический и культурный контекст радиотекстов. Когнитивный подход основывается на том факте, что тексты не имеют смысла, но смысл образуется в сознании носителей языка. Другими словами, нужно «разобрать по частям» когнитивные представления журналистов в процессе производства ими новостей и слушателей во время осознания, понимания и запоминания радиотекстов. Такое знание-представление в памяти реципиента называется ситуационной/событийной моделью. «Переверивая», осмысляя событие, описанное в радиотексте, мы строим ментальную модель этого события. Данная модель

не только выражает информацию, представляемую через текст, она также содержит много другой информации о событии. Часть этой информации возникает из так называемых культурно-очерченных сценариев, конвенциональных знаний, представлений о хорошо известных эпизодах социальной жизни [5].

Кроме того, люди имеют специфическую ментальную модель настоящего коммуникативного контекста, так называемую контекстуальную модель, которая включает в себя информацию о целях радиодискурса, его коммуникативных актах и особенностях аудитории. Мы видим, что модели событий в памяти характеризуют не только знания, но также мнения о событиях и их участниках.

В заключение хотелось бы повторить: особенность дискурс-анализа заключается в том, что он описывает текст в терминах теорий, разработанных для нескольких уровней дискурса. Если классическая лингвистическая семиотика разводит понятия формы (означающего) и значения (означаемого) как составляющих знака, то дискурс-анализ видит в радиотексте сложное образование и требует отдельного исследования фонетических, графических, морфологических, синтаксических, макросемантических, стилистических, гиперструктурных, риторических, прагматических, интеракционистских и других структур и стратегий. Каждый из этих уровней имеет собственные характеристики, которые могут быть интерпретированы на других уровнях, как в русле традиционной лингвистики, так и вне ее рамок.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гавра, Д. П. Реципиенты как активные участники радиодискурса / Д. П. Гавра. — М. : Наука, 2005. — 412 с.
2. Мелешко, И. Приемник сигналов RDS / И. Мелешко // Радио. — 1999. — № 7. — С. 20—21.
3. Эко, У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко ; пер. с итал. В. Резник и А. Погоняйло. — СПб. : Симпозиум, 2006. — 544 с.
4. Экспертный модуль для программного обеспечения исполнительной системы виртуального производства // Васильева Т. Ю. Бизнес-информатика. — 2009. — № 4. — С. 25—28.
5. Юдина, Т. В. Теория общественно-политической речи / Т. В. Юдина. — М. : Наука, 2001. — 368 с.

Поступила 10.10.11.

**РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ****I СУХАРЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ
«ГАРМОНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ»**

23—24 декабря 2011 г. в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева состоялась Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Гармонизация социальных отношений в полиэтническом регионе» (I Сухаревские чтения). Она была посвящена памяти Александра Ивановича Сухарева (1931—2010) — доктора философских наук, профессора, видного ученого, организатора науки и образования, общественного и политического деятеля.

Имя А. И. Сухарева неразрывно связано с МГУ им. Н. П. Огарева, которому он отдал более 40 лет своей жизни. Александр Иванович в разное время заведовал кафедрой научного коммунизма, кафедрой социологии, в 1969—1991 гг. был ректором вуза. В 1991 г. он возглавил созданный им Институт регионологии при Мордовском университете, в 2007 г. стал директором Научного центра социально-экономического мониторинга Республики Мордовия. А. И. Сухарев явился основателем отраслевого социологического направления «Социология региона» и признанной научной социологической школы «Гармонизация социальных отношений». Его научные заслуги перед российским обществом были отмечены многими государственными и академическими наградами, в том числе почетной социологической наградой — серебряной медалью Питирима Сорокина.

Перед началом конференции в торжественной обстановке на здании НИИ регионологии была открыта мемориальная доска в память об А. И. Сухареве.

В работе конференции приняли участие представители основанной им научной школы, а также ученые, разделяющие его идеи — во многом опережающие свое время, из Москвы, Казани, Нижнего Новгорода, Владимира, Волгограда, Мурманска, Тюмени, Пензы, Альметьевска, а также из Армении и Украины.

Основные темы конференции были неразрывно связаны с научными интересами А. И. Сухарева: гармонизация социальных от-

ношений как основа формирования российского общества; закономерности комплексного социального, политического и культурного развития полиэтнических регионов Российской Федерации; сбалансированная региональная политика; межэтнические и межкультурные отношения в полиэтнических регионах Российской Федерации. Гармонизация рассматривалась ее участниками в русле сухаревского подхода как механизм согласования интересов, выработка взаимоприемлемых решений в процессе взаимодействия субъектов.

После пленарного заседания, на котором выступили, в частности, ректор МГУ им. Н. П. Огарева С. М. Вдовин, руководитель центра региональной социологии и конфликтологии Института социологии РАН профессор В. В. Маркин, директор Саранского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации И. В. Капитонов, конференция продолжила свою работу по секциям: «Институциональные механизмы гармонизации социальных отношений в региональном социуме», «Межэтнические и межкультурные отношения в полиэтническом регионе», «Социальная политика в регионе».

В докладах и выступлениях участников особое внимание было обращено на необходимость разработки теории гармонизации социальных отношений, которая должна способствовать формированию моделей развития регионального социума. Подчеркивалось, что при формировании государственной политики этнокультурного развития регионов следует учитывать взаимодействие тенденций глобализации и регионализации.

В принятых по итогам работы конференции рекомендациях была сформулирована идея организации при Мордовском государственном университете постоянно действующего межрегионального научно-практического семинара по проблемам гармонизации социальных отношений.

С. В. ПОЛУТИН

НАШИ АВТОРЫ

Арзуманова Татьяна Рудольфовна, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», кандидат педагогических наук, Arzumanova@bsu.edu.ru

Байгушева Инна Анатольевна, доцент кафедры математического анализа ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», кандидат физико-математических наук, iabaig@mail.ru

Баранова Елена Борисовна, аспирант НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия», ассистент кафедры специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», практикующий логопед клиники «Новые Технологии Медицины» (г. Москва), logopedia@inbox.ru

Беляева Надежда Федоровна, заведующий кафедрой всеобщей истории ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», доктор исторических наук, профессор, mgri@moris.ru

Богатова Ольга Анатольевна, профессор кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор социологических наук, bogatovaoa@yandex.ru

Вагаева Ольга Анатольевна, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы ФГБОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия», кандидат педагогических наук, yurmashevj@inbox.ru

Голяева Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры информационно-вычислительных систем Саранского кооперативного института (филиала) АНО ВПО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», GOL1973@mail.ru

Глазунова Любовь Ивановна, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», кандидат педагогических наук, glazunova-l@mail.ru

Зеленина Ангелина Александровна, соискатель кафедры педагогики и социально-политических наук ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I», azueva11@rambler.ru

Зубарева Людмила Алексеевна, доцент кафедры профессионально-речевой коммуникации ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», кандидат педагогических наук, Zubareva@bsu.edu.ru

Кузнецова Татьяна Александровна, декан факультета дистанционных образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», кандидат технических наук, доцент, tak@pstu.ru

Кулибеков Нурулла Асадуллаевич, заведующий кафедрой прикладной математики ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала), кандидат физико-математических наук, доцент, KulibekovNA@yandex.ru

Курганская Людмила Михайловна, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», кандидат педагогических наук, kurganskayal@yandex.ru

Малявина Светлана Сергеевна, доцент кафедры психологии ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы», кандидат психологических наук, s.malyavina@yandex.ru

Мумряева Светлана Михайловна, декан физико-математического факультета ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, доцент, mmins@mail.ru

Муратшин Евгений Зуфарович, заместитель директора по учебно-производственной работе ГОУ СПО «Стерлитамакский педагогический колледж», аспирант кафедры философии ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», ezmug@mail.ru

Мухин Олег Игоревич, доцент кафедры информационных технологий и автоматизированных систем ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», начальник отдела электронных образовательных ресурсов Регионального центра информатизации, кандидат технических наук, moi@stratum.ac.ru



Пакшина Ираида Адольфовна, соискатель кафедры дизайна и рекламы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», iraida-69@mail.ru

Полутин Сергей Викторович, заведующий кафедрой социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор социологических наук, профессор, condor-rri@yandex.ru

Резцова Наталья Владимировна, доцент кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва), кандидат филологических наук, Natalia0309@list.ru

Рогашова Ирина Юрьевна, заведующий научной психолого-педагогической лабораторией ФГБОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия», irina-3579@mail.ru

Романов Даниил Константинович, аспирант кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», famulypost@mail.ru

Рябуха Арсен Арсеньевич, доцент кафедры конструирования радиоэлектронных средств ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», arsar09@yandex.ru

Сергеева Светлана Васильевна, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы ФГБОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия», доктор педагогических наук, профессор, +79273626317

Серебряков Артем Геннадьевич, старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства», artgen79@rambler.ru

Соловьев Тимофей Геннадьевич, старший преподаватель кафедры прикладной информатики Саровского физико-технического института — филиала ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», timofey@bk.ru

Туралина Неонила Альфредовна, профессор кафедры педагогики и методики начального образования ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», доктор филологических наук, turanina@mail.ru

Харченко Леонид Николаевич, профессор кафедры теории и практики управления образованием ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный университет», доктор педагогических наук, innov_harchenko@mail.ru

Царева Елена Викторовна, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», кандидат философских наук, docent69@bk.ru

Цибизова Татьяна Юрьевна, доцент кафедры систем автоматического управления ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана», кандидат философских наук, mumc@bmstu.ru

Щевелева Галина Михайловна, профессор кафедры педагогики и социально-политических наук ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I», доктор педагогических наук, Galms@mail.ru

УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2011 г.

Интеграция образования, науки и производства

- Е. М. Белый, М. П. Беспалова, И. Б. Романова.** Концепция конкурентоспособности вуза на основе теории заинтересованных сторон 1, 9
- С. В. Полутин, А. В. Седлецкий.** Интеграция высшей школы в инновационную систему общества: теория и практика 1, 3

Модернизация образования

- С. М. Вдовин, Д. В. Окунев, И. А. Головушкин.** Интеграция процесса генерации новых знаний и коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности в национальном исследовательском университете 3, 3
- Н. В. Голяева.** Компетентностный подход в реализации оценки качества подготовки выпускников учреждений среднего профессионального образования 4, 20
- В. Н. Задорожный, А. Ю. Тимофеев.** Механизмы реализации совместных образовательных программ в рамках Ассоциации финно-угорских университетов 3, 9
- Т. А. Кузнецова, О. И. Мухин, А. А. Рябуха, И. Ю. Рогашова.** Применение виртуальных образовательных технологий для повышения качества исследовательской подготовки студентов 4, 3
- Е. З. Муратшин.** Интеграция стратегических партнеров в инновационный процесс развития учреждения профессионального образования 4, 16
- Е. А. Неретина, Г. А. Федоренко.** Динамические способности вуза — основа создания устойчивых конкурентных преимуществ 2, 3
- Ю. И. Няшин, Т. А. Кузнецова, С. И. Пахомов.** Проектный метод как основа повышения эффективности междисциплинарной подготовки научных кадров 2, 7
- Т. Г. Соловьев.** Идентификация потребителей образовательных услуг высшего учебного заведения 4, 8
- Т. А. Щучка.** Интеграция науки и производства в подготовке информатика-экономиста ... 2, 11

Управление образованием

- Л. И. Савва, Н. М. Гайдулина.** Организационно-педагогические условия управления процессом профессиональной адаптации будущих рабочих в учреждении НПО 1, 13
- Н. С. Шишканова.** Управление продвижением образовательных услуг как направление интеграции деятельности их заказчиков и потребителей 1, 19

Академическая интеграция

- О. А. Арюкова.** Математическое моделирование вариативного компонента курса физики в техническом вузе 1, 47
- И. В. Бахлов, И. Г. Напалкова.** Практика разработки комплексного прикладного политологического исследования (на примере темы «Политические механизмы территориального управления в современной России») 3, 14
- Л. И. Глазунова, Л. А. Зубарева, Т. Р. Арзуманова.** Экспериментальное обоснование использования музыки в образовательном процессе вуза 4, 30
- Е. В. Заварцева.** Определение интегративных признаков системной модели управления проектами в рамках подготовки экономистов-менеджеров 3, 26
- А. И. Иргалиева.** Самостоятельная работа студентов: деятельностный подход к определению понятия 2, 19



А. А. Камьянов. Самообразование студентов в современном вузе (концептуально-технологический аспект)	2, 25
М. А. Каргавых. Технология задачного подхода — стратегический ресурс интеграции содержания профессионально-экологического образования	1, 44
В. В. Катунова. Экологическое образование и туризм: пути интеграции	3, 38
П. А. Кисляков. Профессиональная подготовка будущих педагогов к безопасной жизнедеятельности в социуме: технологии интеграции	2, 14
В. Ф. Манухов, А. С. Тюряхин. Интеграция терминов и понятий посредством диалектических схем в учебной и словарно-справочной литературе	1, 34
Г. В. Милованова, И. В. Харитонова. Исследование готовности к осуществлению самостоятельной учебной деятельности студентов вуза в условиях интеграции образования	3, 33
С. М. Мумряева. Система подготовки бакалавра педагогического образования по профилю «Математика» на основе компетентностной модели	4, 36
Ж. В. Ни. Культурологический подход в преподавании иностранного языка в экономическом вузе	1, 39
Н. Г. Попова. Достижение целостности экологического знания посредством интеграции направленной подготовки специалиста	3, 44
Н. Е. Серебровская. Конфликтологическая подготовка будущего специалиста по управлению: интегративный подход	3, 20
Т. Ю. Цибизова. Интеграция науки и образования как элемент системы непрерывного профессионального образования	4, 25
С. В. Шамина. Формирование естественно-научного мышления студентов в рамках различных вариантов интеграции содержания физического образования	1, 53

Инновации в образовании

Е. А. Бакулина. Проектные домашние задания по математике как средство интеграции деятельности учителя и учащихся	3, 60
Л. Ю. Беленкова. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии	1, 59
Т. А. Боровских. Конструирование учебного процесса на основе технологического подхода	1, 67
Ю. Г. Дреус, М. Ю. Иванов. Учет особенностей познавательной деятельности учащихся при проектировании электронных учебников	3, 47
О. Н. Журавлева. Гуманитарносообразная модель учебного содержания как средство формирования гуманитарности личности школьника	3, 51
М. А. Заборина. Экологическое образование: интеграция в учебно-воспитательный процесс учреждений СПО	2, 42
О. В. Кузнецова. Модель формирования ценностного отношения к культуре стран изучаемого иностранного языка у старшекласников (на примере интегрированного курса «История, культура и искусство англоговорящих стран»)	2, 36
Т. Н. Михалкина. Роль медиаобразовательных технологий в развитии информационной компетентности школьников и студентов	1, 64
С. А. Никишова. Коммуникативные универсальные действия младших школьников в структуре интегрированного урока	3, 57
М. Ю. Чернышов, Г. Ю. Чернышова, А. М. Журавлева. Инновационный подход к формированию личности школьников на основе культурно-языковой интеграции (в условиях обучения дополнительному иностранному языку)	2, 30
Л. Н. Шарахова. Управление качеством дополнительного образования детей с использованием электронной формы сбора информации	3, 63

История образования

Т. И. Акимова. Образование и воспитание подданного как литературная стратегия Екатерины II в переписке с Г. А. Потемкиным	1, 29
И. А. Байгушева. Эволюция математической подготовки экономистов в высшей школе России	4, 47
С. Н. Зеткин. Образование и воспитание детей мещан мордовского края	1, 24
И. А. Пакшина. Дизайн и типографика: полемика в научно-образовательном пространстве ВХУТЕМАСа	4, 53
С. В. Сергеева, О. А. Вагаева. Подготовка научно-педагогических кадров технического профиля в региональной системе послевузовского профессионального образования (проблемы и пути их решения)	4, 41

Интеграция образования и воспитания

Е. Б. Баранова. Поликультурное образование и воспитание в США и Канаде	4, 73
Н. Ф. Беляева. Использование народных средств нравственного воспитания в современной практике подготовки духовно-нравственной личности	4, 60
А. Г. Серебряков. Изучение представлений педагогов колледжа о воспитании сознательной дисциплины учащихся	4, 67
Круглый стол «Воспитание как ведущий фактор формирования личности: концепты и дискурсы»	2, 111

Философия образования

Ю. В. Лопухова. Толерантность как понятие этики, как понятие морали и как личностная форма морального сознания	3, 69
Е. А. Мартынова. Духовность как основа образования	2, 58
Д. Н. Мешков. Интеграция субстанционального и функционального подходов к проблеме природы человека	3, 79
Н. А. Плугина. Интеграция естественно-научной и гуманитарной культур при реализации идейно-понятийного подхода в профессиональном образовании	2, 61
Н. А. Стеклова. Конфликтные поля в рискогенном обществе: интеграция локального и глобального аспектов	2, 67
А. Н. Ходусов, С. И. Шуклин. Виртуализация сознания и мышления как основа формирования профессионального менталитета будущего специалиста	2, 45
О. Ю. Шишилова. Образовательная деятельность Религиозно-философской академии в эмиграции	3, 74
И. А. Юрасов, О. Н. Юрасова. Религиозная компетенция. Концептуализация понятия	2, 52

Психология образования

М. В. Алаева. Проблема понимания психического состояния человека (психолого-педагогический аспект)	1, 87
Ю. В. Варданян, Е. Н. Руськина. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования	1, 79
Н. В. Володько. Кафедра и психологический центр: интеграция теории и практики образования	1, 83
Ю. Н. Дмитриева. Эмоциональное выгорание в контексте переживания возрастного кризиса педагогами.	3, 89
Е. Г. Костенко. Феномен индивидуального познавательного стиля с точки зрения функций учебно-исследовательской деятельности современных студентов	2, 84
Н. А. Кулибеков, Л. Н. Харченко. Факторы, детерминирующие подготовку преподавателя вуза к проектированию профессионально направленных учебных программ	4, 80



Е. В. Ледяева. Интеграция семейной и образовательной среды как важнейшее условие успешной социально-педагогической адаптации леворуких детей (исследовательский аспект)	3, 85
Н. И. Мешков. Гетеродинамическая модель мотивации человека	1, 74
Н. В. Панова. Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков	2, 88
Д. К. Романов. Особенности понимания младшими школьниками сверстников	4, 95
Т. И. Саноян. Изучение феномена нравственности через его интегративные социально-психологические показатели	2, 78
В. В. Соколов. Исследование уровня психологического прогнозирования у аспирантов гуманитарных специальностей	3, 94
Е. В. Царева. Толерантность как профессионально значимое качество личности учителя	4, 86
М. Б. Чижкова. Индивидуально-личностные факторы риска нарушений адаптации старших школьников к образовательной среде	2, 72
Г. М. Щевелева, А. А. Зеленина. Исследование нравственных приоритетов студентов как составляющей их личностной духовной культуры	4, 90

Педагогическое образование

Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева. Проектирование регионального сетевого института инновационного образования	1, 91
Е. А. Кашкарева. Интегративные параметры проектирования технологии профессиональной текстовой деятельности педагога	1, 97
М. П. Миронова. Коммуникативное образование в профессиональной подготовке педагога-музыканта	1, 107
М. В. Фоминых. Игровое моделирование в процессе развития педагогических способностей студентов (из опыта работы в высшей школе)	1, 102

Образование и культура

А. Г. Бурнаев. Балетное искусство и национальное хореографическое образование Мордовии: проблемы интеграции	2, 93
В. П. Гришунина. Приобщение студентов к этнокультуре при изучении диалектной лексики (на материале названий родства в мокшанском языке и его диалектах)	2, 96
С. В. Кахнович. Психолого-педагогические основы формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в процессе занятий изобразительной деятельностью	3, 103
Т. А. Шигурова. Изучение мордовской вышивки в контексте этнокультуры	3, 98

Социология образования

О. А. Богатова. Социальные функции финно-угорских языков в образовательной и публичной сфере в Марий Эл, Мордовии и Удмуртии (по данным социологического исследования)	4, 98
С. С. Малявина. Представления молодежи о религиозной культуре (по результатам кросс-культурного исследования)	4, 104

Филологическое образование

Н. А. Белова, Е. А. Николаева. Мозаика мировых культур в зеркале русской литературы: интегративный и культурологический подходы к изучению словесности (заметки о русском видении испанской культуры)	3, 109
Д. Н. Давлетбаева. Исследование процесса восприятия окказиональных фразеологических единиц в психолингвистическом эксперименте на материале генетически неродственных языков	3, 114



С. А. Дубровская. «Смеховое слово» в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» (интегративный подход к исследованию художественного произведения в вузе)	1, 115
Н. В. Егорова. Эссе и совершенствование гуманитарного потенциала личности	3, 120
Е. А. Пестова. Обучение самоконтролю речевых навыков с учетом индивидуальных языковых способностей (на материале немецкого языка)	2, 105
Н. В. Резепова. Интеграционный подход к дискурсивному анализу структуры и тематики радиотекстов (в контексте подготовки журналистов)	4, 112
Н. А. Свищева. Формы и функции глаголов прошедшего времени в «Повести об Улиянии Осорьиной» (1-я половина XVII в.)	2, 101
Н. А. Туранина, Л. М. Курганская. Современные технологии подготовки бакалавра педагогики к организации внеклассного чтения в школе	4, 109
Н. А. Туранина, Р. Л. Рождественская. Лингвометодическая подготовка магистра педагогики на текстовом материале о славянской культуре	1, 113

Рецензии, отзывы, информация

I Сухаревские чтения «Гармонизация социальных отношений в полиэтническом регионе»	4, 116
---	--------

**Modernisation of Education**

T. A. Kuznetsova, O. И. Mukhin, A. A. Ryabukha, И. Y. Rogashova. Application of Virtual Educational Technologies to the Improvement of Research Skills of Undergraduate Students 3

The article is devoted to the problem associated with the quality of research component in academic programmes of higher education. The authors present virtual technologies as one of the efficient mechanisms to enhance the quality of research performed by undergraduate students. Based on created virtual laboratories powered by the interactive environment “Stratum 2000” the authors analyse the possibility of diversifying thematic areas of research practicum and increasing the difficulty of fulfilled assignments.

Keywords: cognitive methods; undergraduate students’ research; information technologies; virtual research practicum; virtual laboratories; source environment; interactive information environment; quality of education.

T. G. Solovyev. Identification of Customers of Educational Services in a HEI..... 8

The article provides reasons proving the necessity for identifying potential customers — consumers of educational services offered by institutes of higher education and describes a personified approach to establishing business relations with them in order to strengthen competitiveness.

Keywords: consumer; educational services; institution of higher education; target audience; identification.

E. Z. Muratshin. Integration of Strategic Partners into the Innovative Process of Development of Institutions of Vocational Education 16

The article provides a comprehensive analysis of the mechanism ensuring efficient integration of strategic partners into the innovative process of development of vocational education institutions. Conditions and mechanism of attraction of strategic partners to the activities of institutes concerned with state and public administration of vocational education are described.

Keywords: integration; strategic partnership; resource centre; innovative process; innovative educational activity.

Golyaeva N. V. Competence-based Approach to Assessment of Quality of Graduate Students in the System of Secondary Vocational Education 20

The article describes pedagogic conditions pertaining to competence-oriented monitoring of educational process in the system of secondary vocational education.

Keywords: competency; competence-based approach; professional standard; professional identity; monitoring of training of graduate students.

Academic Integration

T. Y. Tsybizova. Integration of Science with Education as an Element in the System of Continuing Education 25

The article is devoted to issues of integration of science into education as an element in the system of continuing education. It is contended that one of the major stages of education is a pre-diploma academic stage crucial for developing basic creative, research and social skills of a person able to solve prospective innovative tasks in various spheres of science, engineering and technology.

Keywords: integration; research activity; system of continuing education; continuity; academic process; integrative skills.

L. I. Glazunova, L. A. Zubareva, T. R. Arzumanova. Experimental Validation of the Use of Music in the HEI’s Educational Process 30

The article examines the opportunities to humanise the educational process in the institutions of higher education, to restore culture forming and personality developing functions of education. Influence of music on emotional capacity, psychophysical and emotional state, creative activity of undergraduate students is explored.

Keywords: humanisation of education; influence of music; enhancement of students working capacity.



S. M. Mumryaeva. Application of the Competence-based Model to the System of Training of a Bachelor Degree Student Specialising in Mathematics 36

The article focuses on the competence-based model of training of a bachelor degree student specialising in “Mathematics”, integrating advantages of professional and inter-disciplinary competence-based models.

Keywords: competence-based model; competences; competency.

History of Education

S. V. Sergeeva, O. A. Vagaeva. Training of Academic Staff in Engineering Specialities in the Regional System of Post-diploma Education (Problems and Solutions) 41

The author analyses the basic problems associated with training of academic staff in engineering specialities giving a concise but thorough account of organisational, content, methodologic, material aspects. Ways of solving the above problems in the regional system of current post-diploma education based on good practices of a Soviet period are defined.

Keywords: research and academic staff; post-diploma education; science school; technical university.

I. A. Baigusheva. Transformation of the Mathematical Education of Students Specialising in Economics in Russian HEIs 47

The article examines the evolution of methodology of teaching mathematics to students specialising in economics in Russian HEIs in the context of current development of economic scientific thought and native economy. Competence-based approach and interdisciplinary integration are proposed as two conceptual elements of modernisation essential for teaching mathematics to prospective economists.

Keywords: profound knowledge of mathematics; higher economical education; competence-based approach; interdisciplinary integration.

I. A. Pakshina. Design and Typography: Polemics in the Research and Educational Environment of Higher Art and Technical Studios 53

The article is concerned with the search for meeting points over issues of typography in 20-ies of the XXth century between supporters of classical theory and avant-garde style in art.

Keywords: typography; polygraphic industry; graphic products; constructionism; Higher Art and Technical Studios.

Integration of Education and Upbringing

N. F. Belyaeva. Use of Folk Methods of Moral Upbringing in the Current Practice of Shaping a Spiritual Personality 60

The article covers traditional ways and methods of moral upbringing and forming culture of inter-ethnic relations among Mordovian people. Possibilities of using folk traditions in the upbringing of a spiritual person are discussed.

Keywords: socialisation; custom; tradition; moral values; folklore; folk methods of upbringing; religious and ethical norms.

A. G. Serebryakov. Study of Teaching Staff’s Perceptions on Training Conscientious Discipline among Students in Vocational School 67

The article deals with the results of the experiment characterising teaching staff’s ideas on training a conscientious discipline among vocational school students and analyses difficulties associated with training such kind of discipline. Reasons of these difficulties are also examined.

Keywords: training of conscientious discipline; difficulties of educational work; vocational school students.

E. B. Baranova. Multicultural Education and Upbringing in the US and Canada . 73

The article is devoted to the analysis of several specific aspects of multicultural education and cross-cultural assimilation into the educational environment of the US and Canada.

Keywords: multicultural education; cross-cultural assimilation; multiculturalism.

**Psychology of Education****N. A. Kulibekov, L. N. Kharchenko.** Factors Determining the University Teacher Capability to Design Professionally Oriented Academic Programmes 80

The article explores from the psychological and pedagogical points of view a number of factors enabling the university teacher to design professionally oriented academic programmes.

Keywords: factor; pedagogical projection; professionally oriented academic programme; innovative character; innovative efforts; efficiency.

E. V. Tsareva. Tolerance as a Professionally Significant Quality of a Teacher's Personality 86

The article is devoted to the problem of tolerance in education. The author discusses multiplicity and multidimensionality of the notion "tolerance", basic aspects and levels of tolerance manifestation by a regular teacher.

Keywords: tolerance; teacher's personality; types of tolerance; levels of tolerance manifestation.

G. M. Shcheveleva, A. A. Zelenina. Study of Undergraduate Students' Moral Priorities as an Important Constituent of Their Personal Spiritual Culture 90

Based on analysis of students' perceptions, the spiritual and moral atmosphere inside the institution of higher education is presented. The topical aspects of students' life priorities are discussed.

Keywords: student community; spiritual evolvment; moral priorities; value orientations; world perception, spiritual culture of a person.

D. K. Romanov. Specifics in Understanding Peers by Junior Students in High School 95

The article is concerned with the study of specifics in understanding peers by junior students in high school. It is stated that the image of the other person is developed by the subject in compliance with the logic of life tasks she/he has to decide with the other person's intermediacy and assistance.

Keywords: subject; peer; high school student; content analysis; conceptual assertion; interpersonal understanding; image.

Sociology of Education**O. A. Bogatova.** Social Functions of Finno-Ugric Languages in Educational and Public Sphere of the Finno-Ugric Republics: Mari El, Mordovia, Udmurtia (based on sociological survey data) 98

Based on the data received from sociological survey entitled "Reserves of harmonisation of social relations in Finno-Ugric regions (sociological expedition)" the article explores the problems of functioning of the Finno-Ugric languages in an educational and public policy environment of the following republics: Mari El, Mordovia, Udmurtia

Keywords: Finno-Ugric languages; social functions of a language; educational environment; language policy; cultural policy.

S. S. Malyavina. Youth's Perceptions of Religious Denominations (in Respect to Cross-Cultural Study Results) 104

The article is devoted to the study of young people's ideas on religious denominations which they identify themselves with. Comparative study of current ideas on religion represented by young Orthodox Christians and Muslims is presented for the first time in this context.

Keywords: young people; religious denomination; perceptions; awareness; Orthodox Christianity; Islam.



Philological Education

N. A. Turanina, L. M. Kurganskaya. Application of Current Pedagogic Technologies to Forming Bachelor Degree Student's Ability to Organise Outside Reading at a High School 109

The article presents the description of recent pedagogic technologies applied in preparation of Bachelor degree students specialising in pedagogics. Problems associated with the development of culture of reading in high and higher school are discussed.

Key words: bachelor; competent reader; book; individual reading; organisation of outside reading; regional fiction; technology of personality-oriented education; project methodology; presentation; library activity.

N. V. Rezepova. Integrated Approach to Discursive Analysis of Structure and Thematics of Radio Texts (in Respect to Training of Journalists) 112

The article explores the specifics of discourse-analysis which construes the radio text as a complicated unit containing micro synthetic, macro semantic, stylistic, hyper structural, rhetoric and pragmatic structures and strategies. Each of the above levels has its own characteristics which can be construed on the other levels in the tideway of traditional linguistics as well as beyond.

Key words: discourse; discourse-analysis; communication; communicator; recipient; announcement; radio text; structure; information.

Reviews, References, Information

Sukharev's Readings «Harmonisation of Social Relations in a Multi-ethnic Region» 116

Published in 2011 118

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного 14 кеглем через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предпосылаются краткая аннотация и ключевые слова на русском и английском языках. Список использованной литературы оформляется по ГОСТ 7.1—2003, строится по алфавиту (сначала кириллическому, затем латинскому) и нумеруется. В тексте в квадратных скобках приводится отсылка на источник, содержащая его порядковый номер и, при необходимости, номер страницы. Набор формул осуществляется только в редакторе формул MathType или Microsoft Equation. Рисунки могут быть представлены в векторном (cdr) или растровом формате (tiff, jpg) с разрешением не ниже 300 dpi. Цветные иллюстрации не допускаются. Рисунки должны допускать перемещение в тексте и возможность изменения размеров. Каждое изображение представляется отдельным файлом. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel с предоставлением исходного файла. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подписи не должны входить в состав рисунка или графика.

К статье прилагается рецензия доктора наук, содержащая рекомендацию к ее публикации в журнале, включенном в Перечень ВАК.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения одного из членов экспертного совета.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, телефон, e-mail.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-48-88 (главный редактор); (834-2) 48-12-40 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru, condor-rrr@yandex.ru